

Metodología y estrategias de evaluación en la docencia de carácter semipresencial: su incidencia en las competencias de las guías docentes por la crisis del COVID-19



Fachada del Edificio Colegio de Trinitarios, sede del IELAT-UAH

**J. Eduardo López
Ahumada**

**Ruth Adriana Ruiz
Alarcón**

(Dir. y coord.)

Metodología y estrategias de evaluación en la docencia de carácter semipresencial: su incidencia en las competencias de las guías docentes por la crisis del COVID-19

Dirección y coordinación
J. EDUARDO LÓPEZ AHUMADA
RUTH ADRIANA RUIZ ALARCÓN

Autores

Mónica Arenas Ramiro
(Universidad de Alcalá-IELAT, España)
Isabel Cano Ruiz
(Universidad de Alcalá-IELAT, España)
Fernando Díaz Vales
(Universidad de Alcalá, España)
Yolanda Fernández Vivas
(Universidad de Alcalá-IELAT, España)
M^a. Victoria Jiménez Martínez
(Universidad de Alcalá-IELAT, España)
J. Eduardo López Ahumada
(Universidad de Alcalá-IELAT, España)
Sandra Milena Mendoza Amado
(Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia)
Ricardo Mendoza Yebra
(Universidad de Alcalá, España)
David Augusto Peña Pinzón
(Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia)
Julián Eduardo Prada Uribe
(Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia)
Ruth Adriana Ruiz Alarcón
(Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia)
Daniel Villamayor Ludeña
(Universidad de Alcalá, España)
Margarita Viñuelas Sanz
(Universidad de Alcalá, España)



Universidad
de Alcalá

INSTITUTO UNIVERSITARIO DE INVESTIGACIÓN
EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS · IELAT ·

Estos papeles de discusión del IELAT están pensados para que tengan la mayor difusión posible y que, de esa forma, contribuyan al conocimiento y al intercambio de ideas. Se autoriza, por tanto, su reproducción, siempre que se cite la fuente y se realice sin ánimo de lucro. Los documentos son responsabilidad de los autores y su contenido no representa necesariamente la opinión del IELAT. Están disponibles en la siguiente dirección: [Http://www.ielat.com](http://www.ielat.com)

El presente número de la Colección Papeles de Discusión es resultado directo del proyecto de innovación docente titulado: “Metodología y estrategias de evaluación en la docencia de carácter semipresencial: su incidencia en las competencias de las guías docentes por la crisis del Covid-19”, Universidad de Alcalá, UAH/EV1205 (Coordinador: J.E. López Ahumada).

Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos
Universidad de Alcalá
C/ Trinidad 1
Edificio Trinitarios
28801 Alcalá de Henares – Madrid
www.ielat.com
ielat@uah.es
+34 91 885 25 75

Presidencia de Honor:

Juan Ramón de la Fuente

Dirección:

Pedro Pérez Herrero

Coordinación editorial:

Iván González Sarro

Equipo de edición:

Aitor Díaz-Maroto Isidro

Rodrigo Escribano Roca

Gonzalo Andrés García Fernández

Mirka Torres Acosta

Consultar normas de edición en el siguiente enlace:

<https://ielat.com/normativa-de-edicion/>

DERECHOS RESERVADOS CONFORME A LA LEY

Hecho en España

Made in Spain

ISSN 2254-1551

PARTICIPANTES

MÓNICA ARENAS RAMIRO, Profesora Contratada Doctora de Derecho Constitucional de la Universidad de Alcalá-IELAT, Delegada de Protección de Datos de dicha Universidad, España.

ISABEL CANO RUIZ, Profesora Contratada Doctora de Derecho Eclesiástico del Estado de la Universidad de Alcalá-IELAT, España.

FERNANDO DÍAZ VALES, Profesor Contratado Doctor de Derecho Civil de la Universidad de Alcalá, España.

YOLANDA FERNÁNDEZ VIVAS, Profesora Contratada Doctora de Derecho Constitucional de la Universidad de Alcalá-IELAT, España.

M^a. VICTORIA JIMÉNEZ MARTÍNEZ, Profesora Contratada Doctora de Derecho Civil de la Universidad de Alcalá-IELAT, España.

J. EDUARDO LÓPEZ AHUMADA, Profesor Titular (acreditado a Catedrático de Universidad) de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de la Universidad de Alcalá-IELAT, España.

SANDRA MILENA MENDOZA AMADO, Ingeniera en sistemas. Coordinadora de las Guías virtuales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia.

RICARDO MENDOZA YEBRA, Profesor Asociado de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad de Alcalá, España.

DAVID AUGUSTO PEÑA PINZÓN, Profesor de la línea de Derecho Público de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia.

JULIÁN EDUARDO PRADA URIBE, Profesor de las líneas de Derecho Privado y Público de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia.

RUTH ADRIANA RUIZ ALARCÓN, Docente Titular y Coordinadora de la línea de Derecho Laboral de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia.

DANIEL VILLAMAYOR LUDEÑA, Estudiante del Grado Oficial en Derecho de la Universidad de Alcalá, España.

MARGARITA VIÑUELAS SANZ, Profesora Titular de Derecho Mercantil de la Universidad de Alcalá, España.



INDICE	Página
INTRODUCCIÓN, <i>J. Eduardo López Ahumada (España) y Ruth Adriana Ruiz Alarcón (Colombia)</i>	7
BLOQUE I: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LA DOCENCIA	
PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LA DOCENCIA, <i>Yolanda Fernández Vivas (España)</i>	10
PLANIFICACIÓN DOCENTE Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS: INNOVACIÓN EN TIEMPOS DEL COVID-19, <i>Ruth Adriana Ruiz Alarcón (Colombia)</i>	16
ADAPTACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN Y EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE A UNA MODALIDAD DE DOCENCIA SEMIPRESENCIAL, <i>Margarita Viñuelas Sanz (España)</i>	20
LA TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA POR LA CRISIS DEL COVID-19, <i>Sandra Milena Mendoza Amado (Colombia)</i>	25
BLOQUE II: METODOLOGÍAS Y ESTRATEGIAS DOCENTES	
LA INCIDENCIA SOBREVENIDA DEL COVID 19 EN LAS METODOLOGÍAS Y ESTRATEGÍAS DOCENTES, <i>J. Eduardo López Ahumada (España)</i>	30
BREVES CONSIDERACIONES SOBRE LA VIDEOCONFERENCIA COMO HERRAMIENTA DE LA DOCENCIA VIRTUAL O SEMIPRESENCIAL, <i>Fernando Díaz Vales (España)</i>	38
DIÁLOGO SOBRE METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE: INTENCIONES Y RECEPTIVIDADES DOCENTE-DISCENTE, <i>Isabel Cano Ruiz (España) y Daniel Villamayor Ludeña (España)</i>	43
METODOLOGÍAS Y ESTRATEGÍAS EN TIEMPOS DE COVID 19, <i>David Augusto Peña Pinzón (Colombia)</i>	48



ESTRATEGÍAS ALTERNATIVAS PARA EL APRENDIZAJE DEL DERECHO: ALGUNAS CONSIDERACIONES DE CONTEXTO SOBRE EL USO DEL CINE COMO RECURSOPEDAGÓGICO, <i>Julián Eduardo Prada Uribe (Colombia)</i>	51
BLOQUE III: COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS	
LA INCIDENCIA DE LA COVID-19 EN LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS INCLUIDAS EN LAS GUÍAS DOCENTES Y EN SU EVALUACIÓN, <i>M^a. Victoria Jiménez Martínez (España)</i>	55
LA TECNOLOGÍA EN LA DOCENCIA Y EN LA EVALUACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS EN UN MODELO DE ENSEÑANZA SEMIPRESENCIAL Y ONLINE, <i>Mónica Arenas Ramiro (España)</i>	59
COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS. SISTEMAS DE EVALUACIÓN, <i>Ricardo Mendoza Yebra (España)</i>	65

INTRODUCCIÓN

J. Eduardo López Ahumada y Ruth Adriana Ruiz Alarcón*

El presente trabajo es resultado de una acción desarrollada conjuntamente por la Universidad de Alcalá-IELAT y la Universidad de Bucaramanga, en ejecución del proyecto de innovación docente titulado: “Metodología y estrategias de evaluación en la docencia de carácter semipresencial: su incidencia en las competencias de las guías docentes por la crisis del Covid-19”, Universidad de Alcalá, UAH/EV1205 (Coordinador: J.E. López Ahumada).

Las aportaciones que en este número especial se recopilan es el resultado directo de unas Jornadas Internacionales de Innovación Docente, que, bajo el mismo título del proyecto de referencia, se celebraron a través de la plataforma Zoom. Asimismo, las Jornadas fueron difundidas por el Canal de Televisión de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, así como por Facebook Live. El objetivo de dichas Jornadas fue analizar los cambios sobrevenidos en el modelo de enseñanza por la vicisitud del Covid-19. En ellas participaron docentes de ambas Universidades y se matricularon noventa y siete estudiantes de la Universidad de Alcalá y de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Concretamente, las Jornadas se celebraron los días 5, 12 y 19 de junio de 2021.

Las aportaciones que ahora se editan en la Colección-IELAT Papeles de Discusión tiene un claro objetivo de servicio a las necesidades actuales de la docencia, que se está aplicando en un contexto excepcional. Se trata de una situación de atípica que afecta a los servicios públicos en general y, en concreto, a la docencia. Estos trabajos abordan el análisis de las consecuencias derivadas del cambio de modelo de docencia en la adquisición de las clásicas competencias que aparecen en la mayoría de las guías docentes. Precisamente, muchas de sus conclusiones han servido para mejorar la

* J. Eduardo López Ahumada, Profesor Titular (acreditado a Catedrático de Universidad) de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de la Universidad de Alcalá e investigador principal de la línea de investigación en Relaciones Laborales y Protección Social del IELAT (Madrid, España).
Ruth Adriana Ruiz Alarcón, Docente Titular y Coordinadora de la línea de Derecho Laboral de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia).



planificación y el desarrollo de la docencia actualmente.

El objeto común de la discusión se centra en la inclusión de la enseñanza semipresencial desde la perspectiva de la Agenda 2030 de Naciones Unidas. Se presta especial atención a la vertiente de innovación educativa en el ámbito universitario. En concreto, este estudio se refiere a las experiencias docentes, que son fruto de la organización de un Seminario con estudiantes de la Universidad de Alcalá y de las citadas Jornadas Internacionales con la Universidad Autónoma de Bucaramanga, UNAB (Colombia).

A lo largo del proceso de ejecución de dicho proyecto de innovación docente se han compartido experiencias desde la perspectiva de los docentes, así como de los estudiantes. Realmente latía la necesidad de analizar la adaptación de la docencia semipresencial a la circunstancia atípica de la pandemia. Y todo ello en la necesidad de asegurar la aplicación correcta del objetivo de desarrollo sostenible número cuatro, relativo a la garantía de una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Desde esa perspectiva, las aportaciones de este número especial de Papeles de Discusión IELAT se refieren a las estrategias y a los métodos aplicados a la docencia, con vistas a asegurar la calidad docente y el acceso en condiciones de igualdad de todos los estudiantes con independencia de su situación personal.

Finalmente, no quisiéramos dejar pasar la oportunidad, sin agradecer formalmente el trabajo de todos los docentes y estudiantes que han participado en los Seminarios y Jornadas previas. Especialmente debemos agradecer el compromiso de los profesores, que han preparado estas aportaciones por escrito para este número de la Colección de Papeles de Discusión-IELAT. Igualmente, agradecer el apoyo de la Universidad Autónoma de Bucaramanga y, en especial, de la Universidad de Alcalá y del propio IELAT, que nos ofrecen esta plataforma de difusión de nuestro trabajo. Esperamos que las reflexiones que se desarrollan a continuación contribuyan al debate y a la reflexión colectiva sobre la adaptación de la docencia a las nuevas exigencias universitarias.

BLOQUE I: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LA DOCENCIA



PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LA DOCENCIA

Yolanda Fernández Vivas*

1. Introducción

En el último año y medio, como consecuencia de la pandemia mundial provocada por el COVID-19, estamos sufriendo una crisis sanitaria sin precedentes y de gran magnitud, no solo por el número de personas afectadas, sino por las medidas tan extraordinarias que se han tenido que ir adoptando en todos los Estados para proteger la salud y contener, en la medida de lo posible, la expansión de la enfermedad. De este modo, con el objetivo de paliar los efectos negativos que esta grave crisis está provocando en la sociedad, los poderes públicos se han visto obligados a adoptar, en un corto espacio de tiempo, medidas inmediatas, extraordinarias e inéditas en el ámbito sanitario, social y económico, pero también el ámbito universitario, ya que no cabe duda de que la pandemia ha afectado de manera muy intensa a la docencia universitaria en todos los aspectos, en especial, en lo que se refiere a la planificación de la docencia y al desarrollo de la misma. En este sentido, las medidas y actuaciones que se han ido adoptando durante todo este tiempo han procurado conciliar, por un lado, los derechos académicos de los estudiantes y, por otro lado, los derechos del personal docente e investigador y del personal de administración y servicios, prevaleciendo, en todo caso, el derecho a la salud de toda la comunidad universitaria pero estas medidas han afectado enormemente a la planificación de la docencia y el desarrollo de la misma, que se ha visto condicionada y limitada por las circunstancias.

A este respecto, el análisis de la planificación de la docencia puede dividirse en tres fases diferentes. La primera fase se desarrolla en el ámbito institucional, en el que, tanto a nivel nacional y regional, como en el ámbito de la propia universidad y de sus centros docentes se han ido aprobando una serie de normas, protocolos y planes de actuación que establecen las pautas a seguir para llevar a cabo la planificación docente. La segunda fase se desarrolla en la guía docente o plan de la asignatura, en la que ha de concretarse cómo

* Profesora Contratada Doctora de Derecho Constitucional de la Universidad de Alcalá-IELAT (España).



va a organizarse la docencia para cada materia en específico. Y finalmente, la última fase supone el desarrollo de la docencia, esto es, la puesta en práctica de la planificación en el día a día y la necesidad, en ocasiones, de alterar la misma para adaptarla a las circunstancias que pudieran surgir en cada momento. Así, mi aportación se va a centrar en los dos primeros aspectos de la planificación, esto es, la planificación a nivel institucional y su reflejo en las guías docentes.

2. Planificación en el ámbito institucional

Como ya hemos señalado, la planificación de la docencia se ha visto condicionada enormemente por las reglas fijadas por las distintas instituciones y poderes públicos con competencia en la materia. Para ello, debemos hacer referencia a los tres ámbitos de actuación: primero, a nivel estatal y regional, segundo, en la propia universidad y por último en los centros universitarios.

En primer lugar, partimos de la base de que tanto la Orden 338/2020 de la Comunidad de Madrid, de 9 de marzo, por la que se adoptan las medidas preventivas y recomendaciones de salud pública, como el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara en estado de alarma decretaron la suspensión de la actividad educativa presencial en todos los centros y etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza, incluida la enseñanza universitaria, recomendando el mantenimiento de las actividades educativas a través de las modalidades a distancia y online, siempre que fuera posible. Por lo tanto, desde el 12 de marzo de 2020 quedó suspendida toda actividad presencial en los centros docentes y se pasó a la modalidad online, que se mantuvo vigente durante todo ese curso académico.

Sin embargo, para el curso 2020/2021 se adoptaron otra serie de medidas para los centros docentes, a la vista de que las circunstancias permitían retomar, en cierto modo, la actividad presencial a través de un modelo mixto de docencia flexible (presencial -online), de modo que si la situación epidemiológica lo requiriese se pudiera cambiar a un modelo totalmente virtual. Para ello, los Ministerios de Sanidad y de Universidades elaboraron de manera conjunta un Protocolo de medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente la COVID-19 para centros universitarios en el curso 2020/2021, que fue aprobado por la Comisión de Salud pública el 11 de marzo de 2021.

En este protocolo se fijan una serie de recomendaciones y principios básicos de prevención e higiene que han de cumplir todos los centros docentes de educación superior,



tanto públicos como privados. Así, en primer lugar, se establecen una serie de medidas destinadas a limitar los contactos lo máximo posible, entre las que destacan la necesidad de mantener una distancia interpersonal mínima de 1.5 metros tanto dentro de las aulas como fuera de ellas y evitar las aglomeraciones en los diferentes espacios del centro universitario, organizando los accesos y la circulación de personas en el centro, el uso de horarios escalonados, el establecimiento de grupos de estudiantes estables, priorizar las reuniones telemáticas y el fomento del teletrabajo, siempre que sea posible. En segundo lugar, se establecen medidas de prevención personal, como el uso obligatorio de mascarilla y la higiene de manos, además de otra serie de medidas relacionadas con la limpieza y ventilación del centro. En tercer lugar, cada centro debe tener un plan de contingencia con los mecanismos de coordinación necesarios y las actuaciones a realizar en cada caso, así como la creación de un equipo COVID en la Universidad y el nombramiento de una figura de coordinador COVID por centro, encargados de supervisar este plan, así como todas las medidas que se puedan adoptar, además de actuar como interlocutores con las autoridades sanitarias si fuera preciso.

Por su parte, la UAH también ha desarrollado estas recomendaciones a través de diversas medidas, tanto para el curso académico 2019/2020 como en el curso 2020/2021. Así, durante el curso 2019/2020 se aplicaron las medidas de adaptación de la actividad académica en la UAH a la situación creada por el COVID-19, aprobadas en Consejo de Gobierno de 23 de abril de 2020. Entre las medidas destacan la cancelación de la actividad presencial, la adaptación de la actividad docente a una docencia virtual y la necesidad de llevar a cabo evaluación online. En este sentido, se tuvieron que modificar las guías docentes para adaptarlas a esta nueva modalidad de docencia, a través de unas adendas que fueron aprobadas por las autoridades académicas. Se aprobaron Protocolos para proceder a las defensas de Trabajos Fin de Grado, Trabajos Fin de Máster y tesis doctorales. Se fijaron medidas especiales para las prácticas externas y prácticas en laboratorios y quedaron suspendidos todos los programas de movilidad. Por otro lado, y de forma paralela a estas medidas más orientadas a cuestiones de organización docente, se llevaron a cabo otra serie de actuaciones, como la puesta en marcha de un plan de apoyo tecnológico para los estudiantes, ofreciéndoles la posibilidad de acceder a equipos informáticos, tarjetas de acceso a internet, etc,.. También se creó un servicio de apoyo a la docencia, ofreciendo distintos recursos online y tutoriales para ayudar al personal docente en la adaptación de su docencia a una docencia totalmente virtualizada, así como para la realización de



exámenes online; se reforzó el servicio del gabinete psicopedagógico y se incrementó el fondo de ayudas para situaciones sobrevenidas.

Por otro lado, durante el curso 2020/2021, se está aplicando el plan de actuación de la actividad universitaria, aprobado en el Consejo de Gobierno de junio de 2020. De acuerdo con este plan se ha retrasado el comienzo del curso académico y se ha optado por un modelo de docencia semipresencial flexible y adaptable por los centros, en función de sus necesidades y especificidades propias, en el que se combinan actividades presenciales en el aula con actividades formativas a distancia, ya sean síncronas, es decir, en tiempo real, o asíncronas, esto es, en diferido, aunque, en todo caso, como mínimo, el 30% de la docencia deberá desarrollarse en la modalidad presencial y los exámenes también se realizarán de manera presencial, cumpliendo, eso sí, con estrictas medidas de prevención e higiene. Además, se establecen las reglas de actuación para las actividades prácticas y laboratorios que no pueden virtualizarse y se fijan aforos máximos en las clases presenciales, de manera que las aulas no podrán superar el 50% de su capacidad y como máximo podrá haber 50 personas en el aula. Y se mantiene la formación, a través de distintos programas de capacitación digital sobre metodología docente, docencia online y creación de contenidos, además de dotar a los centros, al personal docente y al estudiantado de los recursos tecnológicos precisos para poder desarrollar adecuadamente la docencia semipresencial.

Y para el curso 2021/2022 la Universidad ha fijado ya su plan de adecuación de la actividad universitaria, que está orientado hacia una nueva normalidad, y cuyos dos ejes principales son, por un lado, procurar la mayor presencialidad posible, prestando especial atención y priorizando la docencia presencial para los estudiantes de los primeros cursos, y, por otro, mantener las medidas sanitarias, de prevención e higiene para garantizar, en la medida de lo posible, que los centros docentes sean espacios seguros. Además, se mantiene la obligatoriedad de que todos los exámenes sean presenciales.

Finalmente, cada uno de los centros, dentro del marco fijado en las directrices y pautas fijadas tanto a nivel institucional como en la propia universidad, tienen la facultad de concretar estas pautas a sus propias necesidades y características. Así, la Facultad de Derecho aprobó su protocolo de actuación y prevención de riesgos por la COVID-19, que establece las siguientes medidas adicionales y complementarias.

En primer lugar, se restringe el acceso a la Facultad, que solo será accesible a los miembros



de la comunidad universitaria y procurando que los estudiantes minimicen el tiempo de estancia en la facultad. Asimismo, para realizar cualquier trámite académico será preciso solicitar cita previa. Del mismo modo, en el caso del personal docente, se recomienda el trabajo en remoto y hacer uso de los despachos cumpliendo siempre con la distancia interpersonal y con todas las medidas de prevención e higiene.

En segundo lugar, se lleva a cabo una reestructuración de espacios y horarios, de manera que las actividades docentes de carácter teórico se desarrollan online y las actividades prácticas en grupos reducidos se desarrollan de manera presencial, cumpliendo, en todo caso, las normas fijadas en el centro, como la obligatoriedad del uso de la mascarilla, el cumplimiento estricto de las horas de clase, dejando un mínimo de 10 minutos entre clase y clase para evitar aglomeraciones y facilitar la ventilación, que cada alumno ocupe siempre el mismo asiento en todas las clases de cada asignatura, para facilitar el rastreo de contactos en caso de detectarse un caso de COVID en el aula y la obligación del profesorado responsable de controlar la asistencia a clase y de custodiar las listas de asistencia, poniéndolas a disposición del coordinador COVID cuando sea preciso. Por su parte, en la docencia virtual, que deberá desarrollarse utilizando la plataforma virtual de la universidad, se deberá cumplir con los horarios aprobados en la Junta de Facultad, que son de obligado cumplimiento y no podrán cambiarse, ampliarse u ocupar horarios previstos para otras materias, a no ser que se cuente con autorización expresa de Decanato. Se recomienda asimismo disponer de materiales y contenidos adaptados a la docencia virtual.

En tercer lugar, se priorizan las vías de comunicación online a través de los canales institucionales establecidos, tanto para la gestión docente como administrativa. Finalmente, se indica cómo se tiene que actuar ante la detección de un caso sospechoso de COVID, las funciones que asume el coordinador COVID y la creación de una sala COVID en el centro.

3. Planificación en la guía docente

La segunda fase que debe llevarse a cabo en el ámbito de la planificación de la docencia se desarrolla en la guía docente de cada una de las asignaturas.

Así, para el curso 2019/2020 fue preciso adaptar las guías docentes que ya se venían aplicando a las nuevas circunstancias y a la docencia y evaluación online.



En el curso académico actual, también ha sido preciso realizar un gran esfuerzo para adaptar las guías docentes a un modelo semipresencial, cumpliendo con las directrices establecidas por las autoridades competentes.

Los aspectos más destacados en esta fase son los siguientes: En primer lugar, se aprecia la necesidad de una mayor coordinación y colaboración entre el profesorado y el centro, ya que la capacidad del personal docente de realizar determinadas actividades docentes se ha visto enormemente limitada, por las restricciones en las clases presenciales y por la propia naturaleza de la docencia online, que impide llevar a cabo un seguimiento más directo y personal con el estudiantado. Precisamente por ello, se ha insistido en incrementar las vías de comunicación entre el personal docente y el colectivo estudiantil, que viene reflejado en la guía docente, como elemento fundamental para detectar posibles problemas en el proceso de enseñanza – aprendizaje, así como posibles incidencias relacionadas con la pandemia.

El segundo aspecto más complejo está relacionado con el desafío que supone para el profesorado lograr el equilibrio entre, por un lado, mantener el rigor académico y el nivel de exigencia que se ha venido aplicando en la docencia presencial y, por otro lado, tener en cuenta las condiciones especialmente complicadas derivadas de la pandemia, es decir, diseñar nuevas estrategias metodológicas adaptadas a un entorno virtual y reformular actividades presenciales en condiciones de seguridad para los estudiantes (por ejemplo, eliminando los trabajos en grupo), de manera que todas ellas, en su conjunto, garanticen que se adquieren adecuadamente los conocimientos y las competencias de la materia.

Del mismo modo, resulta especialmente relevante establecer un sistema de evaluación riguroso y objetivo, pero, a la vez, adaptado a las circunstancias epidemiológicas.

LA PLANIFICACIÓN DOCENTE Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS: INNOVACIÓN EN TIEMPOS DEL COVID-19

Ruth Adriana Ruiz Alarcón*

La pandemia del Covid-19, llevó a las instituciones de educación superior ante la imposibilidad de la presencialidad, asumir el reto de implementar en los programas presenciales el modelo educativo mediado por la tecnología. Ello no significó un tránsito inmediato, ni mucho menos sencillo, a la modalidad virtual. La innovación en la enseñanza a que se vieron avocadas, abarco los diversos aspectos: tecnología, didáctica, pedagogía, procesos y comunidad académica en general.

La innovación implicó la implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la planificación por parte del docente para el desarrollo de los cursos a su cargo, en espacios virtuales. Es de anotar, que si bien es cierto, ya existía la educación a distancia y programas virtuales, la implementación amplia y contra- reloj para contrarrestar el impacto de confinamiento, planteó muchos desafíos, a los estudiantes y en especial a los docentes que no estaban habituados a las ciber-clases.

Ello, no solo impactó a la comunidad académica, sino también, a los sistemas educativos y las instituciones. No es lo mismo migrar las clases a un entorno virtual en una institución que ya contaba con programas de educación virtual, que hacerlo cuando la institución no tiene una avanzada infraestructura en estos entornos pese a que algunos cursos se soportarán en las nuevas tecnologías. A ello habría que sumarle el hecho de que hay millones de hogares en el mundo sin acceso a una conexión a Internet asequible, estable y de calidad suficiente como para hacer viable la participación activa en una clase en línea.

La esencia del éxito para ese tránsito obligado a entornos virtuales radicó en la planificación, en donde se organizó, articuló y sistematizó las metodologías pedagógicas del docente y las condiciones particulares del currículo. Ello permitió, casi sobre la marcha crear las actividades y recursos para el logro de los objetivos específicos que se deseaban

* Docente Titular y Coordinadora de la línea de Derecho Laboral de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia.



alcanzar en los cursos impartidos.

Esta experiencia ha dejado como enseñanza que la planificación docente en la presencialidad debe replantearse y asumir los entornos virtuales como una estrategia en el ejercicio docente. El profesorado universitario tiene un papel central al momento de facilitar el proceso de enseñanza- aprendizaje en el estudiante, fomentando en ellos el “aprender a aprender” para lo cual se requiere que en el marco de la enseñanza universitaria, las guías cátedra se conviertan en un referente básico para el estudiante cuando medie la tecnología en su proceso formativo, ya que esta permite optimizar “los procesos de planificación docente de forma que se facilite la visibilidad y comparabilidad de los programas”.

Por estas razones, la guía cátedra se ha convertido en un recurso estratégico de la organización y planificación de las carreras profesionales. Está ubica los cursos y recoge la contribución que desde cada materia se hace al desarrollo del perfil profesional de la carrera. La trascendencia que ha alcanzado la guía cátedra en el modelo formativo universitario, exige que se tome muy en cuenta los procesos de planificación de la enseñanza y se reconozca esta tarea entre las funciones a desempeñar por los docentes universitarios ya no solo en la presencialidad (Díez, Pacheco y García, 2008; García, 2014) sino en las aulas virtuales.

El proceso intencional que se viene desarrollando en los últimos tiempos en la enseñanza universitaria cuenta con un elemento fundamental, la guía cátedra, que debe estar en armonía con los principios que orientan el proceso de formación del programa y que recoge la planificación de la enseñanza que realiza el equipo docente para gestionar el aprendizaje de los estudiantes.

De que en ellas se contemple las metodologías de enseñanza deseables en espacios virtuales, que motiven al estudiante a participar activamente. Los cambios en el aprendizaje, incentivando procesos contextuales, reflexivos, colaborativos donde la enseñanza deba estar orientada a la asociación con los estudiantes, permite integrar el aprendizaje de tipo formal, informal y experienciales, los cuales puedan promover nuevas relaciones con diferentes actores del proceso de aprendizaje creando oportunidades para el aprendizaje y desarrollo personal no solo de los estudiantes sino además de los profesores. Los ambientes virtuales ofrecen un aprendizaje continuo que permite entrar y salir sin necesidad de ajustarnos a un tiempo determinado lo cual implica igualmente un aprendizaje



globalizado que permite tener interconexiones básicas entre personas, lugares y procesos para la enseñanza-aprendizaje. Es claro que las estrategias docentes se diseñan para resolver problemas de la práctica educativa que requiere de un proceso de planificación en el que se produce el establecimiento de secuencias de acciones, con carácter flexible, orientadas hacia el fin a alcanzar.

La interrelación de las estrategias docentes en un plan global los objetivos que se persiguen determinan los recursos didácticos, los métodos de enseñanza-aprendizaje y las actividades para alcanzarlos. Parte de la estrategia docente, es elaborar recursos didácticos que permitan proporcionar información, motivar a los estudiantes, guiar los aprendizajes, desarrollar habilidades, evaluar los conocimientos y habilidades, y propiciando espacios para la expresión y la creación de los estudiantes. Es importante destacar que las estrategias docentes son válidas en su totalidad en un momento y un contexto específicos. La diferencia de grupos, estudiantes, profesores, materiales y contexto obliga a cada docente a ser “creador” de estrategias y métodos de enseñanza-aprendizaje.

La didáctica centrada en el estudiante exige la utilización de estrategias y métodos adecuados, en los que el aprendizaje se conciba cada vez más como resultado del vínculo entre lo afectivo, lo cognitivo, las interacciones sociales y la comunicación.

Lo anterior permite concluir en el marco de la experiencia docente, que las instituciones de educación superior, que ya venían implementando tecnologías en el proceso educativo no indica que sus entornos virtuales estén en condiciones para poner todas las clases en línea inmediatamente. Tampoco es real que todo el material de estudio esté digitalizado (y mucho menos que se pueda acceder legalmente). Incluso si estuviese disponible, faltaría lo más importante: que los estudiantes y profesores tengan el apoyo necesario para que las clases se desarrollen adecuadamente, sin sacrificar la calidad educativa.

Es importante destacar que no se trata de discriminar a los docentes y clasificarlos en “cibernautas” que se adaptaron a la educación tecnológica y docentes tradicionales que no se actualizaron. Por el contrario, todas y todos tienen un papel protagónico en este nuevo reto que impuso la pandemia, donde lo más importante no es el manejo de las plataformas contratadas por las universidades, sino las buenas prácticas en la enseñanza y el proceso de enseñanza- aprendizaje en ambientes virtuales y las metodologías de enseñanza que se implementen teniendo en cuenta que cada estudiante difiere en participar su proceso de



aprendizaje, lo cual exige del docente la pericia para despertar en cada estudiante el interés por ser promotor de su proceso de aprendizaje.

ADAPTACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN Y EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE A UNA MODALIDAD DE DOCENCIA SEMIPRESENCIAL

Margarita Viñuelas Sanz*

1. Introducción

A raíz de la crisis sanitaria desencadenada por el Covid, las Universidades españolas, y en concreto, la Universidad de Alcalá, se ha visto obligada replantear su docencia, hasta entonces desarrollada bajo una modalidad esencialmente presencial.

Todos los aspectos de la docencia se han visto trastocados, especialmente los relativos a la planificación y desarrollo de la docencia, las metodologías y estrategias docentes y las competencias y evaluación de los conocimientos.

En esta aportación se pretende compartir la experiencia personal de adaptación de la planificación y el desarrollo de la actividad docente a la modalidad de docencia semipresencial, ante la crisis del Covid.

2. Reto planteado: la integración de la dimensión virtual y presencial de la docencia

En el marco de inseguridad generado por la pandemia, el objetivo principal de la planificación y desarrollo de la actividad docente ha sido el lograr una adaptación exitosa al nuevo contexto. Adaptación que ha conllevado un considerable esfuerzo por parte de toda la comunidad educativa destinado a integrar la modalidad virtual en un proceso de aprendizaje basado, hasta entonces, en la presencialidad.

Tal reto requería crear una cierta continuidad entre ambos medios que rompiera las barreras entre el espacio virtual y presencial. En efecto, más allá de agregar una nueva dimensión, la dimensión virtual, forzada por las circunstancias, se trataba de conseguir la integración de la modalidad virtual en el proceso de aprendizaje. Para ello parecía relevante alcanzar un grado de comunicación suficiente entre ambos medios, virtual y presencial que permitiera desplazar el propio protagonismo del “medio”, en favor del “contenido” objeto

* Profesora Titular de Derecho Mercantil de la Universidad de Alcalá (España).

de aprendizaje y la “experiencia de aprendizaje” por parte del alumno.

A tal fin, desde mi experiencia, resultó relevante la conexión de ambos medios (virtual/presencial) en la planificación y desarrollo de los contenidos docentes, de las actividades de aprendizaje y en la coordinación de los momentos del aprendizaje, asimismo, en este sentido, también fueron de gran ayuda las herramientas virtuales que ofrecía la plataforma de aprendizaje de la Universidad de Alcalá.

3. La planificación y desarrollo docente y la integración de la dimensión virtual y presencial de la docencia

3.1. Organización de los contenidos docentes en el doble medio virtual-presencial

La organización de los contenidos y su distribución en el medio presencial y virtual puede variar, como es sabido, en función del nivel de estudios de los alumnos.

Así, entre alumnos de Grado la presencialidad seguramente tiene mayor relevancia que en los estudios de Máster en los que los alumnos poseen un nivel de conocimientos superior y suelen contar con un mayor grado de madurez, autonomía y responsabilidad en su aprendizaje.

De ahí que, a priori, pueda no resultar fácil decidir, en el nivel de Grado, sobre los aspectos de la docencia que deban ser abordados de forma virtual. La decisión se tomó a nivel institucional. La Universidad de Alcalá optó por enfocar virtualmente los contenidos teóricos, mientras las prácticas se desarrollaron preferentemente de forma presencial.

La distribución de los contenidos teóricos a través del aula virtual exigió la rápida preparación y adaptación de materiales al medio virtual. Pero la experiencia práctica evidenció la necesidad de intensificar las clases prácticas a fin de que las mismas pudieran también servir para reforzar la explicación de contenidos teóricos claves.

Del mismo modo, la dimensión virtual no se limitó al desarrollo de los contenidos, sino que sirvió de apoyo y conexión de la docencia de la asignatura en su integridad, y cobró más fuerza que nunca tanto como herramienta de comunicación y organización del desarrollo global de la materia, como también orientada a potenciar la participación los alumnos en actividades docentes planificadas para su desenvolvimiento total o

parcialmente en el medio virtual.

Esta interacción de medios virtuales y presenciales para el desarrollo de los contenidos y la organización del curso contribuyó, desde mi experiencia, a la integración de ambas dimensiones en un proceso único de aprendizaje; además de otros factores también reforzados como la planificación y desarrollo de actividades con continuidad en los dos medios.

3.2. Planificación y desarrollo de actividades proyectadas en los dos medios: virtual y presencial. Coordinación temporal y de carga de trabajo

Una estrategia que puede resultar útil para la integración de la dimensión virtual y presencial en el proceso de aprendizaje es el diseño actividades de aprendizaje con continuidad en todo el entorno. Así, he optado, en ocasiones, por planificar debates que comienzan en clase presencial y que derivan luego en preguntas-claves en la web, o al revés, he organizado debates en un foro de la plataforma virtual que luego terminan con una exposición en clase de las diferentes ideas o posturas.

Este tipo de actividades han favorecido, a mi juicio, la creación de un espacio de comunicación capaz de romper las barreras de los medios y a la construcción de un cauce común de aprendizaje.

En cualquier caso, es recomendable una cuidadosa planificación de estas actividades, que exige tener muy en cuenta la coordinación de los momentos, a fin de que no se solapen los momentos de acceso a la información, lectura y reflexión sobre la misma, discusión o debate; así como la articulación de la actividad en fases diferentes, alguna de ellas, como el debate, con continuidad en el medio virtual y presencial, y todo ello valorando con prudencia la carga de trabajo impuesta al alumno –sobre todo en su dimensión virtual- que, si resulta excesiva, puede dificultar seriamente el fluir del desarrollo del proceso de aprendizaje, en su conjunto.

3.3. Papel de las herramientas virtuales en la planificación y desarrollo de la docencia semipresencial



Las difíciles circunstancias en las que discurrió la docencia por motivo de la pandemia contribuyeron a destacar vivamente las virtudes que ofrecían las herramientas de las plataformas virtuales en la mejora de la comunicación de alumnos y profesorado y de ambos colectivos entre sí, también en la potenciación de la participación del alumno en actividades formativas y, en general, sus favorables repercusiones en el desarrollo integrado de las dimensiones virtual y presencial del proceso de aprendizaje.

Al respecto, me han resultado especialmente atractivas algunas herramientas virtuales como el foro de discusión o la videoconferencia, y también el correo electrónico o los chats. El foro ofrece una gran utilidad en los aspectos académicos como medio para articular la participación del alumno en los debates planeados sobre la materia, como también a nivel organizativo del curso, ya que permite canalizar las dudas y ordenarlas en beneficio de toda la comunidad docente, y además logra evitar que las cuentas de correo se colapsen con una multitud de correos individuales sobre cuestiones parecidas. También ha resultado de utilidad, aunque menor, el correo electrónico, por su carácter individual, y los chats, por las exigencias coincidencia en el tiempo que impone la comunicación síncrona. Al margen de cuestiones muy puntuales, para dudas más generales organizativas o académicas de mayor calado mi experiencia ha sido más satisfactoria con la herramienta el foro para las primeras y la videoconferencia para las segundas. Esta última herramienta, la videoconferencia, ha contribuido significativamente a mejorar el desarrollo del proceso de aprendizaje, durante estos meses de restricciones a la presencialidad. A través de ella se canalizaban las clases teóricas de las asignaturas, permitía organizar la defensa de TFG y TFM, facilitaba el desarrollo de tutorías, tanto colectivas como individuales, o las revisiones de los exámenes y demás pruebas. La herramienta ofrecía una mayor utilidad cuando el grupo de personas convocado no fuera amplio, pues permitía una participación individual y fluida de todos.

Finalmente, ha de tenerse en cuenta la relevancia de la aptitud del profesor a fin de potenciar las virtudes y los beneficios de las herramientas virtuales. Los profesores debíamos asumir el papel de coordinador o dinamizador de la red para activar correctamente el uso de las herramientas y mantener el sistema vivo. A tal efecto, ha resultado de gran ayuda el apoyo institucional prestado por la UAH mediante el acceso a videos tutoriales y el asesoramiento otorgando sobre la utilización óptima de las herramientas virtuales.



En conjunto, la potenciación del uso de las herramientas virtuales de comunicación, organizativas y de participación académica del alumno han favorecido la planificación y desarrollo de los contenidos docentes en ambos medios (virtual/presencial), de las actividades de aprendizaje, y han contribuido a la mejor coordinación de distintos momentos y fases del aprendizaje, actuando, en este sentido, como mecanismos necesarios para la integración de ambas dimensiones, virtual y presencial, en un proceso único de aprendizaje.

LA TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA POR LA CRISIS DEL COVID-19

Sandra Milena Mendoza Amado*

La pandemia de COVID-19 aceleró significativamente la transformación de la enseñanza y aprendizaje en Universidades y Centros Educativos a nivel mundial, cambios que se venían promocionando en el desarrollo de competencias digitales en los docentes, pero que eran poco atendidas, y una de las razones era la resistencia al cambio.

Actualmente, es muy importante compartir las experiencias y resultados sobre la puesta en marcha y el proceso de adaptación de las metodologías de enseñanza y aprendizaje en respuesta a satisfacer la necesidad de digitalizar el entorno universitario.

En el entendido de esa primera reacción de “sálvese quien pueda” de la actividad docente presencial, las instituciones educativas, programaron y desarrollaron una transición a la docencia digital que se ha ido mejorando paulatinamente.

Es el caso de la Universidad Autónoma de Bucaramanga – UNAB, a quien se le valora el esfuerzo total con el que abordó multidisciplinariamente el problema y en el que en menos de una semana activa remotamente las clases con sus estudiantes y docentes.

Nace entonces el plan de continuidad académica denominado *Innovación con uso de TIC*, en donde se desarrollaron estrategias como la de entregar computadores a la comunidad universitaria (docentes, estudiantes, administrativos) en calidad de préstamo, activación de micrositio que simulaba el ingreso a las aulas por sedes, campus, edificios y salones, creación masiva de aulas virtuales en Moodle por medio de la estrategia TEMA (Tecnología aplicada a la Enseñanza para el Mejoramiento del Aprendizaje), capacitación y soporte permanente a docentes y estudiantes y flexibilidad en el servicio educativo y trabajo remoto.

Avanzando en todo el aprendizaje de ese primer semestre, la UNAB articula los proyectos de innovación que lideraban varias dependencias y se conforma el gran proyecto UNAB INNOVA que enmarca todas las acciones académicas que permitieron no solo dar

* Ingeniera en sistemas. Coordinadora de las Guías virtuales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia).



continuidad académica, sino que comprende un conjunto de iniciativas y procesos para evolucionar, innovar y crecer en elementos que nos están llevando a incursionar en una modalidad híbrida de aprendizaje.

Dentro de la planeación de UNAB INNOVA se encuentra el relacionamiento entre facultades, programas y departamentos diagramados en la siguiente imagen:



Fuente: UNAB INNOVA

En el que se observa el equipo docente como actor de primera línea, el director del programa que se apoya en el docente mentor para realizar las estrategias de acompañamiento con los docentes del programa; el docente mentor quien es el profesor líder encargado de divulgar, realizar diagnósticos, así como hacer seguimientos; aparece también la figura del estudiante practicante, que es un estudiante con habilidades comunicativas y técnicas para apoyar al mentor en la creación de contenidos; el líder estudiantil del programa que apoya en la comunicación entre los estudiantes y el programa

y como actor transversal los estudiantes a quienes van dirigidos todos los esfuerzos de los demás actores y que con sus resultados y apreciaciones evalúan toda la articulación.

Los Ambientes Híbridos de Aprendizaje – AHA de UNAB INNOVA corresponden a la integración armónica de medios, recursos, enfoques, metodologías, actividades y estrategias para favorecer el aprendizaje ubicuo, en espacios sincrónicos y asincrónicos que permitan las interacciones físicas y digitales.

Para garantizar el aprovechamiento de este ambiente, se realizan capacitaciones y acompañamiento a los docentes en el diseño pedagógico de las clases comprendidas en tres fases: La primera fase denominada inicio en donde se identifican aprendizajes y experiencias previas relacionadas con las competencias que se quieren lograr. Se complementa con estrategias como la de la aplicación de test de estilos de aprendizaje en los estudiantes, que permiten diseñar métodos de enseñanza que aborden las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes.

En la fase de desarrollo se plantean la interacción entre el profesor y los alumnos encaminadas a desarrollar y poner en práctica las habilidades cognitivas. En este punto es importante diseñar contenidos y actividades que ayuden a que el estudiante adquiera competencias transversales básicas, como la autonomía, la visión crítica, la autoexigencia, la autodisciplina, entre otras.

Adicionalmente, es necesario incluir estrategias enfocadas, en caso de los programad de Derecho, en la transformación de muchos aspectos de la profesión, porque si queremos modernizar la justicia, si queremos oficinas legales eficiencias y digitales, si queremos un gobierno digital, necesitamos abogados y abogadas digitales.

En la tercera fase tenemos el cierre, que es el momento para asegurar y/o afianzar el aprendizaje, y que no necesariamente se desarrolla al final, sino que puede ser un proceso permanente y frecuente que dé la oportunidad de reconocer recursos, potencialidades y dificultades del proceso de aprendizaje tanto para el estudiante como para el docente.

A partir de la estrategia de docente mentor que vivió la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, liderado por una ingeniera de sistemas y un estudiante practicante del programa de Comunicación Social, se resalta la multidisciplinariedad que se convirtió en fortaleza para llevar a cabo el proyecto.

Se formuló un plan de acción en tres fases:



Fase de planeación que comprendió el seguimiento a la creación y uso de aulas virtuales en Moodle y micrositio, capacitación docente en plataformas y herramientas TIC y su aplicación en la docencia y creación de videotutoriales.

En la fase de implementación, se brindó soporte permanente a estudiantes y docentes en el manejo de TEAMS, MEET, Moodle y otras herramientas y se creó el banco de estrategias pedagógicas para Derecho en su primera versión, con el fin de documentar las actividades diseñadas por los docentes y darlas a conocer fuera de las aulas educativas para la implementación por otros docentes.

Y, por último, en la fase de resultados, se midió constantemente el uso de TEAMS y micrositio y la satisfacción o percepción de los estudiantes ante las nuevas metodologías implementadas.

Entre los retos que se vislumbran tenemos:

¿Cómo tecnificar a las personas y humanizar la tecnología?

Preparar a los jóvenes, desde la academia, para que puedan afrontar los retos del futuro próximo desarrollando las competencias necesarias para que puedan hacerlo en las mejores condiciones.

Potencializar el aprendizaje individual y colectivo.

Seguir avanzando en la transformación digital de la educación, en el entendido que no se trata simplemente de implementar unas clases de manera remota, sino que hay que prestar especial atención en la planeación curricular, el método, la pedagogía y el contenido. Los docentes deben conocer de tecnología y educar en los riesgos que conlleva su mal uso.

BLOQUE II: METODOLOGÍAS Y ESTRATEGIAS DOCENTES



LA INCIDENCIA SOBREVENIDA DEL COVID 19 EN LAS METODOLOGÍAS Y ESTRATEGIAS DOCENTES

J. Eduardo López Ahumada*

1. Introducción

Con carácter general, la situación de emergencia provocada por el Covid-19 ha afectado a los servicios públicos en general y, en concreto, a la docencia. Se ha mostrado evidentemente la necesidad de hacer un análisis sobre la incidencia de dicha situación atípica en el modelo de docencia actual. Nos estamos refiriendo a cómo dicha situación ha alterado el sistema docente, especialmente en lo relativo a la adquisición de las clásicas competencias que aparecen en la mayoría de las guías docentes. Evidentemente, la situación modificó la propia convivencia en la Universidad. Los protocolos afectaron y siguen afectando a la dinámica docente y, sobre todo, se han tenido que desarrollar nuevas metodologías educativas, que siguen cambiando progresivamente. Se trata, pues, de una adaptación progresiva de docentes y estudiantes a las nuevas exigencias educativas. Las nuevas metodologías docentes están cambiando por completo la forma de transmisión de los conocimientos, así como el uso de las herramientas de análisis y de trabajo sobre los principales retos que afectan a nuestra sociedad.

2. Nuevos entornos docentes y metodologías activas de docencia

Los nuevos entornos docentes y el desarrollo de las nuevas metodologías aplicadas a la docencia están cobrando un protagonismo especial. Efectivamente, los entornos educativos que conocíamos hasta el momento han cambiado drásticamente. Durante la pandemia hemos tenido que adaptar la docencia a la situación de semipresencialidad y a la necesidad de desarrollar la docencia y el aprendizaje desde casa. Por todo ello, es necesario analizar el impacto de las nuevas metodologías activas e

* J. Eduardo López Ahumada, Profesor Titular (acreditado a Catedrático de Universidad) de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de la Universidad de Alcalá e investigador principal de la línea de investigación en Relaciones Laborales y Protección Social del IELAT (Madrid, España).



innovadoras, que todos los profesores han tenido, de una o de otra forma, que desarrollar en su régimen de docencia. Precisamente por ello, ha sido especialmente importante el hecho de compartir entre un grupo de docentes y estudiantes sus experiencias durante este tiempo anómalo que hemos tenido que vivir por causa del Covid-19. Sin duda alguna, hemos tenido que adaptarnos y hemos aprendido a enseñar en tiempos de pandemia, trazando con ello un nuevo rol de los docentes en un régimen de enseñanza que se caracteriza por la propia distancia existente entre los profesores y los estudiantes.

En este sentido, se podrían destacar dos aspectos especialmente relevantes. Por un lado, estamos ante un auténtico reto para los docentes y, por otro, se trata de un proceso de adaptación de los propios estudiantes a las clases virtuales o semi presenciales. En relación al rol de los docentes universitarios conviene destacar que se trata de profesionales especializados en la enseñanza superior. Ello presupone la presencia de un perfil especial de preparación, donde debe estar presente la innovación y la creatividad. Ello significa que deben dominar los contenidos formativos y las estrategias docentes, siendo capaces de estimular el aprendizaje de los estudiantes. Ciertamente se trata de las claves esenciales en el planteamiento de la acción docente.

Evidentemente el comienzo del confinamiento y el aislamiento social impuso un régimen de docencia virtual que requería superar distintas limitaciones. Lo ideal hubiera sido empezar preparando mucho antes a los docentes, aunque la situación sobrevino de forma extraordinaria y la docencia tuvo que adaptarse progresivamente. Se tuvieron que diseñar los contenidos docentes teniendo presente la nueva realidad, pensando en los recursos que deberían acompañar a los estudiantes, grabando las clases y diseñando nuevas actividades docentes. La pandemia hizo enfrentar de forma vertiginosa las clases virtuales y no se pudo más que improvisar.

No obstante, debemos destacar como rasgo positivo del proceso, la resolución de los problemas de forma satisfactoria aplicando un régimen de docencia flexible, en el que la labor de los estudiantes fue sumamente importante. Se produjo una adaptación responsable de la docencia, buscando nuevas estrategias para el desarrollo de las clases. Se realizó una adaptación en tiempo récord, sin contar con medios adicionales y con poca preparación, haciendo, en resumidas cuentas, lo que se podía. Sin lugar a dudas, debemos destacar la relevancia del uso de las plataformas de *e-learning*, que se han mostrado como un instrumento esencial para la continuidad de la docencia. Los profesores que ya



contaban con experiencia tenían mucho camino andado e incluso hicieron labores de asistencia y formación a otros compañeros de área o departamento. Todo ello dio lugar a un proceso de aprendizaje mutuo, que al poco tiempo fue acompañado por cursos promovidos por la propia Universidad. Con todo, y a pesar de los esfuerzos realizados, no cabe duda de que nos encontramos ante un proceso forzado de adaptación de la docencia a una situación de emergencia sobrevenida.

Asimismo, debemos seguir resaltando especialmente la importancia de convertir una situación atípica en una oportunidad para la mejora de la labor docente. Se debe insistir en la necesidad de determinar las fortalezas y debilidades durante todo este período, que hemos transitado en el cambio de enseñanza hacia una docencia semipresencial. Y, sobre todo, debemos tener en cuenta que esta nueva realidad ha afectado al desarrollo de la docencia y muy especialmente a la relación y al acompañamiento de los docentes respecto de sus estudiantes.

3. Referencias a los principales logros conseguidos

Sin duda alguna, el principal logro docente durante la situación de emergencia sanitaria fue el desarrollo de una verdadera aula invertida. Ello supone el uso de dos estrategias, la presencial y la virtual, tomando lo mejor de cada una de ellas en el modelo de docencia semipresencial. En efecto, ello ha supuesto un cambio en las estrategias utilizadas, así como en nuestro compromiso y predisposición docente. Con todo, como venimos diciendo, no cabe duda de que el éxito también depende del estudiante universitario, que debe involucrarse y corresponsabilizarse en el desarrollo de la docencia. En este sentido, el estudiante universitario, como adulto interesado en su propia formación, no puede limitar o simplificar su actividad, ni tampoco los docentes pueden remitir en blanco la docencia, requiriendo que cada estudiante se haga cargo de su formación de forma autodidacta. Sin duda el objetivo era no dejar al estudiante que continuará su formación en solitario desde su casa.

Por todo ello, la situación ha supuesto una oportunidad para reinventarnos como docentes. Evidentemente construir nuevas estrategias docentes, que de una manera u otra faciliten el aprendizaje de los estudiantes, se presenta como un reto especialmente importante en la actualidad. Por ello, como decimos, el papel del profesor es esencial en tiempos de pandemia. No se trata solamente de cambiar la pizarra por el ordenador, sino



que es necesario una adaptación en la enseñanza y en el aprendizaje, por ejemplo, mediante el uso de power point con audios, podcasts, vídeos explicativos adicionales, sesiones de comentario de temas, tutorías colectivas en videoconferencia, refuerzos de la docencia a distancia, etc. Todo ello se muestra igualmente como un modelo que presenta ventajas para los estudiantes, como es el hecho de tener las clases grabadas, pudiendo visualizarlas muchas veces. Sin embargo, el verdadero problema se presenta en el seguimiento de los estudiantes en la ejecución de la docencia y saber si están o no asimilando los contenidos docentes de forma adecuada.

3.1. El aprendizaje basado en problemas (*problem-based learning*)

Con carácter general, conviene destacar que es altamente recomendable el desarrollo o el aumento del aprendizaje basado en problemas. Sin duda, este tipo de enseñanza es mucho más fácil de asimilar en relación al desarrollo de los contenidos teóricos. Efectivamente, se trata de un sistema de impartición de la docencia que motiva mucho más a los estudiantes. Este sistema de aprendizaje por problemas supone conectar cada uno de los bloques temáticos de la programación de las asignaturas con problemas o casos reales, que permitan al estudiante conocer las categorías y conceptos jurídicos de referencia, teniendo en cuenta una problemática específica. Sin duda, en un sistema de docencia semipresencial, este tipo de trabajo facilita el aprendizaje autónomo del estudiante y, a su vez, permite plantearse cuestiones a las que no llegaría a plantearse los estudiantes en un modelo tradicional de transmisión de conocimientos teóricos.

3.2. El aula o clase invertida

El sistema de clase invertida resulta una práctica docente muy conveniente en el desarrollo actual de la enseñanza. El modelo de aula o clase invertida *-flipped classroom-* es un recurso docente que se emplea desde hace muchos años. Los docentes presentan la explicación de los temas con carácter previo a la clase, generalmente en forma de vídeos pregrabados y, posteriormente, se ofrecen las distintas actividades a desarrollar, que los alumnos deberán incorporar al trabajo dentro del aula. Toda esa labor previa y su correspondiente asimilación, culmina finalmente con una discusión colectiva entre los docentes y los estudiantes en relación a los temas abordados. Efectivamente, el aula



invertida fue siempre concebida como una combinación precisa de la docencia online y presencial, por lo cual se trata de una estrategia especialmente orientada a la semipresencialidad.

De este modo, se modifica el sistema tradicional de enseñanza consistente en clases orales expositivas, donde el docente únicamente explica y el alumno escucha pasivamente de manera presencial. No cabe duda de que el aprendizaje de los estudiantes en la clase invertida es superior al de la clase tradicional y especialmente los estudiantes muestran más interés y compromiso con el desarrollo de la docencia. En resumidas cuentas, los estudiantes son auténticos protagonistas de su propio aprendizaje y la clase invertida les permite avanzar en la asimilación de las competencias y habilidades a un ritmo individual. De igual modo, podemos destacar este régimen de clase invertida consigue una mayor profundización en los temas objeto de estudio y permite que el estudiante tenga un control sobre su propio proceso de aprendizaje.

3.3. La docencia en formato síncrono

A pesar de la situación de docencia semipresencial, ha sido necesario el desarrollo de clases de forma virtual, que los estudiantes debían de seguir de forma obligatoria. Nos estamos refiriendo a la realización de las clases con encuentros sincrónicos, a través de la plataforma Blackboard, Zoom, Google Meet, etc. Ello suponía que los estudiantes debían de asistir y seguir el desarrollo de los seminarios docentes y con ello asimilar los contenidos, siendo recomendable la preparación posterior de trabajos o actividades por escrito relacionadas con las clases impartidas de forma asíncrona. Por ello, ese tipo de docencia ha supuesto y supone un reto de comunicación constante con los estudiantes, así como del seguimiento de la enseñanza, que requiere de un adecuado enfoque de cara a conseguir los mejores resultados.

Con todo, conviene indicar que este tipo de docencia se ha venido impartiendo siguiendo los horarios previos a la pandemia, cuando hubiera sido necesario la adaptación de las programaciones, las secuencias y la propia duración de las clases y los descansos. De igual modo, se ha mostrado como un aspecto obligatorio la necesidad de desarrollar nuevas formas de control del seguimiento de la docencia, como mecanismo que permite medir el acompañamiento de los estudiantes en la dinámica de las clases. Finalmente, destacar que ese sistema de clase asíncrona funciona mucho mejor cuando se encuentra



acompañado y reforzado con las clases presenciales, como ocurrió durante la pandemia cuando fueron mejorando los índices de incidencia del coronavirus y con ello relajándose el propio protocolo de actuación sanitaria de la Universidad de Alcalá.

4. Principales retos desde el punto de vista de la adaptación de la docencia a la nueva realidad

Ciertamente, y en relación al proyecto que se ha venido ejecutando, conviene destacar la relevancia de conocer las distintas experiencias de los docentes y de los estudiantes en el ámbito de la docencia durante el Covid-19. El objetivo del trabajo ha sido, pues, difundir las principales conclusiones para mejorar la docencia y para prevenir posibles disfuncionalidades en el futuro. De igual modo, conviene señalar que dichos profesores forman parte igualmente del Grupo de Innovación Docente “Estrategias de formación interdisciplinar en el ámbito de las enseñanzas del Derecho”, coordinado por la profesora Victoria Jiménez Martínez.

Por ello, no cabe duda de la importancia de analizar transversalmente el proceso de adaptación de la docencia al régimen semipresencial. A estos efectos, es sumamente importante tener en cuenta el modelo de planificación y desarrollo de la docencia, la adaptación de las metodologías y estrategias docentes, así como la correspondencia entre las competencias y la evaluación de los conocimientos. Evidentemente, no consiste en analizar todos y cada uno de los resultados, puesto que muchos de ellos se están poniendo actualmente en práctica y seguirán adaptándose a las nuevas exigencias sobrevenidas de la docencia.

Con todo, debemos tener presentes algunas cuestiones esenciales. Podemos apuntar algunos aspectos positivos, como ha sido la unión de la comunidad universitaria durante la pandemia, con una comunicación fluida y constante. Igualmente, se apuntó que se desarrolló en la práctica un modelo docente desarrollado con flexibilidad, adaptándose a la situación epidemiológica. Y, por último, indicar que se produjo una adaptación a marchas forzadas del modelo de enseñanza, que tuvo, con carácter general, un resultado satisfactorio.

Por otro lado, y desde la perspectiva de las cuestiones pendientes, se ha destacado la experiencia desarrollada por el proyecto en virtud del seminario y de las jornadas

internacionales, que no se debe sustituir la docencia presencial por la virtual. Se requiere anteponer el proceso de aprendizaje al medio. Igualmente debemos tener en cuenta el potencial del aprendizaje en los entornos digitales de cara a futuro. Los estudiantes han puesto de manifiesto la importancia de la docencia presencial. De hecho, no tiene buena acogida la docencia teórica. Los estudiantes indican que no adquieren las competencias de la misma manera. Los estudiantes valoran profundamente la relevancia del modelo de docencia presencial, que es clave para la adquisición de las competencias educativas.

Sin duda, uno de los problemas ha estado en el desarrollo de la docencia con el régimen de horarios, casi análogos, a los aplicados con carácter previo a la pandemia. Precisamente, se destacó que una de las claves para el buen desarrollo de la docencia presencia es el reforzamiento y el complemento de planificación docente. La replanificación docente, conlleva la necesidad de adaptación de las estrategias de explicación del contenido de las asignaturas. Conviene adaptar el desarrollo de las asignaturas a la nueva realidad. Finalmente, es necesario desarrollar pruebas de evaluación adaptadas a la nueva realidad, teniendo en cuenta los cambios introducidos en la docencia. Con todo, tienen que ser pruebas que permitan conocer la asimilación de las competencias previstas, garantizando con ello el desarrollo de un modelo de docencia de calidad.

5. Conclusión

La experiencia vivida en la Universidad con motivo de la crisis del Covid-19 debe abrir un profundo período de reflexión y de debate sobre las experiencias y los retos de futuro. Ciertamente, la situación se presenta como una gran oportunidad para descubrir nuevas estrategias enfocadas a la enseñanza, donde la docencia semipresencial ha cobrado un protagonismo extraordinario. De igual modo, dicho contexto permite abrir nuevas vías para el desarrollo de la enseñanza en régimen de no presencialidad, lo cual también puede ser igualmente una oportunidad de futuro para la propia Universidad y para el desarrollo de sus enseñanzas propias. Asimismo, deberíamos resaltar la importancia que tiene aprovechar esta experiencia en la mejora de la formación docente del profesorado, puesto que esta nueva realidad necesita de mejoras en las competencias y en las habilidades de los docentes. Por otro lado, no cabe duda de que el estudiantado está obligado a desarrollar indudablemente un papel proactivo y responsable en el seguimiento de la docencia, así



como en la ejecución de las guías docentes de cara a la adecuada evaluación de los aprendizajes. Estamos, en definitiva, ante un gran reto para la Universidad, que consiste en convertir una situación atípica y ciertamente extraordinaria en una oportunidad para mejorar el servicio público universitario.

BREVES CONSIDERACIONES SOBRE LA VIDEOCONFERENCIA COMO HERRAMIENTA DE LA DOCENCIA VIRTUAL O SEMIPRESENCIAL

Fernando Díaz Vales*

1. Introducción

Las siguientes líneas tienen por finalidad efectuar un conciso análisis de la utilización de la videoconferencia -como herramienta propia de la docencia virtual que ofrece el Aula Virtual Campus Online de la Universidad de Alcalá- en una situación de suspensión de la docencia presencial en nuestra Universidad tras el día 10 de marzo de 2020, total durante el resto del segundo cuatrimestre del Curso académico 2019/2020, y parcial (para las clases teóricas) a lo largo del Curso 2020/2021.

Además de las observaciones anteriores, referidas al uso pasado y presente de la videoconferencia, efectuaremos unas breves reflexiones de futuro acerca de su utilidad en una situación de vuelta a la “normalidad” académica, con la recuperación plena de la presencialidad en las clases.

2. La videoconferencia en relación con los demás recursos de docencia virtual

La elección de la videoconferencia (ya sea Zoom, Microsoft Teams o en nuestro caso la propia de la Universidad de Alcalá, Blackboard Collaborate), como herramienta de docencia virtual, viene fundamentalmente determinada por varias razones interrelacionadas.

En primer lugar, se presenta como la más novedosa e innovadora de las diversas herramientas de docencia virtual, como son el sistema de Mensajería o de Correo electrónico, los Foros de debate, Chats o las Herramientas de evaluación o antiplagio, puesto que éstas ya habían sido usadas de forma más o menos generalizada en sus tareas docentes por el profesorado –particularmente en mi caso- con anterioridad al inicio de la

* Profesor Contratado Doctor de Derecho Civil de la Universidad de Alcalá (España).



pandemia.

De otro lado, la impartición de las clases a través de videoconferencia se presenta como el medio sucedáneo más próximo a la clase presencial a efectos de su sustitución en una situación de imposibilidad para la docencia presencial, habida cuenta de su carácter síncrono (en contraste con el correo electrónico o los chats) y de la posibilidad de utilización de los instrumentos de vídeo y audio, de los que carece el resto de herramientas virtuales, con la ventaja añadida de la incorporación en la propia videoconferencia de algunas de estas últimas (chats, uso compartido de archivos o gráficas...).

De esta manera, aunque no se produjo en la Universidad de Alcalá la imposición de una obligatoriedad de la docencia síncrona durante el confinamiento casi absoluto subsiguiente al estado de alarma de marzo de 2020 hasta la finalización del Curso 2019/2020, puede decirse que su empleo se convirtió en ineludible si se pretendía franquear de la forma menos lesiva para los estudiantes dicha imposibilidad sobrevenida de docencia presencial.

3. La percepción de la videoconferencia entre profesores y estudiantes

Para llevar a cabo nuestro análisis tomamos como punto de partida una encuesta elaborada y formulada a los participantes en el marco del Curso on line de innovación docente “El impacto del Covid19 en la docencia universitaria semipresencial”, celebrado en la Universidad de Alcalá los días 21 y 28 de abril de 2021 con carácter previo a las Jornadas que han dado lugar a la presente publicación. Ha de precisarse al respecto que los encuestados fueron profesores y alumnos del Grado en Derecho y del Doble Grado en Derecho y ADE de la Universidad de Alcalá, en proporción más o menos paritaria.

Dentro de dicha encuesta la pregunta por mí elegida fue la relativa a la satisfacción (“experiencia más positiva”) de los consultados con la videoconferencia a efectos de la docencia virtual, en la cual se ofrecían cuatro alternativas, que considero son las que abarcan la casi totalidad del espectro de actividades docentes en los diferentes estudios de Grado y Postgrado: clases teóricas; clases prácticas; realización de tutorías de apoyo a los alumnos (individuales o grupales); y a modo de cajón de sastre, la realización de otras actividades como la celebración de encuentros colectivos -webinars, jornadas,

seminarios...-, de grupos de trabajo, actos de evaluación de Trabajos de Fin de Grado o Máster...).

Los resultados obtenidos aparecen en la siguiente gráfica:



Los mismos nos suscitan las siguientes reflexiones:

En primer término, ninguno de los encuestados eligió la docencia teórica como opción más positiva de la videoconferencia.

La explicación más plausible se halla, a mi juicio, en la dificultad para la interacción e inmediatez entre el profesor y los estudiantes; en este sentido, no existe plena equivalencia entre sincronía y cercanía, y, en relación con ello, no puede perderse de vista que en la clase teórica existe una posición de preeminencia del profesor.

Mi experiencia personal en el uso de la videoconferencia durante el periodo de docencia virtual o semipresencial me ha mostrado, principalmente, que la circunstancia de que el estudiante no se encuentre a la vista del profesor representa desde la perspectiva de éste una barrera que traba enormemente su labor, pues le impide interpelar con fluidez al alumno en el planteamiento a éste de cuestiones relacionadas con la explicación o en la lectura de textos normativos, p. ej.; adicionalmente, entorpece (aunque ciertamente no imposibilita) la utilización de herramientas como la realización de gráficas o dibujos aclaratorios complementarios de la explicación teórica.

Desde la vertiente del alumno, parece indudable que su nivel de atención hacia la clase se reduce o desaparece totalmente en un tiempo inferior en relación a lo que

acontece en una clase presencial.

Así, se hace necesario en cualquier caso el empleo de técnicas y actividades que atenúen tales dificultades (p. ej. encuestas o preguntas durante la clase sobre la materia examinada), que en definitiva den lugar a una mayor participación a los estudiantes.

Entre las alternativas ofrecidas fueron las clases prácticas las que obtuvieron un menor porcentaje de elección por los encuestados.

Tal resultado puede explicarse quizá en el hecho de que sigue tratándose de una docencia que con anterioridad a la pandemia se llevaba a cabo de manera presencial pero con concesión de un mayor protagonismo a los alumnos y con un papel menos preponderante del profesor, razón por la que a pesar de que siguen produciéndose dificultades de interacción entre profesor y alumnos, ésta se logra con mayor naturalidad.

Por último, las más elegidas, en porcentajes casi parejos, son las dos propuestas que comportan una menor transmisión de conocimientos del profesor a los alumnos (no siendo ésta su finalidad esencial en todo caso), por lo que dan lugar a una intervención inferior de aquél.

4. El uso de la videoconferencia en la docencia presencial

Para concluir, consideramos que la utilidad de los anteriores resultados y observaciones no concluye aquí, sino que puede efectuarse una proyección al futuro de los mismos, trasladándolos a un escenario de docencia presencial una vez se recupere la normalidad previa a la pandemia.

En otras palabras, sustituyendo las expresiones empleadas en la pregunta planteada “experiencia más positiva” y “docencia virtual” por “beneficio” y “docencia presencial”, respectivamente, podremos determinar cuál es la mayor utilidad de la videoconferencia en una Universidad presencial como lo es la de Alcalá.

Así, aunque hemos de reconocer que debe hacerse con las debidas cautelas y en ningún caso a modo de ecuación, pues entre los factores que influyen en la respuesta posee obviamente una enorme trascendencia la apreciación subjetiva del encuestado, pueden a nuestro entender llevarse a cabo dicha extrapolación de los resultados de la pregunta propuesta.

En consecuencia, se halla en la realización de las actividades señaladas en último lugar el mayor provecho de la utilización de la videoconferencia en una situación en que la docencia pueda desarrollarse plenamente de forma presencial una vez sean eliminadas las restricciones de aforo; actividades que, como hemos indicado, tienen un carácter accesorio o complementario.

Por el contrario, de cara a las tareas de docencia teórica, y en menor medida práctica, la videoconferencia debe considerarse un recurso docente reservado a circunstancias de excepcionalidad.

DIÁLOGO SOBRE METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE: INTENCIONES Y RECEPTIVIDADES DOCENTE-DISCENTE

Isabel Cano Ruiz y Daniel Villamayor Ludeña*

Las siguientes páginas son fruto de un diálogo reflexivo —mantenido entre un estudiante del primer curso del Grado en Derecho y una profesora que le ha impartido docencia—, en torno a diversos aspectos relacionados con las metodologías de enseñanza-aprendizaje. El tono es coloquial, nada encorsetado, pero sin perder la profundidad y la veracidad de unas reflexiones que la situación sanitaria mundial nos ha llevado a todos, en especial en el ámbito educativo, a replantearnos nuevos escenarios, intenciones y receptividades.

Isabel Cano.- Hace unos meses leía en el blog de Enrique Dans, publicado el 12 de abril de 2020, el término educación *líquida*. Y lo contextualizaba con las siguientes palabras: “El cambio no va a ser puntual, sino permanente: en el futuro, toda actividad educativa tendrá lugar no en modo presencial u online, sino en modo líquido, capaz de trasladarse de uno a otro soporte de manera inmediata y sin solución de continuidad, y de manera persistente a lo largo de toda la vida del alumno. (...) Las instituciones, los directores académicos, los profesores o los alumnos que no sean capaces de adaptarse a esa nueva situación, simplemente no tendrán plaza en ese nuevo escenario”.

A la hora de utilizar recursos virtuales es esencial que, a la hora de crearlos, tengamos siempre en mente que su destino es para un formato online y por eso deben ser atractivos, motivadores, muy visuales y, sobre todo, que potencien el autoaprendizaje. Esto se puede lograr utilizando, por ejemplo, distintos formatos como *ebook*, pdf enriquecidos o presentaciones multimedia. En este sentido, recuerdo que en la clase donde impartí docencia a Daniel, pedí visionar un vídeo sobre la materia que estaba en youtube para la realización de una actividad.

* Isabel Cano Ruiz, Profesora Contratada Doctora de Derecho Eclesiástico del Estado de la Universidad de Alcalá-IELAT (España).

Daniel Villamayor Ludeña, Estudiante del Grado en Derecho-Universidad de Alcalá (España).



También es importante seguir la misma estructura en cada unidad. Es más, lo deseable es que cada área de conocimiento elabore una misma plantilla para sus presentaciones ppt y en la propia interfaz del curso en el campus virtual, incluyendo imágenes (en mi caso, en la presentación del curso aparece una fotografía mía con un pequeño resumen de mi trayectoria académica y cuál es mi motivación para enseñarles la asignatura). Incluso para los estudiantes del último curso a los que coordino los Trabajos Fin de Grado elaboré una cafetería virtual —intentando suplir la presencialidad—, para conectarnos en determinados momentos de la semana, plantear dudas, tomar un café e, incluso, escuchar música.

Daniel Villamayor.- Actúo como un representante de todos aquellos estudiantes *novicios* de la universidad que se matricularon en su primer año sabiendo que, pese a ser una universidad presencial, la mayoría de la docencia sería impartida de manera online.

Sin duda, esos recursos facilitadores que comentabas previamente, Isabel, son completamente necesarios, puesto que amenizan la docencia para que nos podamos adaptar plenamente aquellos estudiantes que, como yo, no hemos sido capaces de adaptarnos a la docencia online, puesto que no hemos llegado a ver si quiera lo que era en origen la docencia universitaria presencial más convencional y debemos afrontar este nuevo sistema desde cero.

Isabel Cano.- Y creo que es también necesario seleccionar adecuados recursos complementarios. A veces no somos conscientes los docentes, pero sufrimos el síndrome del *Diógenes digital*: no tenemos que saturar con contenido a los estudiantes, pues si bien tenemos más espacio —la virtualidad no tiene límites—, pero el tiempo es el que dura la clase y eso es igual presencial que virtualmente. Hay docentes que, al impartir una clase virtual, dicen concluir, pero nunca concluyen. Y la docencia virtual es más cansada para el discente y el docente. Aquí cobra toda su realidad el adagio “menos, es más”.

Por otra parte, hay que jerarquizar contenidos, expresar los objetivos de aprendizaje, indicar si una actividad es obligatoria u opcional y dichas actividades tengan sentido y que puedan conectarse con lo presencial. Por ejemplo, en este curso académico, en la Universidad de Alcalá las clases de contenido práctico debían desarrollarse de manera presencial. En la enseñanza de materias jurídicas, una competencia esencial es la oratoria y con las mascarillas se dificultaba mucho el desarrollo de esta competencia, pues no se entendía bien lo que decían los estudiantes y, en ocasiones, los profesores no



escuchábamos correctamente su discurso, dado que las aulas eran muy espaciosas y todas las ventanas estaban abiertas (y nuestra Facultad de Derecho está en pleno centro de la ciudad) para la ventilación necesaria. Para evitar este problema, en algunas ocasiones recurrí a la grabación previa del discurso de cada estudiante y su visionado en clase presencial, a fin de que se escuchara correctamente y que, al finalizar, cada estudiante tuviera una retroalimentación por mi parte.

Por último, las cosas se enseñan y se aprenden “haciéndolas” y nadie puede enseñar lo que no es capaz de hacer por sí mismo. No voy a descubrir la pólvora cuando afirmo que si docente es aburrido, lo sigue siendo tanto en formato presencial como virtual. Y esto mismo se aplica a los estudiantes. Si la docencia virtual no ha supuesto un revulsivo para profesores y estudiantes, para mí es preocupante.

Daniel Villamayor.- Una gran parte la importancia de seleccionar estos recursos complementarios de los que hablamos es el *feedback* con el alumno, que cuanto menos tiempo pasa el profesor cara a cara con el estudiantado, más fácil se hace olvidarse de este aspecto. Comprobar qué contenido puede ser conveniente, qué nivel de trabajo se está haciendo cargar al alumno y cómo responde este ante el mismo, es necesario a la hora brindar contenido complementario. Con tal de que la carga de trabajo no sea excesiva a causa del contenido complementario, es vital conocer de manera cercana al estudiante y atender sus necesidades como grupo, con tal de no importunar su desarrollo.

Isabel Cano.- Es difícil mantener una atención constante y con los cinco sentidos en una clase virtual. Por ello es imprescindible mantener en una tensión sana a los estudiantes mientras se explica, por ejemplo, requiriendo su participación para buscar una ley, o para buscar el resumen de una sentencia, o para buscar con exactitud algunos datos, o ilustrar con algún ejemplo lo que se está explicando en ese instante. Todo ello con la finalidad de saber que no será un mero receptor pasivo de su aprendizaje, sino que el docente quiere que su presencia virtual sea activa y provechosa.

Daniel Villamayor.- Creo que se debe fomentar que el estudiante permanezca en una tensión sana y en actitud de alerta durante las clases, con tal de que este asimile los conocimientos necesarios, sobre todo cuando hablamos de la docencia semipresencial en la que la pérdida de atención causa grandes estragos. Pero, en mi opinión, considero que se debe captar la atención del estudiante de manera más amena durante las clases, con tal de que este no se sienta evaluado constantemente, haciendo que el alumno permanezca



en un ambiente más cómodo, familiar y ameno para el aprendizaje, ya sea mediante sondeos, la apertura de un debate interesante relacionado con la lección o la puesta en escena de elementos externos que amenicen las clases, como pueden ser videos explicativos, pequeños fragmentos de documentales, búsqueda de normativa o jurisprudencia, entre otros muchos ejemplos.

Isabel Cano.- De acuerdo a la secuencia de nuestra clase y a los diferentes momentos y propósitos, podemos estructurar diferentes estrategias participativas que nos ayuden a favorecer el aprendizaje activo, sin olvidar, por supuesto, la potencialidad del contenido seleccionado. En este sentido, si lo que queremos es que el estudiante descubra ideas y conocimientos previos, se deberían utilizar estrategias de pensamiento creativo, como la tormenta de ideas. Si se quiere presentar el tema y debatir sobre él, técnicas de exposición, de revisión de supuestos o de pensamiento crítico. Si se quiere ampliar la información sobre un tema se deben utilizar técnicas de indagación, tales como preguntas del profesor, de los estudiantes o del grupo, técnicas de trabajo en grupo (seminarios o pequeños grupos); uso de recursos bibliográficos. Si lo que se pretende conseguir es debatir el conocimiento, lo mejor sería utilizar métodos y técnicas de proyectos, de pensamiento crítico, posicional (en qué posición están los miembros del grupo, qué peso tienen las posiciones subjetivas...) o, el *flipped learning*, que es un método en el que la información a estudiar se transmite a los alumnos fuera de clase por medios electrónicos (pdf, podcasts, vodcasts y vídeo) y los alumnos intentan comprenderla, toman notas, y responden a cuestionarios y realizan ejercicios. En el tiempo de clase se aprovecha la preparación previa para realizar actividades de evaluación formativa, aplicación y resolución de problemas y el profesor puede entonces ayudar a los alumnos a resolver sus dudas y dificultades en actividades de evaluación formativa.

Todas estas estrategias resultan más clarificadoras a los estudiantes si se desarrolla un plan de trabajo estructurado o un cronograma de tareas en las que aparezcan especificadas las fechas de lecturas, entrega de trabajos, evaluación o seguimiento. Esta planificación tiene que ser coherente con la estructura de la asignatura, la distribución de los créditos y las estrategias planteadas. Pero, sin duda, consideramos que los estudiantes disfrutan del aprendizaje cuando son incentivados para participar en clase, en especial, a través de estrategias en grupo.



El alumnado es un coproductor constante de la enseñanza, por lo que será necesario despertar su motivación a la participación. Para lograrlo, será necesario clarificar y precisar al comienzo de la actividad, la finalidad, los objetivos de lo que pretendemos y cómo lo haremos; apoyarse en el conocimiento anterior del alumnado y en las competencias que ya ha adquirido; suscitar constantemente la retroalimentación del alumnado. Si queremos que el alumnado participe, la retroalimentación ha de ser descriptiva y no evaluativa. Y, por supuesto, no reaccionar agresivamente delante de una participación. Se debe invitar a los estudiantes a que se expresen den su opinión, a que participen en las preguntas planteadas; no sobrepasar la curva de fatiga que está aproximadamente en los 25 minutos de sesión expositiva unidireccional; variar la metodología aplicando diversas estrategias; proponer trabajos en pequeño grupo y valorarlos; realizar siempre puesta en común.

Daniel Villamayor.- Todo esto nos sirve de ejemplo para ver cómo los ánimos del profesor fomentan el trabajo del estudiante, puesto que el potencial de un alumno no se puede medir únicamente con sus calificaciones finales: que un profesor aliente al alumno a explorar y explotar su potencial, consigue que el desarrollo del estudiante sea mucho más pleno y esto lo vemos en alumnos que sin destacar en sus calificaciones globales, son alumnos muy interesados en y por el mundo

En este sentido, y por lo que a la evaluación continua se refiere, a la hora de realizar un test en clase, por ejemplo, es importantísimo saber en qué hemos fallado y cómo vamos a afrontar lo que nos queda de la asignatura en conjunto. Estos hábitos de enseñanza generan un grupo más unido y le hacen ver al alumno que, aun sabiendo que un test pueda ir mal o que las calificaciones no están acordes con el esfuerzo realizado, podemos superar esas marcas, ver qué ritmo sigue la clase y cómo debemos enfocar lo que queda de curso. Por otro lado, se agradece mucho que un profesor se preocupe por el alumno y sobre todo que intente, dentro de lo posible, que este no se sienta solo, puesto que hablando como novicio universitario, hemos aterrizado en un ambiente desconocido semipresencial, y la acogida de profesores y compañeros de clase hacen que la enseñanza se torne en disfrute para todos.



METODOLOGÍAS Y ESTRATEGIAS EN TIEMPO DE LA COVID 19

David Augusto Peña Pinzón*

Desde mi experiencia y valoración como docente con una vocación de hace casi 29 años, me permito expresar que esta época de pandemia, por la cual estamos atravesando la humanidad, ha generado cambios y transformaciones no sólo lo que ha implicado la incertidumbre para la ciencia y la investigación por la COVID 19; sino en particular para la profesión del docente universitario, y más, para la enseñanza del derecho en las aulas, que pasaron a ser virtuales. En un contexto, que igual, venía promoviendo las técnicas de la oralidad, pero sin dejar de lado lo escritural; que ahora requiere de una combinación de ambas con la inmersión en el mundo de lo digital en la era de la cuarta revolución industrial (Klaus Schwab, Foro Económico Mundial, Nov de 2016).

En ese orden, quiero plantear una reseña de memoria histórica en el espacio y el tiempo; antes de la COVID 19, de marzo 2020 hacia atrás, en un esquema presencial físico. Y marzo 2020 a 2021 tiempo de la COVID 19, en esquema virtual-remoto (casa).

Lo que nos traslada en el tiempo, a aquellos momentos de un sistema clásico, con el uso del tablero o pizarra con la tiza de cal, y que usualmente se desarrollaba una metodología de catedra magistral; escriba y escuche al profesor, y de vez en cuando, dependía del maestro, se podía interactuar con preguntas.

Con el paso de varios años, en concordancia con el avance de la tecnología, aparecen los acetatos, marcadores y expo grafos, no obstante, ya existían los computadores de base o torre, e impresoras “ruidosas”; dejando atrás la tradicional tiza blanca o de colores. Esta transición implicó que algunos docentes, transformaron poco a poco sus clases, con exámenes ya no transcritos en mimeógrafos que producían muchas copias de un texto; sino la impresora y la fotocopidora; junto con nuevas metodologías de enseñanza en la medida que las nuevas generaciones lo venían reclamando.

* Profesor de la línea de Derecho Público de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia).



Es así, que la prospectiva de la enseñanza de la mano con el cambio tecnológico que avanza de manera más rápida, hace que la pedagogía de la educación deba adaptarse a la realidad, que muchas veces es más rápida que las decisiones individuales y colectivas en la enseñanza universitaria y en particular, la del derecho; por ser muy tradicional.

Cuando la tecnología decanta por un tiempo, en el mundo de la computadora-CPU, monitor, Video Beam y el tablero expógrafo; entonces la tendencia aborda al docente, en la necesidad de cambiar en la metodología tradicional; pasar de la tradicional cátedra magistral a las clases participativas, mediante exposiciones, talleres, trabajos en grupo, audiencias hipotéticas, entre otros; y reinventarse en las evaluaciones, para que se cree más el criterio del profesional del derecho, que el crecimiento de la memoria.

Ahora, en este momento de dificultades para la humanidad, por las diferentes crisis con ocasión de la COVID 19, cambio climático, degradación de la biodiversidad, de valores, desconfianzas institucionales y de la sociedad misma; aparece otro reto para el ejercicio de la docencia universitaria, la nueva era digital, con la necesidad total, ya no opcional; y que de manera gradual se amoldaría al cambio. Es así que de manera inmediata y de ipso facto, de forma virtual y remota desde la distancia; hogar a hogar, hogar al trabajo, tanto en el sector urbano, como rural. Con buena o deficiente conectividad, y soporte tecnológico de vanguardia, o ya rezagado por la no necesidad.

De ahí, que el reto sea mayor, porque no hubo oportunidad de preparación, planeación e instrucción previa; sino poner en marcha, sobre el camino de cumplir con la guía académica y las metas o indicadores para finalizar el semestre.

Lo que implica, adquirir el reto de nuevas estrategias en la metodología, sin dejar de lado la guía académica y en razón del tiempo que resta del primer semestre académico 2020, sin pensar que entraríamos a un tiempo de incertidumbre en todo sentido de la palabra. Sin descontar el acceso, adaptabilidad, aceptación y calidad del servicio de la internet, como, por ejemplo, su velocidad y confiabilidad.

Esto generó, que la capacidad del docente, muchas veces empírica, no obstante, contar algunos con las bases del conocimiento básico de las plataformas; pero inicia la inmersión al mundo de las team, meet, zoom y otros.

Circunstancias de espacio y tiempo, que conlleva al docente a ser muy práctico, pero a la vez innovador en sus clases, con la apuesta virtual, para transitar a la



metodología de la enseñanza con el apoyo de las TIC. En ese sentido, utilizar las herramientas tecnológicas, con la inclusión de casos prácticos, reales y actuales, sin descontar históricos y relevantes de gran impacto que se encuentran de manera fácil en las redes, mediante la observación de noticias locales, internacionales, caricaturas; entre otros.

De otro lado, utilizando las plataformas se aprendió a realizar audiencias hipotéticas, en similar forma y de manera más eficiente a las que paralelamente iniciaban los despachos judiciales en la realidad. La motivación para efectuar conferencias internacionales de manera virtual, desde casa, pero con el rigor que amerita y que se hacen en la práctica; por parte de los integrantes de la comunidad internacional de Estados y Organizaciones Internacionales.

Promoción del compromiso para realizar videos que condensen los principales temas y conclusiones de la asignatura, desde el estudio de un caso real, de interés y cercano a sus vidas de estudiantes como miembros de un país, municipio, barrio, localidad, vereda o hábitat de vida individual y colectiva.

Organizar trabajo en grupo, mediante exposiciones exprés, sobre temáticas que de manera voluntaria elijan porque cobran especial interés entre los integrantes del equipo de trabajo. Al igual, que talleres desarrollados en clase, para retroalimentar mediante el dialogo virtual y con conclusiones grupales a partir de la participación individual, previo debate en grupos. Sin descontar el trabajo en casa, en particular la búsqueda de sitios o repositorios, que les suministre información, previa investigación por redes y páginas, para tener materia prima de diversa literatura académica, jurisprudencia y doctrina.

Todo lo anterior, ha generado en mi parecer, un nuevo docente universitario, que, al pasar esta pandemia, debe seguir utilizando las herramientas tecnológicas con las diferentes formas de metodologías de aprendizaje, en una articulación y armonización de ellas, para buscar una mejor forma de enseñanza del derecho.

ESTRATEGIAS ALTERNATIVAS PARA EL APRENDIZAJE DEL DERECHO
Algunas consideraciones de contexto sobre el uso del cine como recurso pedagógico
en los cursos de contenido jurídico

Julián Eduardo Prada Uribe*

Le cinéma c'est la vérité vingt-quatre fois par seconde

JEAN LUC GODARD (LE PETIT SOLDAR)

A través del cine se cuentan historias, se transmiten valores y se descubre una herramienta para la articulación del pensamiento. Sin embargo, a causa del impulso mercantil y de nuestra costumbre como espectadores, su lenguaje aparentemente se ha transformado en un producto más para el consumo sin razón.

El análisis e interpretación del cine, quizá por lo anterior, todavía es un propósito académico de naturaleza excepcional, siendo necesario rescatar aquellas películas que puedan expresar sensaciones, percepciones o ficciones de lo que pasa en el mundo, no para llegar a conceptos precisos o a verdades absolutas, sino para iniciar conversaciones urgentes.

Sin duda, no existe una metodología generalizada o ampliamente aceptada para llevar a cabo la lectura de una película, de modo que esta debe obedecer al lineamiento específico de cada actividad educativa. El trabajo realizado en algunos cursos de contenido jurídico en la Universidad Autónoma de Bucaramanga - UNAB, en esa medida, se ha soportado y comprendido dos niveles: uno de análisis, descripción y estructuración de las cintas o películas, y otro de interpretación y asignación de sentidos o significados; que no necesariamente permanecen como etapas de una sucesión.

* Profesor de las líneas de Derecho Privado y Público de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia).



Para el análisis suele partirse de la confección de una ficha que recoge la información sobre el año de estreno, los actores, el director, el guionista y demás personal técnico. Para luego, en el reconocimiento del relato, reconstruir la trama como recurso nemónico y examinar los ingredientes que despiertan mayor interés).

Conocer la estructura cinematográfica, esto es, la forma como se encuentran dispuestos los elementos constitutivos de la obra implica definir su género, observar la fuerza de su dirección y el alcance del título, de los personajes, del narrador y del contexto reflejado, entre otros asuntos.

- El género o los géneros de una película habitualmente se encuentran determinados por las siguientes categorías: comedia, musical, terror, ciencia-ficción, drama, histórico, aventura, biográfico; en donde sin pretender una lista taxativa, cada uno incluye ciertas propiedades y alcances, y prescinde de otros tantos atributos, que en uno y otro caso deben ser tenidos en cuenta al momento de la reflexión.
- El conocimiento del director puede aportar elementos valiosos, pero asimismo puede llevar a equívocos. Lo más probable es que el director establezca el significado de una película de acuerdo a su situación, antecedentes, formación, pulsiones o sus necesidades.
- El título no es un mero indicador, hace parte del texto de la película y cumple la función de atraer y condicionar la atención del espectador.
- La revisión de los personajes debe asumir al ser humano respecto de unas condiciones sociales, económicas, políticas y culturales propias; pero también percatarse de su estado en un plano meramente existencial, ideológico y moral.
- El narrador, al margen de su papel en la orientación del relato, es importante por las características que asume y por su colocación en relación con el testimonio ofrecido, pudiendo situarse de modo posterior al momento de ser contado, anterior



al momento de ser contado, simultánea al momento de ser contado, o combinando una y otra forma.

- Cualquier historia se desarrolla en un espacio y tiempo. En el cine, las imágenes expresan lugares, objetos, arquitecturas y modas, que también son puntos de referencia para cumplir el estudio.

Ahora bien, la interpretación representa el “motor imaginativo e inventivo del análisis”. Mientras se analizan segmentos de la película, se interpreta la pieza completa. El análisis, por consiguiente, debe ser un paso para alcanzar un propósito específico respecto del curso o actividad preparada, luego del cual acontecerá la interpretación matizada por la subjetividad del profesor y de los estudiantes.

Cada película encarna entonces una composición autónoma, susceptible de producir nuevas narraciones que anclan su razón de ser entre aspectos visuales y sonoros, mediados por las visiones, experiencias y expectativas del auditorio. Tal y como lo expresa Francis Vanoye: “[s]i un texto escrito solo nos relaciona con el lenguaje, el film solicita del espectador un emplazamiento perceptivo más complejo”.

Así que, independientemente de nuestra concepción sobre si las generaciones actuales imaginan o no su formación académica con la presencia de recursos audiovisuales y otras herramientas alternativas, lo cierto es que el mundo sigue transformándose, justificando de este modo las deliberaciones y ajustes en la esfera de la educación y en el acceso y la gestión del conocimiento. El cine, en este orden de ideas, puede constituir un aliado y complemento para la pedagogía jurídica desde diversos ámbitos. Al fin y al cabo, el saber jurídico como disciplina y subsistema social, no está exento de ser incorporada o proyectada en dicho medio, por lo que puede convenir su aprovechamiento conforme con la demanda y las necesidades de una sociedad inmersa en la era digital y de la información.



#

#

#

#

#

BLOQUE III: COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS

LA INCIDENCIA DE LA COVID-19 EN LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS INCLUIDAS EN LA GUÍAS DOCENTES Y EN SU EVALUACIÓN

M^a. Victoria Jiménez Martínez*

1. La incidencia de la COVID-19 en la adquisición de las competencias incluidas en las guías docentes

La llegada de la pandemia provocada por la COVID-19, y su impacto en las aulas universitarias supuso para los profesores universitarios la obligación de impartir docencia utilizando una plataforma virtual. Así pues, la docencia *on line* paso de ser una metodología prácticamente desconocida para alguno de nosotros a convertirse en el cauce oficial para desarrollar nuestra actividad docente.

En un primer momento, que coincidió con la época de confinamiento más estricto exigido por el Estado de Alarma, el desarrollo de las asignaturas se virtualizó totalmente, de modo que tanto la teoría como la práctica se impartió a través de la plataforma virtual facilitada por la UAH. Sin embargo, en el curso 2020-2021 y respecto de las asignaturas básicas y obligatorias la docencia se ha desarrollado siguiendo un formato de docencia semipresencial, en virtud de la cual las clases teóricas se han impartido *on line* y las clases prácticas se han desarrollado de forma presencial. En cualquiera de los casos, el formato *on line* ha seguido teniendo un gran protagonismo, pues se imparten más horas de docencia teórica que práctica.

Este panorama académico hizo plantearnos a los profesores si debíamos modificar las competencias enunciadas en las guías docentes. La razón había que buscarla en el hecho de que los profesores no llegábamos a captar si los estudiantes lograban seguirnos en nuestras explicaciones *on line*, pues no controlábamos lo que pasaba al otro lado de la pantalla. La participación de los estudiantes en las clases *on line* era más bien escasa.

El planteamiento inicial del problema consistía en decidir si la situación

* Profesora Contratada Doctora de Derecho Civil de la Universidad de Alcalá-IELAT (España).

excepcional de la pandemia y el desarrollo de la docencia *on line* justificaba una menor exigencia por parte del profesorado respecto de la adquisición por el estudiante de las competencias indicadas en la guía docente. Pero esta idea, barajada en sus inicios, presentaba una nota negativa, ya que su puesta en práctica suponía el nacimiento de dos categorías de estudiantes; aquéllos que antes de la COVID-19 habían cursado de forma presencial la asignatura, conforme a los criterios y competencias de las guías docentes, y aquellos otros que, por causa de la pandemia, habían tenido que cursar la asignatura totalmente *on line* o de forma semipresencial y se les había rebajado el nivel de exigencia en la adquisición de estas competencias. En definitiva, se creaban alumnos de primera de segunda categoría.

Para evitar esta desigualdad entre estudiantes, los profesores decidimos no modificar las competencias expresadas en la guía docente y en este mismo sentido, decidimos no variar el grado de exigencia en la adquisición de las mismas.

No obstante, no hay que olvidar que, si la situación de la pandemia se alargara durante mucho más tiempo y por ende las clases virtuales, quizá deberíamos afrontar una reformulación de las competencias. En definitiva, se trataría de adaptar la realidad de una docencia *on line*, desconocida para la Universidad de Alcalá, a la adquisición de competencia por parte de los estudiantes.

2. La incidencia de la COVID-19 en la evaluación de las competencias

La evaluación de las competencias ha transcurrido por dos fases que coinciden básicamente con las etapas por la que se ha desarrollado la pandemia. En una primera fase tanto la docencia como la evaluación se tuvo que realizar íntegramente *on line* y en una segunda fase la docencia se impartió de forma semipresencial y la evaluación se realizó de forma presencial.

Como hemos señalado anteriormente, la primera fase de la evaluación de las competencias se caracterizó por articular un sistema de evaluación completamente *on line*. El confinamiento provocado por la pandemia afectó tanto al tipo de docencia como al sistema de evaluación de las competencias. Si no podíamos asistir a clase, lógicamente no podíamos realizar las pruebas evaluadoras de forma presencial. Así, los profesores tuvimos que adaptar el sistema de evaluación establecido en la guía docente a la nueva

realidad.

En el caso de mis asignaturas, la adaptación al sistema de evaluación *on line* implicó la sustitución de un examen presencial, consistente en preguntas cortas y casos prácticos, por una prueba tipo test que se adaptara en mayor o menor medida al sistema de evaluación previsto en la guía docente.

El principal problema con el que nos encontramos los profesores fue la escasa formación que teníamos en el manejo de la plataforma Blackboard. Efectivamente, la habíamos utilizado para impartir clases *on line*; era el medio de comunicación con los estudiantes a través del sistema anuncios o del correo electrónico y servía de soporte para colgar materiales de las asignaturas y hacer públicas las calificaciones. Sin embargo, evaluar las competencias de los estudiantes utilizando las herramientas del Aula Virtual suponía un reto que teníamos que superar, puesto que no disponíamos de otro sistema de evaluación. En este sentido, el aprendizaje de estas herramientas se produjo a gran velocidad, con el apoyo institucional que se nos iba prestando desde la UAH. Esto supuso que los profesores tuviéramos que enfrentarnos a muchos errores provocados por la falta de experiencia.

Los grandes interrogantes a los que tuvimos que dar respuesta los profesores fueron principalmente dos; cuál debía de ser el grado de dificultad de las pruebas tipo test y cuánto tiempo debíamos dejar a los estudiantes para la realización de las mismas. El principal problema al que nos enfrentábamos consistía en evitar que los estudiantes pudieran realizar la prueba evaluable en grupo y de esta forma falsearan los resultados. El problema de la ética o mejor dicho de la falta de ética en la realización de los exámenes *on line*, lo abordarán otros compañeros.

Las primeras pruebas evaluables fueron excesivamente sencillas y sin penalización por respuesta mal contestada. Además, concedimos mucho tiempo para su realización. En realidad, queríamos ayudar a los estudiantes que se habían tenido que recluir en sus hogares como consecuencia de la pandemia. Sin embargo, pecamos de ingenuos. En este sentido, los resultados fueron sorprendentemente buenos en relación con los resultados de la misma asignatura en cursos anteriores. La mayor parte de las calificaciones fueron muy altas; superiores al 8 (notable), lo que quizá puede indicar que las pruebas se habían realizado en grupo.

Sin embargo, las segundas pruebas evaluables fueron bastante más exigentes,



quizá para compensar los errores previos. Esta mayor exigencia pasó por acortar tiempos de respuesta (se trataba de impedir el trabajo en grupo), incrementar la dificultad de las preguntas, (introduciendo casos prácticos) e incluir penalizaciones por respuestas incorrectas. En este caso, los resultados fueron precisamente los contrarios. Una gran cantidad de suspensos.

Como podemos comprobar, en esta primera fase, la evaluación de las competencias supuso gran problema para los profesores, que fueron adaptando las pruebas en función de los resultados obtenidos por los estudiantes.

Como ya hemos señalado, la segunda fase del proceso de evaluación de las competencias se caracterizó porque la docencia fuera semipresencial en las asignaturas básicas y obligatorias y la evaluación totalmente presencial. Es decir, las pruebas que debían superar los estudiantes debían hacerse de forma presencial en la facultad, respetando todas y cada una de las medidas de seguridad para evitar el contagio por COVID. Debido al cumplimiento de las medidas de seguridad, los grupos grandes de clase se subdividieron en grupos más pequeños y, por ello, tuvimos que configurar pruebas de evaluación distintas para cada uno de los subgrupos.

Asimismo, y de forma complementaria a las pruebas de evaluación presenciales, los profesores elaboramos distintos ejercicios para su realización a través de la plataforma. Mediante la elaboración de estos ejercicios los estudiantes obtendrían calificaciones complementarias a las de las pruebas presenciales.

Las calificaciones obtenidas por los estudiantes mediante la realización presencial de las pruebas han sido sustancialmente más bajas que las obtenidas en cursos anteriores mediante la utilización del mismo sistema. Esto pone de manifiesto que los estudiantes no han alcanzado las competencias expuestas en la guía docente y en mi opinión eso se debe a que el formato de docencia *on line* como vía principal de impartición de las clases de la docencia no favorece el aprendizaje de los estudiantes.

En resumen, el impacto de la pandemia en el desarrollo de la docencia universitaria ha influido negativamente en la adquisición de las competencias por parte de los estudiantes y ha obligado a implementar distintos sistemas de evaluación en función de la mayor o menor presencialidad de los estudiantes en las aulas.

LA TECNOLOGÍA EN LA DOCENCIA Y EN LA EVALUACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS EN UN MODELO DE ENSEÑANZA SEMIPRESENCIAL Y *ONLINE*

Mónica Arenas Ramiro*

1. Introducción

Desde que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declarara la pandemia mundial por COVID-19 en marzo de 2020 -y en los diferentes Estados, como sucedió en España, se tomaran medidas de aislamiento social para evitar la propagación del virus-, todos los sectores y ámbitos de la sociedad se vieron alterados, entre ellos, el ámbito educativo.

El modelo educativo español, básicamente presencial, tuvo que pasar a un modelo *online* o semipresencial con el fin de evitar la presencia de estudiantes en las aulas y continuar con su proceso formativo. Y esto sucedió en todos los niveles educativos, especialmente en el universitario, que se ha mantenido hasta la actualidad, incluso levantado el estado de alarma.

De esta forma se evidenciaron no sólo las debilidades ya existentes en el sistema educativo español -marcado por los continuos recortes y falta de recursos-, sino que se plantearon numerosas cuestiones vinculadas a las metodologías docentes y a los sistemas de evaluación de los aprendizajes, que tuvieron que adaptarse a las circunstancias.

Debemos dejar dicho, a mayor abundamiento de las dificultades surgidas, que todo el proceso se produjo a mitad de curso, con lo que la programación de la docencia y la evaluación (reflejada en las llamadas Guías o programas docentes) ya estaba aprobada por los órganos universitarios competentes. Se produjo así un cambio en el modelo educativo con un claro impacto en las competencias y conocimientos que se iban a requerir a los estudiantes en la evaluación de sus aprendizajes, y que no estaba previsto en la normativa universitaria ni en la académica -que no siempre recoge modelos de docencia o evaluación *online*-.

* Profesora Contratada Doctora de Derecho Constitucional de la Universidad de Alcalá-IELAT, Delegada de Protección de Datos de dicha Universidad (España).

En estas circunstancias, las Universidades se enfrentaron no sólo al hecho de que sus estudiantes adquirieran las competencias necesarias para su formación académica, competencias que se han visto alteradas por la transformación sufrida, sino a que éstos fueran evaluados de forma objetiva, como exige la normativa universitaria, evitando graves riesgos de fraude en los exámenes virtuales mediante el uso de sofisticados medios electrónicos difíciles de detectar en un modelo no presencial. La sociedad necesita tener la confianza en que los titulados universitarios acreditan su conocimiento en un marco que previene, detecta y erradica el fraude.

Asimismo, en este contexto, en esta transición de un modelo presencial a un modelo *online*, es más que evidente la dependencia de la tecnología y de Internet, el uso e intercambio de información, incluidas imágenes personales tanto de docentes como estudiantes, con lo que ello implica para los derechos fundamentales de los sujetos implicados, especialmente de su privacidad. La principal duda que surgió fue si se podían seguir impartiendo las clases y los procesos de evaluación de forma no presencial y ser seguidos de forma síncrona o asíncrona, esto es, grabando o visionando las imágenes de estudiantes y docentes a través de ordenadores, *tablets* o dispositivos móviles, sin que ello supusiera una intromisión en su vida privada.

2. Las cuestiones técnicas más problemáticas

Entre las cuestiones más problemáticas que estudiantes y profesorado han manifestado en este proceso de transición -más allá de la dificultad de adquirir y demostrar competencias de forma telemática-, se pueden destacar, en primer lugar, las relacionadas con la mayor posibilidad de copia y plagio que ofrecen las nuevas tecnologías en las pruebas de evaluación ante la ausencia de un control presencial de la actuación de los estudiantes. Esto nos lleva a plantearnos la necesidad de enseñar a los estudiantes la importancia y obligación legal de tener un comportamiento ético en sus pruebas de evaluación, evitando incurrir en un comportamiento desleal para con la institución o falta de probidad.

En segundo lugar, podemos hablar de los problemas técnicos y/o tecnológicos con los que se van a encontrar tanto profesorado como alumnado. Y aquí la cuestión más destacable no es tanto la brecha digital entre los sujetos que tienen y los que no tienen los conocimientos tecnológicos de las aplicaciones o plataformas educativas o herramientas



universitarias, sino la brecha digital tanto por tener o no acceso a Internet, como por tener o no acceso a los equipos y dispositivos para conectarse. Se plantea así la necesidad de que ningún estudiante “se quede por el camino”, esto es, que todos puedan ser evaluados objetivamente como indica la normativa universitaria, evitando cualquier tipo de discriminación, que en este caso vendría motivada por la falta de recursos económicos o situación social de los estudiantes, que podría incluso haber sido causa por los efectos de la pandemia.

Y, en tercer lugar, nos encontramos que, en todo este proceso, como ha quedado dicho, el uso de equipos informáticos y dispositivos móviles puede suponer una invasión de la privacidad de los sujetos participantes en el proceso educativo. Las cámaras de los equipos informáticos y móviles han estado entrando en las casas de los miembros de la comunidad universitaria permitiendo una conexión a distancia, pero, también, permitiendo visualizar un espacio que hasta este momento cada sujeto mantenía en su estricta intimidad. Y esto se ha visto, con especial intensidad, en los casos de las personas con menos recursos económicos y que debían, por ejemplo, compartir habitación o dispositivo desde los que conectarse.

3. La búsqueda del equilibrio

Se hace indispensable buscar un modelo de docencia y evaluación online que no lesione la vida privada de los sujetos implicados, pero que permita que la institución universitaria articule procesos que permitan verificar la adquisición de conocimientos y competencias evitando el fraude.

Debemos recordar aquí que la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades (LOU) atribuye a las Universidades la prestación del servicio público de educación superior (art. 1 LOU) y la facultad de verificación de conocimientos de los estudiantes (arts. 2.2.f) y 46 LOU). Por otra parte, el Estatuto del Estudiante Universitario (RD 1791/2010, en adelante, EEU) invocando el principio de accesibilidad universal, establece el derecho de los estudiantes a una evaluación objetiva, y la obligación de las Universidades de adoptar políticas de atención a la diversidad (Disp. Adic. 24ª LOU, art. 26 EEU y art. 20.c) Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (RDLeg. 1/2013).



Por otro lado, recordamos también que nuestro texto constitucional reconoce el derecho a la intimidad, honor y propia imagen y a la protección de datos personales de los sujetos (art. 18.1 y 4 CE, respectivamente), desarrollados por la LO 1/1982, de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen, y por la LO 3/2018, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales (LOPDGDD), que permiten el uso de datos o imágenes personales sin necesidad del consentimiento del interesado en determinadas circunstancias, como durante las sesiones docentes online, o bien especialmente porque una norma así lo permita o habilite.

4. Concienciación y responsabilidad

El objetivo es conseguir un modelo docente que permita adquirir conocimientos en un entorno seguro y acreditar los conocimientos adquiridos lejos de cualquier situación fraudulenta y/o discriminatoria, sin lesionar los derechos fundamentales de los implicados.

Por ello, la solución pasa, en primer lugar, por la necesidad de que los sujetos implicados sepan qué pueden o no hacer, especialmente, con las imágenes personales, o incluso, con los materiales docentes, a los que se puede acceder de forma *online*. Debemos recordar que no sólo el profesorado accede a las imágenes de sus estudiantes, sino que la visualización se produce también a la inversa. Ambos sujetos están viéndose afectados.

Y, en segundo lugar, la solución pasa por el hecho de que los sujetos sean conscientes y conozcan las consecuencias de una actuación no ética, fraudulenta y lesiva de derechos, ya que nos podremos encontrar desde una responsabilidad académica disciplinaria que puede llegar a implicar incluso la expulsión del estudiante; hasta todo tipo de responsabilidades administrativas, civiles o penales en función de la gravedad de los hechos cometidos en tanto que estamos hablando de la lesión de derechos fundamentales.

Por todo ello, concluimos con las siguientes breves recomendaciones:

- Las sesiones docentes se podrán visualizar o reproducir dentro del entorno docente, pero su grabación se hará sólo y estrictamente por el profesorado



competente, sin necesidad del consentimiento de los estudiantes, y con dicha finalidad docente y para el curso y grupo o asignatura correspondiente. No obstante, es recomendable grabar y visionar las sesiones sin imágenes personales. En todo caso, los estudiantes no podrán grabar las sesiones docentes ni las pruebas de evaluación ni captar imágenes de las mismas sin consentimiento del docente y de sus compañeros.

- Las pruebas de evaluación no podrán ser grabadas, sino sólo visualizadas de forma síncrona, salvo aquéllas que lo requieran expresamente por su peculiaridad, como los exámenes orales. Como han reiterado las Autoridades de Control en materia de protección de datos, en ningún caso se podrán utilizar técnicas de reconocimiento facial sin pasar la correspondiente evaluación de impacto y si no son medidas previstas legalmente y con las garantías adecuadas.
- Si se utilizan cámaras o webcam, tanto docentes como estudiantes tienen que adecuar su entorno para que terceras personas ajenas al proceso educativo no sean visualizadas o captadas, ya que la Universidad no se hará responsable.
- Todo el proceso de transición se llevará a cabo en un entorno seguro, plataforma o Aula virtual. Esto es, se utilizarán los medios que la Universidad pone a disposición de los miembros de la comunidad universitaria. No se emplearán medios, instrumentos o herramientas no institucionales. Se deben priorizar las Plataformas virtuales como un entorno seguro, esto es, los medios que garanticen un entorno seguro de contacto entre profesorado y alumnado.
- Todo el proceso de transición debe ser transparente y, por ello, debe contener la previsión de una información clara y continua a los sujetos implicados, especialmente en lo relativo al uso de su información y de sus imágenes personales, así como de las consecuencias de un uso ilícito de las imágenes personales, o de un uso fraudulento de los medios en las pruebas de evaluación. Los miembros de la comunidad universitaria deben conocer que incumplir estas reglas conlleva responsabilidad que puede ser disciplinaria, administrativa o incluso civil o penal. La información se podrá facilitar por



varias vías. Sin perjuicio de que lo recomendable, por motivos de seguridad jurídica, es que dicha información constara en la normativa universitaria académica, o incluso en las citadas Guías o programas docentes, se podrán utilizar las vías de comunicación institucionales, siendo, por ejemplo, recomendable, informar en las también citadas Plataformas educativas, especialmente, cuando de lo que hablamos es de un proceso de evaluación.

Como ciudadanos, debemos ser conscientes de la importancia de cumplir con estas reglas pues nuestro futuro, el de nuestra sociedad, está en manos de nuestras Universidades.

COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS.

SISTEMAS DE EVALUACIÓN

Ricardo Mendoza Yebra*

En el proyecto de innovación docente llevado a cabo, bajo la dirección del Dr. D. Eduardo López Ahumada, uno de los bloques que tratamos ha sido el de las competencias y evaluación de los conocimientos. Dentro de ese bloque hicimos una encuesta entre los estudiantes inscritos en el mencionado proyecto, con resultados reveladores.

La primera cuestión que se planteó a los alumnos fue sobre el tipo de examen que preferían, o que consideraban más idóneo para demostrar los conocimientos y competencias adquiridas en una asignatura impartida bajo la modalidad de semipresencial. Se planteaban como opciones el caso práctico a desarrollar, los pequeños casos prácticos y preguntas cortas teóricas, el tipo test, y las preguntas teóricas a desarrollar. En este sentido, los alumnos han mostrado una ligera preferencia por los casos prácticos a desarrollar, aunque ha habido una distribución muy similar de la elección de los alumnos por los cuatro métodos propuestos. Como señalamos, una pequeña ventaja sobre el caso práctico a desarrollar, pero con muy poca desviación sobre el resto.

En mi opinión personal, el tipo de examen idóneo para evaluar las competencias y conocimientos de una asignatura concreta es el caso práctico a desarrollar. Entiendo que es la forma de plasmar los conocimientos adquiridos, tanto en el plano teórico, como en la aplicación práctica de dichos conocimientos. Creo que, en este sentido, es el tipo de examen más completo y exigente que se le puede plantear a un alumno.

La segunda cuestión que se planteó fue sobre los retos que veían para afrontar una evaluación de forma no presencial. En este sentido, hemos de señalar la franqueza puesta de manifiesto en las respuestas realizadas por los alumnos. Más del 50% contestaron que el principal reto tenía que ver con afrontar la evaluación con honestidad, sin tomar atajos, y sin hacer trampas. Entendemos la tentación que puede suponer el hacer el examen en

* Profesor Asociado de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad de Alcalá (España).



la soledad de la casa de uno, sin la supervisión del evaluador. También, a la vista de las tecnologías de la información, que podría propiciar la comunicación entre alumnos, o entre algún alumno con otra persona externa, a fin de recibir ayuda en la elaboración del examen. La otra respuesta propuesta que tuvo más votos fue la que establecía como reto la falta de confianza en haber adquirido las competencias necesarias para afrontar con seguridad la evaluación de la asignatura.

Creo que las respuestas a esta segunda cuestión ponen de manifiesto dos cuestiones, que debemos analizar y para las que debemos buscar alguna solución. Por un lado, está muy extendida la percepción de que la docencia semipresencial no consigue que los alumnos adquieran las mismas competencias que la docencia presencial. Repito que esto es la percepción de muchos alumnos, y no la realidad que podemos auto percibir otros intervinientes. Producto de la inseguridad que les causa el no creer adquiridas todas las competencias debidas, surge la enorme tentación de buscar algún atajo para conseguir superar la materia. Eso se concreta en interconexión con otros estudiantes, o bien la utilización de otros métodos para lograr aprobar el examen.

Como tercera cuestión se les planteó qué suponía el modelo de formación semipresencial en relación con la adquisición de competencias por el alumnado. La respuesta va en una única dirección, podríamos decir. Los más sosegados decían que la docencia semipresencial afecta a la adquisición de competencias, mientras que los más tajantes (el 57,1%) afirmaban que los estudiantes no lograban adquirir las competencias de la misma manera que en la docencia presencial.

Tenemos que decir que, el modelo utilizado por la universidad de Alcalá, en cuanto a la docencia semipresencial, ha sido, para las asignaturas obligatorias y troncales, la realización de las sesiones prácticas presenciales y las sesiones teóricas, online. Las asignaturas optativas o transversales se llevaban a cabo, según el criterio del profesor, de forma online, de forma presencial o de forma semipresencial.

Parece evidente, de las respuestas de los alumnos a esta tercera cuestión, que la docencia semipresencial no es la opción preferida para ellos. Son todos más favorables a una docencia presencial, lo cual es congruente con la matrícula realizada en una universidad presencial.

También se planteaban cuestiones más abiertas, donde el alumno, sin ceñirse a respuestas prefijadas por el encuestador, podía extender su respuesta y razonarla. Ha



habido una tónica general, en la que se echa en falta por parte de los alumnos, alguna actuación del docente conducente a hacer más interesante la asignatura, y a captar más su atención, sobre todo en las sesiones online. También se reclama que motive al alumno para que dé todo su potencial. Se valora positivamente la existencia de grupos de trabajo, porque permite a los alumnos conocerse entre sí, y establecer lazos más estrechos entre ellos. Por último, se valora de forma muy positiva la disponibilidad y facilidad para crear una sesión de tutoría, que permitiría a los alumnos repasar conceptos, plantear dudas, y afianzar conocimientos.

En cuanto a la docencia semipresencial, y los sistemas de evaluación, así como la adquisición de las competencias, sí hay un pesimismo en cuanto a la llevanza de la materia día a día. Algunos opinan que la semipresencialidad puede conllevar la dejadez del alumno de la materia, hasta poco antes de la evaluación. Muchas veces las clases se graban y cuelgan en el aula virtual. Otras veces, es el alumno quien puede conseguir la grabación de las sesiones, por otros medios que escapen a la voluntad del docente. Esto puede producir que el alumno se relaje en el estudio de la materia, por la falsa seguridad de que tiene todos los materiales y explicaciones al alcance de la mano. Esto puede ser muy irreal y llevar a que la situación explote antes de la evaluación.

Estas son, de forma resumida, las respuestas indicadas por un grupo de alumnos de la Universidad de Alcalá a las cuestiones planteadas en relación con las competencias y evaluación de los conocimientos en el sistema de docencia semipresencial. En este sentido, yo tengo que explicar mi experiencia personal en este sistema.

Mi materia es el Derecho Financiero y Tributario. En los años 2019-2020 y 2020-2021 he impartido clase en Derecho Financiero y Tributario II (Parte Especial), en Procedimientos Tributarios, en Práctica Fiscal (máster de acceso a la abogacía) e Informática Jurídica (transversal). En todas he tenido formación semipresencial. Unas por obligación, por la declaración del estado de alarma en marzo de 2020, y otras por criterio de la universidad, o bien por necesidad del curso.

Puedo coincidir con los alumnos en que la docencia presencial no es igual que la docencia semipresencial. La formación online siempre es diferente, y entraña otros retos. No creo que sea peor, sino que requiere de una adaptación diferente a la que se está acostumbrado en la docencia presencial. Creo que la posibilidad de grabar las clases, así como la posibilidad de convocar tutorías en cualquier momento son cualidades a favor



de la docencia online. Por otro lado, la falta de contacto directo impide al profesor ver las caras de los alumnos. El que está acostumbrado a la docencia presencial le basta con ver las caras de los alumnos para saber si, mayoritariamente se ha entendido un concepto o no. Esta intuición se pierde en la docencia online. También es cierto que esa falta de comprensión, que se intuye en la docencia presencial, se puede poner de manifiesto en la docencia online. Entendemos que algunos alumnos se puedan sentir intimidados a la hora de plantear cualquier duda de este tipo en mitad de una sesión. Aunque es algo que animamos mucho los docentes, a plantear cualquier duda, a interrumpirnos para que repitamos las ideas transmitidas, o para solicitar diversos ejemplos, etc... muchas veces no se produce. En este aspecto, creo que el alumno debe romper la barrera que existe, en algunos casos, o se autoimpone en otros, para que la comunicación en clase sea bidireccional. Como señalaba antes, es habitual que, en docencia presencial, esa duda en el alumno se presenta, se intuya o se conozca simplemente con la mirada de unos y otros. Pero en la docencia semipresencial debe venir por iniciativa del alumno.

En cuanto a la evaluación de los conocimientos, en mi caso personal la fórmula que he establecido para, por un lado, comprobar las competencias adquiridas, y por otro impedir en la mayor medida posible, la ayuda de unos a otros ha sido el caso práctico extenso y complejo. Para ello, la parte más exigente es, a la vista de las explicaciones dadas, de los casos prácticos hechos en clase, o hechos en casa y corregidos en clase, plantear un examen, con una limitación temporal suficiente para hacerse, según su dificultad, pero no tan holgado como para que alguien pudiera estar a su examen y a ayudar al compañero. Esta fórmula tiene el peligro de que, si uno se excede en dificultad, es posible que nadie pueda terminarlo, y si se queda corto, es posible que haya dado tiempo a terminar a todo el mundo y a cotejar sus respuestas con los compañeros.

Está claro que ningún sistema es perfecto, y que utilizando cualquier fórmula de evaluación se puede ser injusto, excederse, ser engañado y quedarse corto. No sé si podemos decir que hasta ahora he tenido suerte, pero lo que sí he podido constatar es que, el curso 2019-2020, tras la declaración del estado de alarma y paso de la docencia presencial a completamente online, así como la evaluación de los conocimientos, no he percibido un cambio sustancial en las calificaciones, ni medias de los alumnos, ni en relación con las calificaciones previas a la instauración de la docencia online.

En este sentido, y esta sí es mi opinión personal, creo que el alumno debe tomar



claramente la iniciativa en cuanto al planteamiento de dudas, a solicitar que se repitan razonamientos o explicaciones, a expresar discrepancias en la forma de resolver los casos prácticos, etc... En la docencia presencial es el profesor quien, guiado por la intuición, puede hacer más hincapié en determinadas ideas, que no parecen haber quedado claras, y repetir ciertos conceptos que percibe que no han entendido. Pero en la docencia online, es el alumno quien tiene que llevar la iniciativa. Si se llega a este grado de comunión entre el docente y los discentes, creo que la docencia semipresencial puede ser tan enriquecedora como la docencia presencial, se pueden adquirir las mismas competencias, y se puede evaluar con la misma precisión y grado de seguridad.



Colección de Papeles de discusión del IELAT:

- No. 1 (Noviembre 2011): Iris María Vega Cantero. "Aproximación al estudio jurídico de la problemática de los menores extranjeros no acompañados. Especial referencia al tratamiento en Cataluña".
- No. 2 (Diciembre 2011): Juan Antonio Sánchez Hernández. "La autorización inicial de residencia temporal y trabajo".
- No. 3 (Diciembre 2011): María Eugenia Claps Arenas y Pedro Pérez Herrero (Coords.) –Fiscalidad, medio ambiente y cohesión social en el pensamiento liberal atlántico (siglo XIX). Análisis de casosl.
- No. 4 (Octubre 2012): Teresa Aurora Gómez Porras. –Cánones eólicos en España: su regulación jurídica y conformidad al derecho español.
- No. 5 (Octubre de 2012): Francisco Javier Garcia-Gil Arenas. –Temporalidad en la contratación laboral y su impacto en la tasa de desempleo.
- No. 6 (Noviembre de 2012): José Antonio García Díaz. –La libertad religiosa en la negociación colectiva: el descanso semanal, festividades religiosas, permisos y licencias.
- No. 7 (Junio de 2013): Cristian Huete Calcerrada. –La segregación. Régimen mercantil de la modificación estructural y desarrollos recientes.
- No. 8 (Octubre 2013): Iván González Sarro. –Impactos de la «década perdida» en América Latina ¿Una lección para los países periféricos de la Unión Europea? Reexaminando el modelo «neoliberal».
- No. 9 (Noviembre 2013): Renaldo A. Gonsalves. –Cuba y Panamá: La reciente evolución económica.
- No. 10 (Diciembre 2013): Alicia Gil Lázaro y Claudia Elina Herrera (coords.) –El pensamiento liberal atlántico 1770-1880. Fiscalidad en perspectiva comparada.
- No. 11 (Enero 2014): Marta Hernández Álvarez. “La trata de personas en el derecho penal. Derecho internacional, comparado y español.
- No. 12 (Junio 2014): Martín Eduardo Pérez. –Los sicarios en México y América Latina. Empleo y paradigma social.
- No. 13 (Octubre 2015): Cristina Bernal Álvarez, –Transparencia Fiscal Internacional.
- No. 14 (Octubre 2015): José David Lorrio González, –Las reglas de subcapitalización y limitación en la deducibilidad de los gastos financieros en la legislación española.
- No. 15. (Abril 2016): Bianca Roxana Rus, –Transfer pricing approaches: arm’s length versus formulary apportionment.
- No. 16 (Diciembre 2016): Marouane El Mahibba. –Marruecos visto a través de la prensa hispanoamericana: caso de los diarios emblemáticos de América Latina (2000 -2015).
- No. 17 (Diciembre 2017): Johanna Córdova Nagua, –La tributación objetiva de pequeños empresarios: una visión comparada entre Ecuador y España, período 2008-2016.
- No. 18 (Agosto 2018): Noelia Rodríguez Prieto, –La evolución del nacionalismo francófono en Quebec: desde el origen de su ‘diferencia’ en el siglo XVIII hasta la primera década del siglo XXII.
- No. 19 (Mayo 2020): VV.AA., –La pandemia del COVID-19. Una visión interdisciplinar.

- No. 20 (Agosto 2020): VV.AA., -Naciones y nacionalismos en tiempos de Covid. Estudios experimentales de una generación posnacionall.
- No. 21 (Octubre 2020): VV.AA., -Nuevas formas de trabajo y economía informall.
- No. 22 (Junio 2021): VV.AA., -Derechos Humanos y Pobreza: un análisis interdisciplinarll.
- No. 23 (Septiembre 2021): VV.AA., -Latinoamérica en el contexto internacional. Una realidad comparadal.
- No. 24 (Octubre 2021): VV.AA., - Metodología y estrategias de evaluación en la docencia de carácter semipresencial: su incidencia en las competencias de las guías docentes por la crisis del COVID-19ll.

Todas las publicaciones están disponibles en la página Web del Instituto: www.ielat.com

© Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos (IELAT)

Los papeles de discusión son un espacio de debate para investigadores que deseen exponer los resultados de sus trabajos académicos conectados con las líneas de investigación prioritarias del IELAT. Cada uno de ellos ha sido seleccionado y editado por el IELAT tras ser aprobado por la Comisión Académica correspondiente.

Desde el IELAT animamos a que estos documentos se utilicen y distribuyan con fines académicos indicando siempre la fuente. La información e interpretación contenida en los documentos son de exclusiva responsabilidad del autor y no necesariamente reflejan las opiniones del IELAT.

Instituto Universitario de
Investigación en Estudios
Latinoamericanos
Colegio de Trinitarios
C/Trinidad 1 – 28801
Alcalá de Henares (Madrid)
España
34 – 91 885 2579
ielat@uah.es
www.ielat.com

Con la colaboración de:

