INNOVACIÓN DOCENTE Y DERECHO ECLESIÁSTICO DEL ESTADO: COMPETENCIAS, ESTRATEGIAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

ISABEL CANO RUIZ
*Universidad de Alcalá**

Resumen: Con estas páginas la autora pretende poner en valor las aportaciones realizadas por parte de los docentes de Derecho Eclesiástico del Estado (con sus diversas nomenclaturas) en innovación docente, prestado una especial atención a las competencias, estrategias y criterios de evaluación que deberían presidir esta asignatura en los planes de estudio.

Palabras clave: docencia universitaria, Derecho Eclesiástico del Estado, innovación docente, competencias, estrategias docentes, evaluación.

Abstract: With these pages the author intends to value the contributions made by teachers of State Ecclesiastical Law (with its various nomenclatures) in teaching innovation, paying special attention to the skills, strategies and evaluation criteria that should preside this subject in the study plans.

Keywords: university teaching, State Ecclesiastical Law, teaching innovation, competencies, teaching strategies, evaluation.

SUMARIO: I. Elementos definidores de la práctica docente universitaria. 1. El desempeño de la actividad docente universitaria. 2. El estudiante como receptor del proceso de enseñanza-aprendizaje. 3. El programa o guía docente. 3.1 Justificación y finalidad de la asignatura. 3.2 Competencias. 3.3 Contenidos. 3.4 Estrategias metodológicas docentes. 3.5 Evaluación. 3.6 Bibliografía. II. La docencia de Derecho Eclesiástico del Estado. 1. El Derecho Eclesiástico del Estado en los planes de estu-

* Miembro del Consejo de Apoyo a la Innovación Docente y Estudios Online de la Universidad de Alcalá. https://ideo.uah.es/es/

dio. 2. Los estudiantes de Derecho Eclesiástico del Estado. 3. El programa docente. 3.1 Justificación y finalidad de la asignatura. 3.2 Competencias. 3.3 Contenidos. 3.4 Estrategias metodológicas docentes. 3.5 Otros ejemplos de estrategias de enseñanza-aprendizaje en nuestra asignatura. 3.6 La evaluación como proceso de aprendizaje y formación. 4. El Trabajo Fin de Grado en Derecho Eclesiástico del Estado. 4.1 La importancia de la elección del tutor y del tema. 4.2 ¿Qué hacer antes de redactar? 4.3 Redacción, normas de estilo y procesador de textos. 4.4 Defensa del TFG.

I. ELEMENTOS DEFINIDORES DE LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA

1. **El desempeño de la actividad docente universitaria**

La docencia es una de las actividades que, conjuntamente con la investigación y la gestión, ocupa el tiempo del profesorado universitario[1]. La especialidad propia de la educación superior, los valores que se entienden inmanentes al universitario, la voluntariedad de unos estudios orientados a ofrecer una preparación sólida e integral para el ejercicio profesional, condicionan, indudablemente, la docencia de cualquier disciplina jurídica, tanto en su aspecto material, esto es, en la determinación de los contenidos a impartir, como en su aspecto formal, la elección de los medios y métodos más adecuados para la transmisión de conocimientos.

Presupuesto básico para el adecuado ejercicio de la función docente es la excitación del interés y de la comprensión del estudiante. El esfuerzo intelectual alcanza su mejor recompensa cuando se siente la necesidad de aprender, se comprende el interés de la materia impartida y, fundamentalmente, su propio contenido. Nuestra concepción parte de la siguiente afirmación: el docente debe ser un instrumento útil para la formación del alumnado. Hoy el aprendizaje no depende, como antaño, exclusivamente de la transmisión oral. Hasta el propio Pablo de Olavide, en su Informe para la elaboración del Plan de Estudios de la

[1] Sobre este extremo *vid.* MARTÍN ORTEGA, E., «Profesorado competente para formar alumnado competente. El reto del cambio docente», en POZO, J. I.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P. (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias,* Morata, Madrid, 2009, pp. 199-216.

Universidad de Sevilla, en 1768, contenía un supuesto metodológico que debía ser tenido en cuenta por las facultades en particular:

> «Tenemos por estilo absurdo y digno de corregirse desde luego el que los catedráticos dicten y los discípulos escriban todos los días sus lecciones. Este método (que en muchas partes se ha suprimido ya) no produce otro efecto que el de hacer perder a los muchachos el tiempo y la letra. Inútil resulta llamar la atención sobre la modernidad de semejante consideración. El deseo de los reformadores sería que existiesen en España para uso de los alumnos cursos buenos y aprobados por los que todos estudiasen, y la ocupación del catedrático no fuese otra que la de irlos explicando en las lecciones. Pero conocen igualmente la desoladora realidad: la desgracia es que no los tenemos al presente, a lo menos de forma que puedan satisfacernos con entera confianza. El Gobierno debería estimular, mediante premios y recompensas, la formación de textos modernos, adecuados para la enseñanza. Pero, entretanto, para que no se pierda el tiempo, y que pueda empezarse desde luego el estudio, proponemos al Consejo con separación el Plan que puede seguirse por ahora en cada Facultad»[2].

Actualmente en España cualquier estudiante puede acceder con facilidad a un libro, por lo que las horas del profesor en clase quizás pudieran aprovecharse de otra manera. ¿Podría el profesor dedicar ese tiempo a tratar de educar al alumnado en su forma de pensar y de razonar en la materia de su especialidad? ¿Tiene sentido emplear esas horas presenciales en transmitir básicamente la misma información que el estudiante puede conseguir sin mucha dificultad en un manual que se adapte bien al programa? Si el tiempo es corto y el trabajo es mucho, estaremos derrochando los recursos.

---

[2] Disponible en https://personal.us.es/alporu/historia/olavide_planestudios.htm [fecha de consulta: 18 de febrero de 2022]. El propio Lorenzo Martín-Retortillo, de una manera mucho más jocosa, muestra su total disconformidad con los apuntes o, en sus palabras «esas transcripciones, con frecuencia sin padre conocido, que se reproducen con entera facilidad sin que nadie se responsabilice de ellos como regla, que se transmiten y perduran sin ser puestos al día, frecuente objeto de rentable negocio y que ya, en su propia zafiedad física –frente a lo acabado que puede ser un libro como objeto– son testimonio del desaliño y desprecio por valores elementales, tan característico de la actual fase universitaria. Y, por supuesto, que esos apuntes, tan ingratos al tacto y a la vista –pero que suelen costar más que los libros– para nada sirven en cuanto han proporcionado su material objetivo: colaborar a un aprobado concebido como patente que abre ya el derecho a olvidarse de la asignatura en cuestión». Martín-Retortillo Baquer, L., «Acerca de la enseñanza de la ciencia del Derecho Administrativo en las Facultades universitarias», en Gil Cremades, J. J., (dir.), *La enseñanza del Derecho,* Institución Fernando el Católico, Zaragoza, 1985, p. 176.

Por ello es importante una correcta planificación docente que pivote en torno a tres elementos clave: contenidos, estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Esto es, todo un conjunto de procedimientos para que, a partir de nuestra enseñanza, el estudiante aprenda de forma significativa el conocimiento académico. Para lograrlo se puede optar por una de estas dos vías o, incluso, una vía intermedia o híbrida de transmisión del conocimiento: mediante el aprendizaje pasivo del alumnado, llamado así porque el protagonismo lo asume el docente mediante la sesión transmisora; y el aprendizaje activo, donde el estudiante asume mayor protagonismo en su participación en la enseñanza. Este último aprendizaje también puede denominarse, con matices o cuando se introducen ciertos elementos en la participación, interactivo y cooperativo. Estos últimos pretenden que el alumnado se implique en el proceso de enseñanza-aprendizaje para una mayor consolidación y significatividad de este.

El profesorado tiene un relevante papel como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje y debe ser visibilizado. Como sostiene Schulman

> «(…) no acepto la queja de que en la universidad la enseñanza se valora menos que la investigación. En principio, no creo que eso sea cierto. Creo que lo que las universidades y los colegas valoran son aquellas cosas que se convierten en propiedad de la comunidad. Y la investigación se convierte en propiedad de la comunidad (…). Si bien la investigación se convierte en parte del discurso de la comunidad, la enseñanza ha seguido siendo para la mayoría de nosotros un acto privado. Convertir la enseñanza en ese acto compartido es una de las responsabilidades del profesorado»[3].

Al hilo de la necesidad de visibilizar las prácticas docentes, traemos a colación una interesante reflexión de Aranguren con ocasión del visionado del documental *At Berkeley,* de Frederick Wiseman[4].

> «(…) El rector no duda en afirmar que lo más importante de esa universidad es *the faculty,* el cuerpo docente, pues sin eso no hay universidad

[3] SHULMAN, L., «Portafolios del docente: una actividad teórica», en LYONS, N. (ed.), *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente,* Amorrortu, Buenos Aires, 1999, p. 50.

[4] Frederick Wiseman, a través de su productora habitual (Zipporah Film), realizó en 2013 el documental *At Berkeley*. Permaneció con su equipo durante tres meses en el campus de la universidad californiana. De ahí obtuvieron 250 horas de filmación que estuvo montando a lo largo de dos años y medio. Como producto final presenta una película de cuatro horas de duración en las que, sin interrumpir a los protagonistas reales –alumnos, profesores, órganos de gobierno y personal de administración y servicios–, logra dar cuenta de lo que es esa universidad.

> posible. ¿Se entendería tal afirmación en el sistema universitario español? (…) Y pregunta el rector: ¿cuál es la principal responsabilidad de un decano? Fichar y promover solo a gente fuera de lo común, y por lo tanto saber hacer criba para apartar a los que no den la talla. Pero, y esto sería hoy novedoso en cualquier universidad sometida al proceso de Bolonia, no solo se debe honrar a los grandes investigadores: ¡hacen falta grandes profesores, expertos en docencia, experto en el arte de dominar el manejo del aula! Y es probable que estos no se encuentren en la cresta de las publicaciones científicas, pues muchas veces los investigadores académicos no saben enseñar, ni se interesan en dicha tarea. Ahí se señala una de las grandes ambiciones en Berkeley: no son importantes solo los *scholars,* sino también los *classroom teachers,* porque, en el fondo, se valora a los alumnos y al proyecto formativo que dio origen al centro»[5].

En definitiva, se debe revalorizar el papel del profesor universitario, el cual asume su implicación en la elaboración de supuestos interesantes, de situaciones relevantes y retadoras que permitan un aprendizaje duradero y profundo, que es el verdadero motor de la actividad docente. Sin perder de vista estas referencias, vamos a esbozar en las siguientes páginas, y de manera genérica, los elementos clave que deben contener toda guía o planificación docente. Antes de ello, nos centraremos en los receptores de nuestra práctica docentes: los estudiantes.

2. **El estudiante como receptor del proceso de enseñanza-aprendizaje**

A la hora de diseñar una guía docente o programa y, en especial, al explicar sus contenidos mediante la selección de distintas estrategias, habrá de tenerse en cuenta al receptor al que va dirigido, esto es, al alumnado. En especial se deberá atender a dos ámbitos: al contexto personal del alumnado al que va dirigido: sus características y perfil, número, en qué año de la carrera se encuentran, conocimientos previos, habilidades desarrolladas, necesidades educativas especiales, entre otros elementos; y al contexto profesional del mismo: relación con la práctica profesional, con las competencia específicas, con el perfil de egreso, por ejemplo.

[5] Aranguren, J., «¿Por qué es Berlekey una gran universidad? Una lectura de *At Berlekey,* de Frederick Wiseman», en *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte* (UNIR), núm. 106, 2018, pp. 160-161.

En los últimos años se han producido cambios en el perfil del alumnado que implican un reto que tiene muchas dimensiones e interconexiones. Hay que buscar respuestas divergentes para la diversidad de estudiantes que se manifiesta en la diferencias de edades, culturas, lenguas, formación previa, experiencias y capacidades. El perfil ya no es el estudiante más o menos homogéneo que termina el bachillerato en nuestro país, sino se añade el alumnado extranjero, el que trabaja, el que se forma, el que se acredita con conocimientos anteriores, el que requiere de necesidades educativas especiales, el que en algunas cuestiones es capaz de realizar un aprendizaje autodirigido y en otras necesita apoyo y tutorización. Este cambio de perfil exige un profundo reto a la organización institucional en cuanto a flexibilidad en la configuración de grupos y horarios, en la aplicación de metodologías docentes, recursos y propuestas curriculares.

3. **El programa o guía docente**[6]

Planificar forma parte de la tarea docente. Es una fase muy importante que corresponde a la preparación y el diseño del proceso de enseñar y aprender. Constituye una fase previa a la de la propia enseñanza, junto con la búsqueda y localización de recursos de aprendizaje y la preparación de las clases[7].

Un programa docente expresa una propuesta de trabajo que se justifica desde una reflexión previa de los valores que defiende y en los que se apoya, desde los fines que persigue y el conocimiento en que se asienta, desde los

[6] Las siguientes páginas se han elaborado teniendo como soporte el conocimiento adquirido y los apuntes recopilados, a lo largo de bastantes años, en el Curso de Adaptación Pedagógica (en especial, SÁNCHEZ DELGADO, P. (coord.), *El proceso de enseñanza y aprendizaje,* ICE de la Universidad Complutense, Madrid 2005); en el Título Propio de Experto en Docencia Universitaria y en el Máster Universitario en Docencia Universitaria (han sido de gran ayuda las valiosas aportaciones de Leonor Margalef García, José Luis Medina Moya, Francisco Imbernón y José Manuel Álvarez Méndez), así como en la participación en más de 300 cursos de formación e innovación docente. Ello es debido a que, como sostiene Valderrama, «la metodología docente es exactamente la formación que habilita para ser un profesor, de la misma forma que la enseñanza de una carrera o una profesión proporciona las competencias que hacen falta para ejercerla. Es este un tema tan obvio, pero tan poco reconocido, que quiero destacarlo desde un primer momento: a ser profesor se aprende. Hay quienes lo llevan dentro, como también hay quien dibuja o canta bien desde niño, pero la mayoría necesitamos aprenderlo o, al menos, perfeccionarlo». VALDERRAMA, F. G., *Profesor el que lo lea. El libro para profesores universitarios que no deberían leer sus alumnos,* Sepha, Málaga, 2010, p. 16.

[7] La elaboración de una planificación docente adopta diferentes formas e incluso denominaciones según los ámbitos o niveles, los enfoques teóricos y las orientaciones legislativas así como los acuerdos europeos: programa formativo, guía docente, guía del estudiante o proyecto, plan docente, entre otras.

problemas a que quiere hacer frente en unas determinadas condiciones organizativas (número de alumnos, curso, espacios, tiempos, recursos).

Sin duda, en la práctica, nuestra tarea universitaria exige todo un ejercicio de toma de decisiones que se entrecruzan con diversos ámbitos y condiciones: por ejemplo, los descriptores del plan de estudio, que a su vez nos permiten construir un programa propio según nuestra iniciativa profesional. Pero a veces, también depende de la estructura de poder de nuestro Departamento, de si tiene o no orientaciones marcadas, o del margen para la decisión de cada profesor individual que se encarga de la asignatura y que no ha sido el responsable de elaborar la guía docente. Por lo tanto, lo importante es reflexionar, indagar y buscar las estrategias más adecuadas para hacer que nuestra práctica sea realmente «educativa».

Desde la Didáctica se nos indica que la planificación tiene que estar contextualizada y ser coherente con el Plan de estudios de la titulación, en nuestro caso, Derecho. No sólo en lo que atañe a la contribución de la asignatura al logro de competencias específicas, sino también tiene que ser coherente con los principios, enfoques metodológicos y evaluativos, de manera que, respetando la diversidad de cada uno, permita dar una visión articulada. Asimismo, requiere claridad acerca de lo que se va a hacer y ser visible en un plan detallado, pero sin perder flexibilidad y realismo. Tenemos que velar por la accesibilidad y la comprensión, con el detalle suficiente para orientar al alumnado, pero sin la rigidez de un plan tan pormenorizado que no deja margen para cambios y negociaciones entre profesorado y estudiantes. Y, desde luego, debe existir coherencia entre los objetivos propuestos y las metodologías de enseñanza-aprendizaje, o entre las formas y procedimientos de evaluar y las finalidades y actividades propuestas. No sería coherente proponer como objetivo la correcta expresión oral y no plantear ninguna actividad en el que el estudiante pueda demostrar esa competencia; o no proponer el profesor la realización de casos prácticos y, a la postre, sean luego objeto de evaluación[8].

Lo único que tenemos claro es que no existe una fórmula única y correcta de elaborar una guía docente. Existirán unas pautas sobre las que articular el proyecto (competencias, contenidos, estrategias, evaluación), pero en ningún caso son procedimientos cerrados. No podemos olvidar que la calidad de la enseñanza superior no está sólo en que el estudiante alcance un número de competencias, sino en ser capaces de estimular procesos de aprendizaje que logren que nuestros estudiantes sean realmente «competentes». No podemos

[8] Una propuesta real puede verse en Villamayor Ludeña, D.; Cano Ruiz, I., «Diálogo sobre metodologías de aprendizaje: intenciones y receptividades docente-discente», *Papeles de discusión. IELAT*-Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos, Universidad de Alcalá, núm. 24, 2021.
Disponible en https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/49882

esperar al largo plazo para ver si se lograron las competencias, sino hay que vigilar que el proceso, y que el camino para alcanzarlas, sea de calidad: en los contenidos que seleccionamos, en las formas de presentarlo, en las actividades que proponemos, en los materiales que utilizamos y, por supuesto, en los criterios y procedimientos que proponemos para evaluar.

En cualquier universidad pública o privada española la guía docente deberá especificar obligatoriamente los siguientes aspectos:

a) Competencias.

b) Contenidos.

c) El sistema y las características de la evaluación: se especificará el tipo, características y modalidad de los instrumentos y estrategias que forman parte del proceso de evaluación de la asignatura.

d) El sistema de evaluación y el tipo de pruebas, tanto de la convocatoria ordinaria como de la extraordinaria.

e) Los resultados de la convocatoria ordinaria que se estime oportuno, en su caso, tener en cuenta para la convocatoria extraordinaria.

f) Los criterios de evaluación. Si en la modalidad de evaluación continua se contemplara la realización de una prueba final (examen, trabajo o proyecto) deberá expresarse el porcentaje de ponderación que la prueba final tenga en el conjunto de la calificación, porcentaje que no podrá ser, en ningún caso, superior al 40 por 100.

g) Los criterios de calificación.

h) La duración de las pruebas, que no podrán superar las cuatro horas continuadas de realización.

i) Si se contemplara la realización de pruebas orales finales, deberá especificarse su organización, desarrollo, duración, número de preguntas, número de profesores presentes (con un mínimo de dos) y sistema de garantías a emplear.

j) La planificación horaria de las tutorías, debiendo el profesor encargado de la asignatura estar disponible en los horarios especificados.

Pasemos ahora a describir los distintos elementos que conforman un programa o guía docente.

3.1 *Justificación y finalidad de la asignatura*

Consiste en elaborar una descripción general de la asignatura, enfatizando su objeto de estudio y la problemática que aborda, una breve caracterización de

la misma (si es de formación básica, troncal, transversal, optativa) y, si es posible, su relación con otras asignaturas que conforman el Plan de Estudios, de cara a establecer puentes y relaciones. También se pueden describir las líneas desde las que se abordan los conocimientos de la asignatura y las tendencias actuales.

Es necesario también destacar la relación de la materia con el perfil profesional, sus aportes a la formación o al campo profesional, lo que no quiere decir únicamente de carácter práctico, sino también los aportes a la formación ética y personal. Lo es también que, en caso de ser una asignatura de carácter más práctico y de aplicación, es importante destacar los conocimientos, habilidades y destrezas previas requeridas. También se puede orientar en la elección de ciertas asignaturas optativas para configurar itinerarios formativos o recomendar temáticas o asignaturas a fines.

3.2 *Competencias*

En el Documento marco para la integración del EEES del Ministerio de Educación, de 2003, se indica que los objetivos deben hacer mención expresa a las competencias genéricas, transversales y específicas (conocimientos, capacidades, y habilidades) que pretenden alcanzarse. La finalidad de formular competencias, indica este documento marco, es establecer transparencia en la definición de los objetivos y en la evaluación de los resultados, a la vez que posibilitar un lenguaje común entre profesionales y académicos para expresar a través de ellas los perfiles que hay que desarrollar y lo que se espera que los graduados conozcan, comprendan o hagan[9].

El interés en el desarrollo de competencias en los programas docentes concuerda con un enfoque de la educación centrado primordialmente en el estudiante y su capacidad de aprender, que exige más protagonismo y cotas más altas de compromiso, puesto que es el estudiante quien debe desarrollar la capacidad de manejar información original, buscarla y evaluarla de una manera más variada, por ejemplo. Por lo tanto se enfatiza en que es el estudiante el que aprende, es el centro del proceso: el estudiante es responsable de su propio aprendizaje y debe adoptar un rol más activo; mientras que el profesor debe planificar y diseñar actividades de aprendizaje y guiar al estudiante.

Las orientaciones de la Unión Europea insisten en la necesidad de la adquisición de las competencias clave por parte de la ciudadanía como condición

[9] Disponible en http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf [fecha de consulta: 22 de diciembre de 2021].

indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento. Así se establece, desde el Consejo Europeo de Lisboa en el año 2000 hasta las Conclusiones del Consejo de 2009 sobre el Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»). En la misma dirección, el programa de trabajo del Consejo Europeo «Educación y Formación 2010» definió, desde el año 2001, algunos objetivos generales, tales como el desarrollo de las capacidades para la sociedad del conocimiento y otros más específicos encaminados a promover el aprendizaje de idiomas y el espíritu de empresa y a potenciar la dimensión europea en la educación en general.

Por otra parte, más allá del ámbito europeo, la UNESCO (1996) estableció los principios precursores de la aplicación de la enseñanza basada en competencias al identificar los pilares básicos de una educación permanente para el siglo XXI, consistentes en «aprender a conocer», «aprender a hacer», «aprender a ser» y «aprender a convivir». De igual forma, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), desde la puesta en marcha del programa PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), plantea que el éxito en la vida de un estudiante depende de la adquisición de un rango amplio de competencias. Por ello se llevan a cabo varios proyectos dirigidos al desarrollo de un marco conceptual que defina e identifique las «competencias necesarias para llevar una vida personal y socialmente valiosa en un Estado democrático moderno» (Definición y Selección de Competencias, DeSeCo, 1999, 2003).

DeSeCo (2003) define competencia como «la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada». La competencia «supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz». Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, es decir, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales y, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales.

Las competencias, por tanto, se conceptualizan como un «saber hacer» que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales. Para que la transferencia a distintos contextos sea posible resulta indispensable una comprensión del conocimiento presente en las competencias y la vinculación de este con las habilidades prácticas o destrezas que las integran.

La Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, insta a los Estados miembros a «desarrollar la oferta de competencias clave». Se delimita la definición de competencia, entendida como una combinación de conocimientos, capacidades, o destrezas, y actitudes adecuadas al contexto. Se considera que «las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo». Se identifican claramente ocho competencias clave esenciales para el bienestar de las sociedades europeas, el crecimiento económico y la innovación, y se describen los conocimientos, las capacidades y las actitudes esenciales vinculadas a cada una de ellas. Asimismo, se destaca la necesidad de que se pongan los medios para desarrollar las competencias clave durante la educación y la formación inicial, y desarrolladas a lo largo de la vida.

Así pues, el conocimiento competencial integra un conocimiento de base conceptual: conceptos, principios, teorías, datos y hechos (conocimiento declarativo-saber decir); un conocimiento relativo a las destrezas, referidas tanto a la acción física observable como a la acción mental (conocimiento procedimental-saber hacer); y un tercer componente que tiene una gran influencia social y cultural, y que implica un conjunto de actitudes y valores (saber ser). Por otra parte, el aprendizaje por competencias favorece los propios procesos de aprendizaje y la motivación por aprender, debido a la fuerte interrelación entre sus componentes: el conocimiento de base conceptual («conocimiento») no se aprende al margen de su uso, del «saber hacer»; tampoco se adquiere un conocimiento procedimental («destrezas») en ausencia de un conocimiento de base conceptual que permite dar sentido a la acción que se lleva a cabo.

La Comisión, en la Estrategia Europea 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador, señala que los Estados miembros necesitarán «mejorar los resultados educativos, abordando cada segmento (preescolar, primario, secundario, formación profesional y universitario) mediante un planteamiento integrado que recoja las competencias clave y tenga como fin reducir el abandono escolar y garantizar las competencias requeridas para proseguir la formación y el acceso al mercado laboral».

La inclusión en los programas docentes de competencias implica la revisión del propio concepto de formación, pues las competencias hacen referencia al conocimiento aplicado, lo que supone abandonar la concepción tradicional de formación como equivalente a la acumulación de conocimientos. La formación en competencias supone para el profesor la elección de una nueva metodología, la que estima más adecuada para la consecución de los objetivos que pretenda alcanzar con los alumnos.

Para determinar las competencias en el ámbito universitario habría que acudir a lo establecido en el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad[10], y al Libro Blanco (en nuestro caso de Derecho, 2004), que siguió de cerca los resultados del Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*[11]. Dicho Proyecto especificó las competencias en el ámbito universitario, y distinguió entre competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y competencias específicas de cada área temática. Sin embargo, el actual artículo 13 del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, se limita a establecer que «(l)as enseñanzas oficiales de Grado, como ciclo inicial de las enseñanzas universitarias, tienen como objetivo fundamental la formación básica y generalista del y la estudiante en las diversas disciplinas del saber científico, tecnológico, humanístico y artístico, a través de la transmisión ordenada de conocimientos, competencias y habilidades que son propias de la disciplina respectiva –o de las disciplinas implicadas–, y que los prepara para el desarrollo de actividades de carácter profesional y garantiza su formación integral como ciudadanos y ciudadanas». En ningún caso determina cuáles son esas competencias genéricas, cosa que sí hacía su antecesor, el extinto Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales[12].

---

[10] *Boletín Oficial del Estado,* núm. 233, de 29 de septiembre de 2021.

[11] http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf [fecha de consulta: 12 de enero de 2022].

[12] Que se concretaban en las cinco siguientes:

– Poseer y comprender conocimientos: que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.

– Aplicar conocimientos: que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

– Capacidad de emitir juicios: que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

– Capacidad de comunicar y aptitud social: que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

– Habilidad para el aprendizaje: que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

En resumen, las competencias genéricas se podrían definir como conjunto de conocimientos, habilidades y valores adquiridos por los estudiantes a lo largo de su formación universitaria. Es decir, consisten en la determinación de qué es lo que se quiere que los alumnos sean capaces de saber, hacer y ser tras la finalización del proceso de aprendizaje, siempre teniendo en cuenta la íntima interrelación que existe entre dichas capacidades. Por tanto, su determinación va a estar estructurada en tres ámbitos diferenciados, cada uno de ellos referente a los conocimientos, habilidades y actitudes a adquirir.

Junto a estas, es necesario definir las competencias específicas de la propia materia o asignatura, que identifican las competencias sobre conocimientos, destrezas y actitudes propias de cada disciplina de la titulación o del estudio. En otras palabras, las competencias específicas podrían entenderse como el conjunto, identificable y evaluable, de conocimientos, habilidades y actitudes, que ha de obtener el estudiante una vez finalizado el estudio de la materia, y que le permitirán el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias propias de su área ocupacional. Dichas competencias están estrechamente ligadas a la disciplina académica que desarrollan y le confieren identidad y consistencia, constituyendo así un verdadero programa formativo[13].

Si nos centramos en el estudioso del Derecho, resulta interesante acercarse al tipo de competencias, genéricas y específicas, que se le deben transmitir. Se trata, en definitiva, de analizar los objetivos y destrezas que deben adquirir y ejercitar los estudiantes de Derecho (competencias). Esto es importante para, centrando la atención en el aprendizaje, incidir directamente en la necesaria convergencia entre educación y empleo.

3.3 *Contenidos*

Siguiendo a Gimeno, saber qué contenidos dan identidad a nuestro programa supone una tarea ardua y compleja. No se trata solo de darles un orden y una secuencia sino supone dotarlos de sentido, indagar sobre su valor formativo. Partimos de la base de que los contenidos no son un fin en sí mismo, no son metas sino que son materiales, medios para hacer competentes a quienes aprenden[14]. Ahora bien, no hay que confundir y pensar que los contenidos pueden ser sustituidos por técnicas, procedimientos, o procesos. Sin contenidos valiosos y relevantes no podremos lograr que los sujetos que aprenden desarrollen las capacidades que pretendemos. Sin duda la calidad de la enseñanza universitaria descansa en una selección de contenidos valiosos.

El contenido seleccionado debe ser significativo y con capacidad de, si es posible, ir modificando según avance el tiempo. El reto está en seleccionar aquellos contenidos fundamentales en el ámbito disciplinar en el que nos en-

[13] En la nueva regulación sobre la materia tampoco encontramos una definición de lo que son las competencias específicas, ya que el artículo 5 se limita a señalar que «los planes de estudios estructuran los objetivos formativos de un título universitario oficial, los conocimientos y contenidos que se pretenden transmitir, las competencias y habilidades que lo caracterizan y se persigue dominar, las prácticas académicas externas que refuerzan su proyecto formativo y el sistema de evaluación del aprendizaje del estudiantado matriculado en dicho título».

[14] Gimeno Sacristán, J., *op. cit*., p. 58.

contremos y trabajarlos teniendo en cuenta el perfil profesional, el tiempo y recursos que tenemos a nuestra disposición. Para lograrlo es necesario seleccionar los contenidos, organizarlos y darles una secuencia lógica.

a) Selección

La selección de contenidos deberá obedecer a una serie de criterios generales y específicos. Respecto de los criterios generales, deberemos atender a los descriptores del propio Plan de Estudios; al carácter de la asignatura (troncal, optativa…); número de créditos; seleccionar los contenidos más representativos y fundamentales de la asignatura (contenido esencial/contenido accesorio); contexto de nuestros alumnos (curso en el que se imparte la asignatura, interés para su formación).

En cuanto a los criterios específicos, habrá que atender a los modos de pensar y organizar la realidad según perspectivas del ámbito disciplinar. En este sentido, habrá que ver la relación de los contenidos con la profesionalización y perfiles de egreso, el nivel de aplicabilidad y transferibilidad de los contenidos a su ámbito de formación específico. Esto lleva a seleccionar contenidos teóricos y prácticos de modo equilibrado y a atender las posibilidades de establecer relaciones de interdisciplinariedad entre los contenidos seleccionados.

b) Organización

Una vez realizada la tarea de seleccionar los contenidos para nuestro proyecto o guía docente, los mismos requieren ser organizados a través de una estructura. Esta estructura puede ser lineal o de secuenciación lógica, que es la más común, pue abarca de lo más simple a lo complejo, estructurando un orden mental que va ganando en profundidad o complejidad. Respetar esta estructura no supone la enumeración de temas de modo fragmentado, ya que dentro de esta misma lógica los contenidos pueden estructurarse de manera más integrada a través de unidades o bloques.

Otra manera de organizar los contenidos puede ser integral, tomando como base ejes o temas claves que pueden estructurarse en distintos niveles. Este modo de organizar los contenidos se suele presentar en forma de un mapa conceptual en que se aprecien las cuestiones básicas y complementarias, así como la vinculación y relación de los diferentes contenidos[15].

[15] Existen más formas que, por su escasa utilización, nos limitamos a mencionar: estructura mixta o híbrida, que consiste en combinar ambas formas (lineal e integral) para facilitar la comprensión de los estudiantes, esto es, partir de ejes cuestionadores que despiertan interés, fomentan

c) Secuenciación

La secuenciación está estrechamente relacionada a la forma de organizar los contenidos. En este caso se trata de cómo los presentamos, en qué orden se introducen y cómo establecemos conexiones y relaciones entre ellos.

3.4 *Estrategias metodológicas docentes*

Cuando se diseña una actividad o tarea debemos tener presente qué queremos que estudiante aprenda al realizarla, cuáles son los objetivos de aprendizaje que se persiguen. Quienes se dedican a la formación de formadores distinguen, al tratar sobre los objetivos de aprendizaje, entre los objetivos cognitivos (conocimientos), los procedimentales (habilidades, destrezas, saber hacer) y los actitudinales (comportamientos). Las actividades diseñadas deberían tener uno o varios objetivos de aprendizaje de al menos dos de las clases mencionadas[16].

También sería conveniente que en el diseño de las tareas se tuvieran en cuenta cuáles son las competencias concretas que los empleadores demandan de los titulados en Ciencias Jurídicas. De esta forma, las actividades se convierten en útiles ya que van a capacitar a los estudiantes mediante el dominio de competencias que van a necesitar realmente en su futuro como empleados o profesionales.

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

---

curiosidad, incitan la búsqueda de varias respuestas pero que a su vez detallan los temas a trabajar. Estructura en espiral: la organización de contenidos en forma de espiral es otro modo de buscar relaciones y conexiones. En este caso el contenido se organiza en torno a temas o problemas que se van abordando en diferentes niveles de complejidad, aumentando dimensiones, aspectos y perspectivas.

[16] *Vid.* al respecto Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, Consejo de Coordinación Universitaria, *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad,* Secretaría General Técnica, Madrid, 2006.

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. Pasemos a explicar algunas de las más relevantes.

a) Ejemplos de estrategias de enseñanza-aprendizaje

– *Just in time teaching*: el profesor pide a los alumnos que estudien los materiales antes de clase y le informen de lo que han comprendido y de lo que necesitan que les aclare. Gracias a las respuestas y preguntas de sus alumnos enviadas por correo, el profesor se informa de sus necesidades y replantea su clase justo a tiempo antes de darla (de ahí el nombre *just in time).* Decide así qué partes no es necesario explicar o pueden explicarse de manera más superficial y en qué partes se debe profundizar, discutirse y ejercitarse más.

– *Peer Instruction:* una estrategia basada en que el alumno que acaba de aprender algo comprende en primera persona las dificultades para aprenderlo, mejor incluso que un profesor que lo aprendió hace años y que ahora lo ve muy obvio, porque hace años que olvidó las dificultades que tuvo para aprenderlo. Esta estrategia pone a los alumnos en la necesidad de explicar a un compañero por qué han escogido una opción y escuchar por qué su compañero ha escogido otra. Los grupos son informales, formados con un compañero próximo que ha escogido una opción distinta. Puede hacerse con *clickers, smartphones* o con cartulinas de colores o con la mano en el pecho o en alto.

– *Team Based Learning*: es una estrategia que consiste en que el estudiante se prepara por cuenta para un examen primero individual y después como miembro de un grupo formal. Esta estrategia pone a los alumnos en la necesidad de estudiar bastante antes de que su profesor les explique el tema. Los grupos son formales, definidos por el profesor y mantenidos a lo largo de todo el periodo de desarrollo de la asignatura. Puede hacerse con *clickers, smartphones* o con cuestionarios de lectura automática[17].

– Estudio dirigido: es una estrategia metodológica que pretende guiar al estudiante en las diversas técnicas de estudio y pretende desarrollar un pensamiento reflexivo. Las etapas más características de esta metodología son: a) El tiempo de la sesión se divide en dos partes, en la primera se realiza una explicación del tema y se reserva la otra para el trabajo en grupo clase; en la segunda, en la parte del trabajo en grupo, el alumnado se divide en pequeños grupos y cada grupo analiza y prepara los temas objeto de estudio. El material entregado al estudiante debe mostrar las reglas del estudio y los objetivos que se persiguen. Esta estrategia pretende que los alumnos se autogestionen el tema, pero no puede ser una excusa para que el docente no exponga el tema inicial. La exposición del tema inicial y la preparación de las pautas del estudio dirigido son fundamentales en esta metodología.

– Debate dirigido: es un intercambio de ideas sobre un tema determinado y puede servir para aproximarse a una situación desde distintos puntos de vista. El tema a tratar debe ser siempre susceptible de diferentes interpretaciones y nunca pueden utilizarse técnicas abiertas para temas cuya conclusión científica esté ya establecida. La clase debe saber de antemano que se va a realizar esta estrategia y así puede informarse para actuar con libertad de conocimientos y con un clima de respeto a los «oponentes». Un debate mal planificado puede ser una gran pérdida de tiempo. Debe advertirse que no es una estrategia de evaluación ni de comprobación de objetivos. El alumno debe darse cuenta que es una estrategia de aprendizaje. El número de participantes nunca debe pasar de 12, si el grupo es muy grande, debe dividirse. El debate no durará más de una hora. El profesor hará una presentación, en la cual explicará el tema y las

[17] Además de ser la facilitadora durante muchos años del grupo de innovación docente coordinado por Alfredo Prieto Martín, hemos tenido la oportunidad de colaborar en su obra *Flipped Learning. Aplicar el Modelo Aprendizaje Inverso* (Universitaria), Narcea, Madrid, 2017. Este libro es un buen comienzo para todos aquellos que quieran iniciarse en la práctica del aprendizaje inverso. No solo se centra en la metodología básica del *flipped classroom,* sino que aporta mejoras y lo combina con otras metodologías activas de tipo inductivo *(peer instruction, JITT teaching,* aprendizaje basado en problemas, en proyectos, entre otros). Además, pone énfasis en el *feedback* entre profesores y alumnos, elemento básico para el éxito de esta metodología y ofrece múltiples ejemplos de sus propias clases y la experiencia de otros profesores universitarios.

condiciones de la realización. Debe destacar sobre todo que es muy importante: la participación de todos los integrantes del grupo; la conveniencia de agotar el tema, situación o conflicto; que las argumentaciones sean lógicas, no basadas en personalismos; se ha de respetar y aceptar al otro.

La primera pregunta la puede hacer el docente, e incluso puede contestarse a sí mismo. Esto puede animar la participación. A partir de este momento, debe limitarse a incitar a la discusión y procurar que nadie coarte la libertad de nadie. La misión del profesor es estimular y centrar el tema. Si el debate se sale del tema, es misión del profesor/a hacerlo entrar de nuevo en su cauce. Para eso intentará hacer un resumen para encauzar la discusión. No se debe terminar un debate sin hacer una síntesis del mismo (listado de conclusiones de cada punto de vista) y no se debe empezar un debate sin que esté previamente preparado. Es muy útil para desarrollar la capacidad crítica y favorecer el intercambio de opiniones[18].

– Foro: es una discusión de la totalidad del grupo de alumnos. Suele hacerse a continuación de otra actividad de interés general, como puede ser una sesión expositiva sobre un tema determinado o la charla de un experto. El foro permite la libre expresión de ideas, es tal vez la estrategia que permite más libertad pero, justamente por eso, hay que cumplir sus reglas exactamente para que no se convierta en una pérdida de tiempo o en una discusión inoperante. Así, se inicia la reunión con una explicación del profesor sobre el tema a discutir y se explican al grupo las reglas a seguir: pedir la palabra; guardar el orden de intervención; brevedad; y hablar en voz alta. A continuación, se incita al grupo para que comience el debate. Para animar la participación, puede el mismo profesor dirigirse a alguna persona en particular pidiendo su opinión.

Una vez que ha pasado el tiempo, el profesor debe hacer un resumen, anotar las conclusiones y señalar las divergencias. Esta misma estrategia se puede utilizar de manera virtual, a través del campus virtual, pestaña de discusiones.

[18] Una de las personas del ámbito del Derecho Eclesiástico del Estado que más ha trabajado esta estrategia es el profesor José Landete, de la Universidad de Valencia. Un resumen de su dilatada experiencia puede verse en LANDETE CASAS, J., «Oratoria y debate: examen crítico tras 20 años formando universitarios», *Congreso Internacional de Innovación Docente en Derecho «Aprendizaje a través del debate jurídico»,* Thomson Reuters–Aranzadi, 2022 (en prensa). De una manera más puntual, RODRÍGUEZ BLANCO, M.; CANO RUIZ, I.; CHAPADO MARTÍN, J. L., «El debate entre estudiantes para comprender las claves de la discriminación en el ámbito laboral», *Congreso Internacional de Innovación Docente en Derecho «Aprendizaje a través del debate jurídico»,* Thomson Reuters–Aranzadi, 2022 (en prensa). Un actividad real puede encontrarse en RODRÍGUEZ BLANCO, M.; CANO RUIZ, I., «La diversidad religiosa en el trabajo a los ojos de la juventud», *Cuestiones de Pluralismo,* volumen 2, número 1 (1. Semestre 2022). Disponible en https://cutt.ly/pHJ9OsZ

– Seminario: su objetivo principal es el análisis de un tema determinado, recurriendo a las fuentes primarias de información. Está formado por un número determinado de personas (no más de 12 ni menos de 5), las cuales tienen unos conocimientos comunes y un nivel de conocimientos parecido. El tema de trabajo debe ser algo nuevo. La responsabilidad de los resultados recae por entero en cada uno de los miembros de] grupo, ya que en el mismo no debe haber jerarquías. Suele tener un coordinador que puede ser fijo o rotativo. La tarea de los componentes de un seminario es indagar, consular, buscar fuentes bibliográficas y experiencias guiadoras hasta llegar a establecer conclusiones. Constituyen una estrategia muy interesante como como actividad de búsqueda y análisis de nuevas formas de comunicación, detectar los problemas sobre los que hay que concienciar a los estudiantes, estudiar estrategias de motivación, entre otras. Resulta más apropiado para estudiantes de cursos avanzados.

– Juegos de roles: dramatización y sociodrama: la base de estas estrategias está en asumir un *rol* de aquellos a los que deseamos comprender. Se trata de revivir una situación que nos permita comprender el «por qué» de las situaciones y actitudes de los demás. Todas son pequeñas representaciones.

En la dramatización, las personas son representadas por los participantes. Por un lado, se generan emociones; por otro, la estructura de la personalidad de los participantes influye en el desarrollo del juego. Con ella se obtienen a menudo soluciones muy distintas de las que surgen con la solución puramente intelectual del problema. No obstante, los actores estén sometidos a una limitación: a cada actor se le prescribe la «línea general» de comportamiento. En el sociodrama esta limitación desaparece. También se basa en un caso. Se atribuyen los diferentes papeles de las personas implicadas en el caso. No obstante, no se hace ninguna prescripción a los actores, respecto a la manera de cómo han de hacer sus papeles. Es a decir: cada actor ha de intentar identificarse con «su» figura del caso y comportarse, durante el juego como si fuera el papel que se le ha adjudicado.

El objetivo de todo sociodrama es conseguir un cambio en las personas, el diálogo entre ellos pretende que los participantes comprendan y acepten otras posturas y provoquen un cambio de comportamiento y se actúe de forma diferente en el futuro. Es importante hacer un análisis crítico del proceso ya sea de la dramatización o el sociodrama. Por eso en la puesta en común se ha de analizar el proceso de diálogo y si han existido cambios en las personas.

Al final los estudiantes-actores cuentan cómo se han sentido dentro del papel; el grupo analiza lo sucedido en general; el docente analiza los aspectos particulares y todo el grupo debe expresar su opinión.

Para que esta estrategia se desarrolle con éxito se debe definir claramente los objetivos, los actores siempre debe ser voluntarios, se debe dar un tiempo para «hacerse» con el papel, se ha de buscar el máximo de naturalidad y cuando se llega a aquello que se quería observar o trabajar dar por terminada la representación. Servirá sobre todo para analizar situaciones, practicar técnicas y habilidades y para el cambio de actitudes (empatía, ponerse en el lugar de…).

– El método del caso: el caso siempre es un problema o serie de problemas, basados en hechos y opiniones problemáticas, que no tienen solución única ni correcta. En el estudio de casos se discute un caso; la solución del problema planteado se busca de manera puramente intelectual y no es importante sino que el objetivo es provocar el análisis, es decir, es un trabajo de análisis mediante la reflexión (individual o en pequeño grupo). El tema ha de ser capaz de interesar al estudiante y que esté relacionado con la realidad académica que está estudiando. El estudio de un caso es formativamente diferente a la dramatización que hemos descrito anteriormente. Es importante que el estudio de casos cumpla los siguientes requisitos: el material ha de nacer de la experiencia personal muy próxima a la realidad; el caso ha de ser factible; se ha de dar por escrito ha de ser abierto y susceptible de discusión.

Mientras que en los juegos de roles los papeles se destinan sobre todo a despertar emociones y ejercitar nuevas formas de comportamiento, en el estudio de un caso se mueve en un plano intelectual. Se trata de pensar analíticamente, de separar lo esencial de lo secundario y de detectar las prioridades.

El estudio de casos exige, muchas veces, conocimientos previos en las asignaturas en las que se trabaja. Por eso, los estudios de casos constituyen un medio formativo ideal para estudiar una nueva materia sobre la base de una situación simulada desde todos los puntos de vista posibles. Lo que es esencial para el éxito de una discusión en el estudio de casos es el planteamiento de las preguntas finales. Muchas veces no se agotan todas las posibilidades de un caso, porque no se han planteado las preguntas de una manera suficientemente específica.

El estudio de casos provoca la participación activa, motiva, enseña a analizar problemas e implica al estudiante. Es una estrategia muy eficaz para ponerse en contacto con ideas diferentes, incluso contrarias a las propias.

– El incidente crítico: se divide la clase en pequeños grupos de trabajo, normalmente entre 4 y 6 alumnos, que trabajan individualmente, en pequeño grupo y, finalmente, en gran grupo durante la puesta en común. Es una estrategia derivada del estudio de casos. Se presenta al grupo, de forma muy rápida (normalmente, el taller ocupa una sola hoja), una situación problemática que tiene una solución. A partir de estos datos, el grupo recaba información com-

plementaria al profesor para analizar si la solución es la más adecuada. Después de esta fase se trabaja en busca de otras soluciones que impliquen la toma de una decisión, se debaten las propuestas en pequeño grupo y se llega a una solución consensuada. Posteriormente, se ponen en común las soluciones de los distintos grupos y se reflexiona sobre el proceso y la decisión.

Es interesante para sensibilizar hacia la necesidad de reflexionar ante un problema y tomar decisiones. También sirve para analizar y aprender a soluciona problemas y valorar las soluciones en equipo.

– Rueda de intervenciones: cada estudiante dice por turno su opinión en referencia a un problema de la materia o una experiencia personal. No se discute hasta que cada uno ha hablado. Después se considera cómo tratar de las intervenciones. También se considera rueda de intervenciones la pregunta directa que se hace a un alumno.

– Diálogos simultáneos: oportunidad muy corta para intercambiar ideas, opiniones, dudas con los compañeros. Por el ruido durante esta actividad se la llama también la colmena o zumbar. Se llama también parejas ya que acostumbra a hacerse por parejas. Es una estrategia que también ayuda a romper la fatiga en medio de una sesión expositiva. Es adecuada para comprobar los conocimientos previos del alumnado sobre un tema determinado. Existe una variación que es la ayuda en pareja consistente en poner en común lo trabajado en pareja con otra pareja.

– Phillips 6/6: se forman grupos de seis personas. Se nombra un coordinador. Cada una tiene un minuto para dar su opinión sobre un tema (seis personas/seis minutos, es posible disminuir el tiempo y las personas pero no es aconsejable aumentarlo). Se realiza una reflexión posterior. Los coordinadores leen los informes y se hace en la pizarra una síntesis de las conclusiones. Es interesante para tomar decisiones, para conocer los conocimientos previos o para obtener la opinión general del grupo en poco tiempo, confrontar o intercambiar opiniones y permitir intervenir a todas las personas del grupo. Su utilización más adecuada es en grupos grandes.

– Lluvia de ideas o *brainstorming:* es una técnica de pensamiento creativo utilizada para estimular la producción de un elevado número de ideas, por parte de un grupo, acerca de un problema y de sus soluciones o, en general, sobre un tema que requiere de ideas originales. Es una enumeración rápida de ideas para su posterior reflexión pero sin ser criticadas en un primer momento. Se escriben en la pizarra y se van eliminado las que el grupo no considera. Es indicado para encontrar nuevas soluciones y fomentar la creatividad. Sus premisas básicas son: el grupo debe conocer de antemano el tema sobre el que hay que discurrir; cada alumno puede dar su idea libremente y todas serán acepta-

das evitando cualquier manifestación que suprima la libre expresión; el profesor no interviene; va escribiendo las ideas en la pizarra; acabado el plazo de ideas se pasa a discutir su viabilidad.

Para que una estrategia de enseñanza-aprendizaje tenga éxito habrá que atender algunas variables:

– Objetivos que perseguimos, pues si lo que queremos promover es el intercambio de ideas, podríamos aplicar una estrategia de discusión o debate; si queremos que den diversos puntos de vista de un tema o problema, podríamos utilizar el foro; o si queremos que modifiquen actitudes o comprendan una situación vivencial, utilizaríamos un juego de roles o una dramatización;

– tamaño del grupo, pues si es de menos de veinte personas se pueden utilizar mayor número de estrategias, pero si el grupo es numeroso deberemos escoger técnicas que nos permitan una mayor agilidad y una puesta en común;

– madurez del grupo, en el sentido de que si el grupo no está acostumbrado a trabajar en pequeño grupo es aconsejable empezar con estrategias que lo sensibilicen y que vayan generando atmósfera de trabajo grupal, por ejemplo, el Phillips 6/6 o la lluvia de ideas;

– ambiente o contexto de la clase;

– tiempo, se debe procurar que la estrategia se desarrolle en tiempo de clase y no quede pendiente para otro día;

– características del alumnado, ya que podremos aplicar estrategias diferentes según la tipología del alumnado: su edad, el curso, sus expectativas;

– personalidad del docente, pues no hace falta decir que cada uno debe saber qué es lo que es capaz de aplicar. Es importante que el profesor conozca muy bien la aplicación de la estrategia y su puesta en común. Si no se tiene costumbre, es importante empezar por las más simples y poco a poco puede irse aplicando estrategias más complejas.

Anterior a escoger una estrategia u otra es tener en cuenta que al aplicar la estrategia hay que conocer sus ventajas e inconvenientes y tener el objetivo claro y definido por el profesorado, así como preparar bien la pauta del trabajo.

Todo lo mencionado hasta ahora no tendría sentido sin las llamadas sesiones expositivas, más conocidas como clases de teoría o magistrales en las que, cierto es, el estudiante no tiene un papel tan activo como el que pueda tener en las clases prácticas, resultan especialmente útiles para organizar de una manera estructurada el contenido de la materia. La utilización de este tipo de sesiones presenta aspectos positivos y negativos.

Entre los primeros hay que mencionar que permite llegar a grupos numerosos y facilita la planificación del tiempo del docente[19]. Entre los inconvenientes que presenta hay que mencionar que fomenta la pasividad y la ausencia de participación del estudiante, dificulta la reflexión sobre el aprendizaje, provoca un diferente ritmo docente/ discente, desincentiva la búsqueda de información por parte del estudiante y, en definitiva, no favorece la responsabilidad del estudiante sobre su propio proceso de formación. En cualquier caso, hay que dejar claro que todos estos aspectos negativos también se pueden reducir si en las clases de teoría se da entrada a la participación del estudiante de una manera controlada o si se insta a los estudiantes a que se familiaricen con antelación con los materiales bibliográficos que permitan una primera aproximación del estudiante al contenido de lo que se va a tratar en cada clase, lo que sin duda les permitirá participar de una manera activa, ya sea expresa o tácitamente, en el proceso de aprendizaje.

Las críticas que se han vertido sobre este tipo de enseñanza, tan necesario en el ámbito de las disciplinas jurídicas, se orientan, más que a su desaparición, a una nueva forma de entender las mismas y a la necesidad de complementarlas con otro tipo de estrategias metodológicas[20]. Ciertamente lo que se pretende es terminar con la clase que fomenta la pasividad de los alumnos y su carencia de iniciativa, es decir, evitar que el alumno se convierta en un mero receptor del libro hablado en que pasa a erigirse el profesor[21]. Por tanto, lo que realmente

---

[19] Este método es especialmente útil por las siguientes razones: por el ahorro de tiempo y recursos que supone el impartir una clase a un grupo numeroso, dada la demanda de personal docente; es un buen medio para hacer accesibles a los estudiantes las disciplinas cuyo estudio les resultaría desalentador, si las abordaran sin la asistencia del profesor; permite, a través de una primera y sintética explicación capacitar al estudiante para la ampliación de la materia; el profesor puede ofrecer una visión más equilibrada que la que los libros de texto suelen presentar; en ocasiones, es un medio necesario, porque existen demasiados libros de una materia y, otras veces, porque hay muy pocos; los estudiantes suelen aprender más fácilmente escuchando que leyendo; las lecciones magistrales ofrecen al estudiante la oportunidad de ser motivado por quienes ya son expertos en el conocimiento de una determinada disciplina; la función motivadora es de gran importancia, ya que ella está una de las claves del éxito en una lección magistral.

[20] *Vid.,* Reyes Benítez, M. R.; Leal Adorna, M. M. (coords.), *El aprendizaje del Derecho en el nuevo EES,* Mergablum, Sevilla, 2006; Reyes Benítez, M. R. (coord.), *La licenciatura en Derecho en el contexto de la convergencia europea,* Tirant lo Blanch, Valencia, 2007; García San José, J. (coord.), *Innovación docente y calidad de la enseñanza en Ciencias Jurídicas,* Laborum, Murcia, 2007; Rodríguez Arana, J.; Palomino Lozano, R. (dirs.), *Enseñar Derecho en el siglo xxi: una guía práctica sobre el Grado en Derecho,* Aranzadi, Cizur Menor, 2009; García Amado, J. A., «Bolonia y la enseñanza del Derecho», en *El cronista del Estado social y democrático del Derecho,* núm. 5, 2009, pp. 42-53; Llebería Samper, S., *El proceso de Bolonia: la enseñanza del Derecho a juicio ¿absolución o condena?,* Bosch, Barcelona, 2011.

[21] Insiste en la importancia de tal herramienta docente, De la Cruz Tomé, M. A., «Lección magistral y aprendizaje activo y cooperativo», en AA. VV., *Materiales para la enseñanza universitaria,* Instituto de Ciencias de la Educación, Madrid, 1996, pp. 165 ss.

se cuestiona es el contenido y la adecuación de la llamada lección magistral a su función docente tal como se imparten en algunos casos, pero no su necesidad para transmitir conocimientos. De este modo, el profesor deberá aplicar las correcciones necesarias a su modo de concebir la lección teórica para evitar incurrir en los errores señalados[22].

Junto a las clases expositivas, las clases prácticas resultan de especial importancia y podemos encontrarnos tanto con prácticas académicas, incluidas en cada materia dentro de la correspondiente directriz propia de la titulación de la que forman parte, como con prácticas profesionales, que aparecen como asignatura en el plan de estudios, ya sea, con carácter obligatorio u optativo. La clase práctica consiste en la aproximación del alumno a la realidad regulada por el Derecho y cumple una función importante a la hora de despertar el interés de los alumnos por las soluciones concretas que les llevará, en último término, a considerar la necesidad de estudiar más y de consultar los manuales sobre la teoría.

Sin duda, las clases prácticas facilitan el desarrollo de destrezas variadas, favorecen el conocimiento de los métodos propios de cada titulación, propician el desarrollo de habilidades técnicas, incentivan las habilidades de comunicación y proporcionan una visión global de la práctica profesional. Pese a la referida importancia de la docencia teórica también es cierto que la docencia no puede quedar desconectada de la realidad siendo fundamental aportar al alumno la comprensión de los problemas y técnicas jurídicas[23]. Esto es, es importante que el alumno, después del paso por la Universidad sea capaz de encontrar problemas jurídicos y buscar su solución. En definitiva, debe enseñarse a pensar jurídicamente y para este fin no puede olvidarse la faceta práctica del Dere-

[22] Sobre el modo de superar los puntos débiles innatos al sistema referido, en primer lugar, se precisa una adecuada preparación de las clases porque aquí reside la solución de algunos de los problemas indicados.

Esta adecuación deberá ser lograda introduciendo elementos correctores a las dos tendencias extremas más frecuentes; una, por defecto, en la que el material utilizado por el profesor es insuficiente y, la otra, por exceso, en la que su utilización es abusiva. En cuanto a la primera, el profesor no podrá limitar su exposición a la repetición del contenido de un único libro de texto puesto que la formación universitaria del alumno exige la transmisión de conocimientos universales –por contraposición particulares– deducidos de distintas fuentes bibliográficas. Con el fin de evitar los inconvenientes de la lección teórica o magistral, en relación a la actitud pasiva del alumno, conviene destacar ángulos o proyecciones de la materia por encima de cada lección, poner ejemplos que sitúen al alumno en la correspondiente institución jurídico-laboral e insistir en las ideas más complejas o más importantes de la materia. El planteamiento de estas cuestiones en el aula es posible gracias a la viveza, flexibilidad e inmediatez que ofrece la enseñanza presencial frente a otros tipos de enseñanza, como la virtual, que no disponen de estas ventajas.

[23] El único inconveniente que presentan, a veces, las prácticas ha de ser analizado desde una perspectiva de gestión y está presente sobre todo en las prácticas profesionales (curriculares), para cuyo desarrollo es preciso contar con recursos humanos y materiales externos a la universidad.

cho[24]. No se concibe en el campo del Derecho un estudio de un problema jurídico que no termine proponiendo una norma práctica de conducta, una solución adecuada a un problema planteado o una interpretación racional a un precepto difícilmente aplicable a la vida. Por tanto, las clases teóricas por sí solas son insuficientes sobre todo si se plantean desconectadas de la realidad social[25].

Al hilo de esto debemos insistir en el adecuado enfoque que haya de darse a las clases prácticas para evitar así la frecuente deformación que ha sufrido este tipo de enseñanza en el ámbito de las materias jurídicas. No es infrecuente que bajo el rótulo de clases prácticas se revisen de nuevo las explicaciones de las clases teóricas o se repitan las mismas, desvirtuando así la función de aquellas que consiste en introducir al alumno en la técnica de aplicación del Derecho. Partiendo de esta premisa, entendemos que las clases prácticas deben desempeñar fundamentalmente el papel de formar al alumno para la aplicación del Derecho, y esto presupone enseñarle a descifrar los documentos jurídicos, a extraer de una decisión jurisprudencial la frase clave –sin independizarla de los fundamentos fácticos forzando su tenor literal– o a formular, a partir de un supuesto concreto, la cuestión jurídica y a darle respuesta; en definitiva, obligarle a aplicar su inteligencia al manejo del Derecho.

Los principales contenidos que pueden darse a las clases prácticas son los siguientes: examen de documentos jurídicos, análisis de decisiones jurisprudenciales y resolución de casos prácticos.

La elección de una estrategia u otra estará en función de diversos componentes. Si deseamos una información rápida de la opinión del grupo y tenemos un grupo de más de 60 personas, lo más apropiado será utilizar un Phillips 6/6 o los diálogos simultáneos. Si los que deseamos es despertar el sentido de la creatividad respecto a un problema, aplicaremos el el torbellino o tormenta de ideas. Cuando el grupo es pequeño se pueden utilizar estrategias como la discusión o el foro. Si el grupo es muy grande, será necesario utilizar estrategias con pautas muy claras para poder controlar la participación y el trabajo de todos.

Para concluir este punto es justo manifestar que, en ocasiones, el docente echa en falta un alumnado motivado. 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

[24] El desarrollo de las clases prácticas exige, de ordinario, la consulta de la legislación vigente, la lectura de sentencias y el uso de bases de datos de jurisprudencia que deberían ser competencias genéricas ya adquiridas por los alumnos en los primeros años del grado y antes de cursar la asignatura.

[25] Esta desconexión incide en cierta divergencia entre lo que se enseña en la universidad y lo que la sociedad requiere, cuestión que es de gran trascendencia si consideramos que la universidad es una institución que tiene su razón de ser y su justificación en el cumplimiento de una función social.

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.

b) Tutorías

Las tutorías o asesoramiento académico consisten en la atención personalizada y es un recurso muy importante en la formación inicial y continua del alumnado, porque permite un acercamiento a un proceso educativo individualizado que facilita espacios y tiempos que no siempre se encuentran en la clase ordinaria y que son imprescindibles para mejorar la calidad de la enseñanza. Durante el tiempo de las tutorías, el profesor está a disposición de los alumnos que quieran plantearle problemas particulares relacionados con el estudio de la disciplina[26].

Consideramos la tutoría como un elemento docente más, ya que el menor peso de la docencia teórica la convierte en el espacio idóneo para resolver dudas de temas ya expuestos, solicitar bibliografía adicional y, sobre todo, supervisar y evaluar el trabajo individual del alumno y testar posibles problemas de aprendizaje[27]. La importancia concedida a la docencia práctica en el sistema hace que las tutorías también sean el espacio idóneo para corregir posibles

[26] ARBIZU, F.; LOBATO, C.; DEL CASTILLO, L., «Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria», *Revista Psicodidáctica,* vol. 10, núm. 1, 2005, pp. 7-21; LOBATO, C, «La función tutorial universitaria: Estrategias de Intervención», en *Papeles Salmantinos de Educación,* núm. 3, 2004, pp. 31-57. Respecto de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el ámbito universitario, CANO RUIZ, I., «Las tutorías para estudiantes con discapacidad: análisis y propuestas para la Universidad de Alcalá», en *Docentes y estudiantes dialogando. Hacia una comprensión de la participación en la universidad,* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, 2013, pp. 339-352.

[27] La función primaria de la tutoría es la de orientar en la resolución de problemas que plantea la disciplina. De este asesoramiento académico el alumno ha de poder beneficiarse con el fin de resolver las dudas y dificultades con las que se ha encontrado en el estudio y para plantear la realización de trabajos u otras actividades complementarias. Al respecto, *vid.,* ZABALZA BERAZA, M. A., *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional,* 2.ª ed., Narcea, 2007, p. 131.

errores de enfoque, contenidos, aplicación de normas, manejo de materiales. La tutoría permite, además, tomar el pulso del desarrollo del curso pudiendo llevar a cabo las correcciones necesarias en aspectos como la adecuada coordinación de teoría y práctica, el cumplimiento del cronograma; en definitiva, el idóneo seguimiento del sistema y su calidad[28].

Acerca de la tutoría como instrumento metodológico, se afirma en el informe del Ministerio de Educación y Ciencia, la Secretaría de Estado de Universidades, el Consejo de Coordinación Universitaria con la colaboración de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, Universidad Politécnica de Madrid titulado «Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad» que

> «a pesar de que constituye un elemento clave en cualquier modelo educativo centrado en el aprendizaje, lo cierto es que existe una gran disparidad en su desarrollo y aprovechamiento, pues, en efecto, junto a las divergencias existentes entre la ordenación teórica de las tutorías (horarios, espacios, etcétera) y la realidad de la acción tutorial desarrollada por el profesorado, existen diferencias de enfoque y de práctica entre centros y entre docentes. Como aspectos de carácter positivo, se han identificado diversas experiencias institucionales que tienen en común el objetivo de tratar de superar el modelo centrado exclusivamente en la resolución de dudas, para ampliarlo a otros ámbitos más generales, tales como facilitar la incorporación a la universidad de los nuevos estudiantes, la configuración del propio itinerario formativo, e incluso la orientación profesional»[29].

3.5 *Evaluación*

Uno de los retos que tienen los profesores en el aula es hacer de la evaluación una actividad crítica de aprendizaje. Un análisis de lo que ella representa nos puede llevar a concluir que la evaluación es aprendizaje, en el sentido de que por ella adquirimos conocimiento y comprobamos su adquisición y apropiación. La propia evaluación es un aprendizaje del profesor, pues le sirve para

---

[28] Para el profesor también cumple la tutoría una función importante en la medida que le permite constatar si los métodos y técnicas didácticas que utiliza están cumpliendo su cometido. Sobre el tema, Del Rincón, B., «Las tutorías personalizadas como factor de calidad en la Universidad», en AA. VV., *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad,* Comunidad de Madrid, Madrid, 2003, pp. 129 ss.

[29] Informe disponible en: http://www.catedraunesco.es/archivos/metodologias.pdf [Fecha de consulta: 07 de enero de 2022].

conocer y mejorar las prácticas docentes en su complejidad, para reforzar aciertos, para evitar errores y para colaborar en el aprendizaje del alumno conociendo las dificultades que éste tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento. También significa aprendizaje para el alumno, pues aprende a partir de preguntas que deben estimular su curiosidad, su necesidad de aprender, preguntas que desafían su pensamiento y su creatividad[30]; aprende el alumno de la corrección bien informada y de las observaciones contrastadas que le ofrece el profesor, que serán siempre críticas y argumentadas, pero nunca descalificadoras ni penalizadoras sin más. En este sentido, las propias correcciones y las explicaciones que deben acompañarlas se convertirán ellas mismas en texto que informa sobre los fallos y orienta el camino de mejora en el proceso de aprendizaje[31].

a) Finalidad de la evaluación: evaluar para conocer

Una evaluación que sólo mira desde la distancia los resultados que obtienen los sujetos que aprenden, sin entrar en el análisis de las causas que provocan ciertos resultados no deseados, podrá ampararse en fórmulas de objetividad que ocultan las debilidades profesionales de quienes así actúan. De aspirantes a educadores se quedan en meros instructores al servicio de unos intereses que se alejan de los fines formativos. Necesitamos aprender de y con la evaluación. La evaluación actúa entonces al servicio del saber y del aprendizaje del sujeto que enseña y del sujeto que aprende. Se trata de aprender juntos, aunque no lo mismo ni de la misma forma, ni con la misma finalidad. Evaluamos para conocer: aprendemos de la evaluación. Sólo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que forma.

En la universidad la evaluación sigue ejerciendo una función esencial de selección y clasificación de los estudiantes. Es por ello que prevalece la función de clasificar a los alumnos más que la de evaluar realmente sus conocimientos. Se trata de una función que se atribuye a la evaluación no sólo en el sistema universitario, sino que se inicia en etapas de la educación obligatoria. En este sentido, es importante reconocer que la evaluación no se limita al ámbito de la institución educativa, sino que traspasa sus fronteras y actúa en las complejas relaciones sociales de jerarquía y poder. Las normas y procedimientos de evalua-

[30] La importancia del contenido de las preguntas es incuestionable, aunque es un aspecto al que suele prestarse muy poca atención cuando se analiza la excelencia o el fracaso académico.

[31] ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir,* Morata, Madrid, 2001, pp. 22 ss.

ción, por lo tanto, no sólo tendrán consecuencias educativas, sino también sociales, ya que sus efectos siguen a los estudiantes más allá del ámbito educativo.

El profesor tiene mucho que decir a la hora de tomar decisiones sobre la evaluación de sus estudiantes. Cuando planifica su práctica toma decisiones relacionadas con el momento de realizar la evaluación, las técnicas que utilizará, el contenido, la frecuencia y el procedimiento de la evaluación, el cómo y en qué momento comunicará los resultados y qué medidas adoptará a la luz de esos resultados. No hay que olvidar que el profesorado ejerce una poderosa influencia sobre el modo en que los estudiantes responden a sus aprendizajes. Según el valor que el profesor otorgue a determinados aprendizajes, competencias, incluso procedimientos (muchas veces expresados en puntos y porcentajes en los programas) los estudiantes otorgarán ese mismo valor para canalizar sus energías, tiempos y demás requerimientos. Ya hemos visto cómo la guía docente es una herramienta de comunicación con el alumno, en la que, de modo más o menos explícito, manifestamos lo qué haremos, cómo lo haremos y a qué le otorgamos valor. Cuando decimos, por ejemplo, que el examen final cuenta el 70% de la nota, está claro que no estamos dando peso a otro tipo de competencias o a otras propuestas como un proyecto, una actividad de campo o una participación en las sesiones de clase.

Llevar a cabo una evaluación formativa y continua supone una opción que debe trasladarse a una toma de decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre la integración de la evaluación en todo el proceso de enseñar y aprender de un modo integral, de manera que no se dé una separación tajante entre el tiempo de aprender y el tiempo de evaluar, donde no existan unos conocimientos que son evaluados y otros que no, ni se conciba la evaluación continua como una distribución de puntos y calificaciones que luego el profesor suma como si fuera una caja registradora y emite la cuenta final. No se trata entonces de identificar evaluación continua con realizar pequeños cortes o parcializar resultados, ni recoger datos puntuales para argumentar una calificación final.

En este sentido, una evaluación continua es coherente sólo si se la entiende con fines formativos, si se realiza dentro de las prácticas habituales del trabajo del profesorado en un clima de fluida comunicación y si los alumnos aprenden a autoevaluarse a sí mismos y a sus compañeros. Es decir, si se comparte la responsabilidad de la evaluación y se convierte en una actividad crítica de aprendizaje. En un enfoque basado en el aprendizaje, la pregunta clave es: ¿qué tipo de desarrollo intelectual y personal quiero que disfruten mis estudiantes en esta clase? El acento se coloca en el proceso de desarrollo y no sólo en la adquisición. Lo que un profesor intenta comunicar y caracterizar es el aprendizaje alcanzado por sus estudiantes y no una puntuación. Así, indica el autor, los

profesores auténticamente buenos intentan averiguar tantas cosas de sus estudiantes como les es posible para ayudarlos a aprender. Muchos de estos profesores desde el comienzo de curso, y a través de diferentes estrategias, buscan conocer a sus estudiantes: sus formas de pensar, intereses, creencias, concepciones y dificultades.

b) Selección de procedimientos de evaluación

Seleccionar los procedimientos de evaluación no es una tarea aislada. Lo principal es partir de explicitar para qué evaluamos: para acreditar, calificar, detectar lo que se aprendió, las dificultades y obstáculos a los que se enfrenta el alumno, para conocer cómo evoluciona su aprendizaje. Así como hemos puesto de manifiesto que es conveniente utilizar diversas estrategias de enseñanza, ocurre lo mismo con los procedimientos e instrumentos de evaluación.

Entender la evaluación como la capacidad de llegar a un juicio de valor, supone considerarla como algo más que otorgar una nota o una calificación. Por ello, el cómo llegamos a ese juicio es importante y supera un solo procedimiento que requiere buscar información desde diversas estrategias: observación, entrevistas, exámenes, resultado de actividades, ensayos, proyectos, prácticas y presentaciones orales, trabajo de grupos, entre otras. Las actividades de trabajo autónomo, de aprendizaje activo y autodirigido que realizamos en los procesos de aprendizaje son una valiosa fuente de información para una evaluación formativa.

Una evaluación innovadora motiva a los estudiantes a que se interesen más por sus estudios, se impliquen mucho más y trabajen más duro y con más dedicación. Entre los procedimientos de evaluación innovadora se pueden mencionar, por ejemplo, la autoevaluación, que promueve la implicación de los estudiantes en su evaluación, pidiéndoles que hagan una descripción y análisis de lo que han aprendido. O la evaluación por los compañeros: los estudiantes evalúan a otros compañeros proporcionando *feedback* a sus pares. También es interesante la evaluación basada en los grupos: ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades interpersonales y a construir un aprendizaje cooperativo.

Elegir un método o procedimiento de evaluación es importante, por lo que necesitamos asegurarnos que estamos proponiendo a los estudiantes los procedimientos adecuados para que puedan demostrar lo que realmente han aprendido. Lo cierto es que si estamos hablando de aprendizaje activo, abierto, flexible, centrado en el alumno, la evaluación también debería responder a estas características y tener este grado de flexibilidad. Por ejemplo, si queremos que los estudiantes lean más y constatar que han leído podremos pedirles que rea-

licen un esquema, un mapa conceptual, una bibliografía comentada o un comentario. Si queremos que profundicen podremos pedir que elaboren un ensayo o un artículo. Si queremos que apliquen, pediríamos que resuelvan un caso o elaboren un incidente crítico. Pasemos ahora a comentar brevemente algunas formas de implementar la evaluación como proceso formativo[32].

1. Autoevaluación: es el proceso a través del cual los propios estudiantes se implican en la evaluación de su aprendizaje, tanto de su proceso como de su resultado. Se trata de que emitan juicios de acuerdo a los criterios previamente establecidos entre profesores y alumnos al comenzar el curso. Por un lado permite la reflexión de los estudiantes sobre los contenidos que han trabajado, así como de la metodología que han seguido. También les ayuda a ser conscientes de lo que han aprendido. Es un modo de reconocer la voz del alumnado en el proceso de evaluación y de hacerlos partícipes de la idea de que la evaluación no sólo es cuestión del profesor, sino que ellos mismos saben lo que han estudiado y han aprendido.

Otra dimensión interesante de este procedimiento es que permite al profesor conocer la valoración de los propios estudiantes y no sólo evaluar de acuerdo a su criterio. En la enseñanza tradicional centrada en el profesor y en la transmisión de contenidos, la autoridad para decidir lo que cuenta como conocimiento, lo que es importante que sepan los alumnos y lo que es importante evaluar y cómo, reside en el profesor. En la enseñanza que busca otorgar un rol participativo a los alumnos esta autoridad es compartida con los estudiantes y una manera de hacerlo es a través de la autoevaluación.

Es importante que los estudiantes sepan que la autoevaluación no debe ser sólo de su esfuerzo, dedicación y tiempo invertido, sino también de la calidad de los resultados: tarea de grupo, trabajo, examen, entre otros. En este caso la autoevaluación, incluida la autocalificación, exige que los estudiantes proporcionen evidencias y conclusiones sobre la naturaleza de su aprendizaje, que sean capaces de argumentar su calificación, de demostrar su razonamiento en el proceso, reconocer sus puntos fuertes y lo que necesitan mejorar y seguir aprendiendo.

Es conveniente que la autoevaluación se realice de forma individual y por escrito, y básicamente se compone de dos partes: una parte cualitativa, que consiste en la descripción y análisis de nuestra implicación en la asignatura teniendo en cuenta los criterios de evaluación que se hayan acordado al comenzar las clases. Básicamente se pueden tomar en cuenta: participación en clase;

[32] Sobre los mismos *vid.* MARGALEF, L., «Los retos de la evaluación auténtica en la enseñanza universitaria: coherencia epistemológica y metodológica», en *Revista Perspectiva Educacional,* núm. 45, 2005, pp. 25-44.

participación en los grupos de trabajo; aportaciones individuales y grupales; aportaciones al proceso de grupo (coordinación, habilidades sociales y habilidades cognitivas); trabajo fuera de clase: el individual y el de grupo; y evidencias del aprendizaje alcanzado. Y una parte cuantitativa: una calificación que, no necesariamente será la nota final, ya que se tendrá en cuenta la nota del profesor y de los compañeros del grupo).

2. Coevaluación o evaluación entre pares: la evaluación entre compañeros o evaluación colaborativa (estudiantes-profesor) se puede utilizar como corrección por los compañeros de un trabajo, ejercicio o actividad. En un sentido más amplio se puede utilizar como el *feedback* entre los estudiantes. Cuando se aplica en este último sentido, está claro que favorece la cohesión de los grupos, cumple una función de apoyo y guía y ayuda a los estudiantes a centrarse en el aprendizaje. Otros beneficios interesantes de este tipo de evaluación es que incrementa la confianza entre los estudiantes, desarrolla habilidades y capacidades comprensivas, a la vez que desarrolla habilidades sociales. Pero un aspecto fundamental que se ha destacado es que contribuye a una mayor autonomía en el aprendizaje del alumno. Autonomía que se traduce en la implicación en sus propios procesos de aprendizaje y en la responsabilidad que asume al compartir el poder de la evaluación. También se ha considerado que este tipo de evaluación motiva al alumnado a desempeñar bien su trabajo, dado que tendrá un carácter público, a la vez que se beneficia con la retroalimentación y las posibilidades de aprender a mejorar.

Una cuestión importante es cómo se trabaje en el proceso, la función que se le asigne y el sentido que se otorgue. Si se utiliza la evaluación por los compañeros únicamente como modo de alivianar el trabajo del profesor o como sistema de corrección y calificación, es obvio que no se desarrollarán las potencialidades que acabamos de mencionar. Si se trata de una evaluación de intervención de los compañeros, por ejemplo después de un seminario, una práctica, una presentación oral de un trabajo o un ensayo, se pueden diseñar criterios de evaluación y presentar un comentario de cada uno sobre la actuación de los compañeros: asistencia a las reuniones del grupo; preparación del tema; aportación de ideas; contribución a la redacción o presentación[33].

3. Evaluación continua: la evaluación del aprendizaje se presenta como un proceso continuo, objetivo y equilibrado en la valoración de conocimientos y habilidades, y como un instrumento de información para el estudiante que le dará a conocer las carencias apreciadas en su proceso de aprendizaje. Probable-

[33] Sobre este tipo de evaluación *vid.* GÓMEZ RUIZ. M. A.; QUESADA SERRA, V., «Coevaluación o Evaluación Compartida en el Contexto Universitario: La Percepción del Alumnado de Primer Curso», en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa,* núm. 10 (2), 2017, pp. 9-30.

mente la continuidad en la evaluación sea el elemento más novedoso en comparación con las técnicas clásicas de enseñanza y evaluación, pues para realizar un adecuado proceso de evaluación continua, que no es lo mismo que estar continuamente evaluando, resulta recomendable realizar en primer lugar, una valoración inicial de los conocimientos previos con que cuenta el estudiante al comienzo del curso; en segundo lugar, hay que obtener información a través de diferentes técnicas para valorar los progresos y dificultades con las que se han encontrado los estudiantes y finalmente habrá que adoptar las medidas pertinentes para evitar la consolidación de errores y subsanar las deficiencias apreciadas. Todas las valoraciones que se vayan obteniendo a lo largo del curso se sumarán a la evaluación final. Como es lógico, esta fórmula de evaluación requiere un esfuerzo importante del docente que deberá supervisar personalmente la evolución del aprendizaje de cada uno de los estudiantes, y también para el estudiante pues tiene que estar constantemente pendiente de su formación y debería interesarse por emplear las herramientas necesarias que le permitan finalmente alcanzar los objetivos de aprendizaje acordados.

En el sistema actual, el examen único ha sido sustituido por el sistema de evaluación continuada del rendimiento de los alumnos, en la que el profesor valora progresivamente el adecuado rendimiento de cada uno de ellos y el logro de los objetivos fijados en el comienzo del curso académico. Algunas técnicas útiles para llevar a cabo esta evaluación continua pueden ser, por ejemplo, la recogida y corrección de trabajos que los estudiantes pueden realizar individualmente o en grupo. Si se adopta la segunda modalidad se estará favoreciendo la realización de una actividad de carácter colectivo, que es una de las competencias genéricas que los universitarios deberían adquirir, permite compartir ideas, valoraciones y opiniones y es un instrumento útil para afianzar y ampliar conocimientos. En este sentido, resulta más interesante que el trabajo individual. No obstante, su utilización conlleva el riesgo de que no todos los miembros del grupo trabajen por igual, de modo que sería necesario diseñar elementos correctores que permitiesen reducir los efectos negativos de dicha situación. Asimismo, contribuyen a la evaluación del progreso educativo otros instrumentos informales como las interpelaciones en clase (participación activa), en la medida en que requieran la manipulación de información, el ejercicio mental, la interpretación o la justificación de la respuesta (no la mera repetición de información previamente facilitada por el docente). En estas condiciones, las preguntas en clase proporcionan datos sobre el estado del alumnado en cuanto a conocimientos y competencias, y tienen una clara función de consolidación del aprendizaje porque sirven para repasar conocimientos y estimulan la interiorización de lo estudiado. Además, si este tipo de evaluación informal se

realiza de forma frecuente impone al estudiante cierta disciplina que le obliga a estar al día en sus conocimientos y facilita el desarrollo de competencias genéricas como la comunicación oral, la realización de conexiones entre temas diferentes, la reflexión y la propuesta de soluciones a problemas de forma inmediata sin que sus respuestas estén sometidas a la presión bajo la que normalmente se realizan pruebas más formales como los exámenes.

Sea cual sea el método elegido, lo importante que desde el comienzo de las clases se expliciten los criterios de evaluación, se aclare el significado que se atribuye a las calificaciones finales y se acuerden las bases sobre los aspectos que conformarán nuestra valoración a lo largo de todo el curso, pero partiendo de la base de que pueden ser ampliados, negociados y consensuados según el grupo de estudiantes, la metodología acordada, las circunstancias propias. Por ejemplo, un modo de expresar estos criterios de valoración que sirven de base para una negociación con los estudiantes puede ser la utilización del conocimiento disponible, tanto en discusiones, debates; documentos para contrastar sus propias ideas, apoyarlas, fundamentarlas; comprensión de las ideas básicas contenidas en los materiales analizados; elaboración de ideas propias que partan del reconocimiento de sus conocimientos y de la capacidad de escucha y receptividad y que no representen la mera repetición sino que pueda observarse su interpretación e incorporación en los conocimientos personales; profundidad en el análisis, es decir, capacidad de mostrar matices, discriminar significados y buscar conexiones; crítica razonada de posiciones y hechos, fundamentada en argumentos; claridad expositiva; estructura lógica de las ideas; cuidado formal y rigor en la cita.

Sin duda, estos criterios son amplios y ambiciosos, pero también son flexibles y permiten atender a las diferencias individuales. Constituyen una orientación común y sirven de guía. Es importante que los estudiantes vayan teniendo, a lo largo del cuatrimestre, distintas muestras y ejemplos de lo que se valora, los aspectos importantes que van conformando un juicio de valor. Esto se puede ir demostrando tanto en las intervenciones, en la guía de los trabajos, en los debates y discusiones, en la resolución de las prácticas. La retroalimentación a través de tutorías, devolución de correcciones o sesiones, permiten ir consolidando los criterios y ampliándolos al mismo tiempo que posibilitan que los alumnos comprendan el marco de referencia para valorar.

c) Criterios de calificación

Además de explicitar los criterios de evaluación de forma descriptiva y especificando la cualidad de los mismos, también es necesario establecer su ponderación ya sea en puntos o porcentajes. En este caso se detallan los crite-

rios de calificación que indican la distribución de la calificación final. Se especifican los requisitos y condiciones necesarias para superar la asignatura. Así por ejemplo, se específica que el 50% de la calificación se otorgará al examen final, el 30 % a un trabajo y el 20% a la participación en clase.

Algunas guías docentes especifican como esquema de calificación aspectos como: 20%: entrega de actividades individuales (realizadas a tiempo y al menos el 80% de las actividades propuestas). 40%: proyecto; 30%: conocimientos mínimos (individual) mediante ejercicios o examen individual. 10%: actitud y participación.

Conforme al artículo 5 del Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, el sistema de calificaciones será el siguiente:

> «1. La obtención de los créditos correspondientes a una materia comportará haber superado los exámenes o pruebas de evaluación correspondientes.
>
> 2. El nivel de aprendizaje conseguido por los estudiantes se expresará con calificaciones numéricas que se reflejarán en su expediente académico junto con el porcentaje de distribución de estas calificaciones sobre el total de alumnos que hayan cursado los estudios de la titulación en cada curso académico.
>
> 3. La media del expediente académico de cada alumno será el resultado de la aplicación de la siguiente fórmula: suma de los créditos obtenidos por el alumno multiplicados cada uno de ellos por el valor de las calificaciones que correspondan, y dividida por el número de créditos totales obtenidos por el alumno.
>
> 4. Los resultados obtenidos por el alumno en cada una de las materias del plan de estudios se calificarán en función de la siguiente escala numérica de 0 a 10, con expresión de un decimal, a la que podrá añadirse su correspondiente calificación cualitativa:
>
> 0-4,9: Suspenso (SS).
> 5,0-6,9: Aprobado (AP).
> 7,0-8,9: Notable (NT).
> 9,0-10: Sobresaliente (SB).
>
> 5. Los créditos obtenidos por reconocimiento de créditos correspondientes a actividades formativas no integradas en el plan de estudios no se-

rán calificados numéricamente ni computarán a efectos de cómputo de la media del expediente académico.

6. La mención de «Matrícula de Honor» podrá ser otorgada a alumnos que hayan obtenido una calificación igual o superior a 9.0. Su número no podrá exceder del cinco por ciento de los alumnos matriculados en una materia en el correspondiente curso académico, salvo que el número de alumnos matriculados sea inferior a 20, en cuyo caso se podrá conceder una sola "Matrícula de Honor"»[34].

3.6 **Bibliografía**

Es necesario incorporar bibliografía, al menos uno o varios manuales de referencia. No es necesario indicar en este apartado toda la bibliografía complementaria ni los recursos que se utilizarán, pero sí, como hemos indicado, es importante que aparezca la bibliografía básica, relevante y a la que el estudiante tenga acceso a través de la biblioteca (física o virtual) de la universidad. Si hemos optado por lecturas obligatorias en las actividades, es importante que aparezcan bien referenciadas en la bibliografía. Lo importante no es saturar ni poner todo lo que hay. Estas indicaciones, de un modo más orientativo, pueden entregarse posteriormente como materiales de apoyo.

II. LA DOCENCIA DE DERECHO ECLESIÁSTICO DEL ESTADO

1. **El Derecho Eclesiástico del Estado en los planes de estudio**

El Derecho Eclesiástico surge históricamente coincidiendo con el nacimiento del Estado moderno, por la necesidad de definir la posición del Estado ante la Iglesia católica y las nuevas iglesias aparecidas a raíz de la Reforma protestante. Su objeto de estudio es el ordenamiento estatal que regula los derechos fundamentales y las relaciones jurídicas que tienen por objeto las creencias y las convicciones, tanto en su dimensión individual como colectiva e institucional, y que se configura como una técnica para la resolución de los conflictos en materia religiosa, ideológica y de conciencia desde una dimensión de justicia[35].

[34] *Boletín Oficial del Estado,* núm. 224, de 18 de septiembre de 2003.

[35] GONZÁLEZ MORENO, B., «Delimitación del objeto del Derecho Eclesiástico», en *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado,* vol. XXI, 2005, p. 132. Sobre el tema del objeto de esta ma-

Desde 1858 ha estado presente en los estudios jurídicos de las universidades españolas la asignatura «Derecho Canónico», cuya finalidad es estudiar el ordenamiento jurídico propio de la Iglesia católica, ordenamiento protagonista de la presencia del factor religioso en el ámbito social, y base, junto con el Derecho Romano, del Derecho común, que constituye la raíz de gran parte del Derecho moderno. Razones ideológicas y políticas –ciertamente no científicas– llevaron a suprimir esa materia de los planes de estudio, lo que no ocurrió en países de nuestro entorno, tales como Italia o Alemania. En su lugar se introdujo en dichos planes una nueva materia, el Derecho Eclesiástico del Estado, que gozaba también de una amplia presencia y tradición en las universidades alemanas e italianas.

Es en el Real Decreto 1988/1984, de 26 de septiembre, cuando aparece por primera vez en la legislación española la expresión «Derecho Eclesiástico del Estado» entre el catálogo de áreas de conocimiento, convirtiendo a los profesores de Derecho Canónico en profesores de Derecho Eclesiástico del Estado[36]. El área de conocimiento comprenderá como asignaturas específicas: «Derecho canónico», «Derecho público eclesiástico y relaciones Iglesia-Estado», y «Relaciones entre el Estado y la Iglesia». Esta formulación permitirá que, en la

---

teria pueden verse, entre otros, Lombardía, P., «El Derecho Eclesiástico», en *Derecho Eclesiástico del Estado Español,* 2.ª ed., Eunsa, Pamplona, 1983, pp. 33 ss.; *idem,* «El concepto actual de Derecho Eclesiástico y su marco constitucional», en *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado,* vol. I, 1985, pp. 623-675; Molano, E., «El Derecho Eclesiástico del Estado como disciplina jurídica», en *Ius Canonicum,* vol. 23, núm. 46, 1983, pp. 339-366; Hervada, J., «Bases críticas para la construcción de la ciencia del Derecho Eclesiástico», en *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado,* vol. III, 1987, pp. 25-37; De la Hera, A., «El Derecho Eclesiástico en el ámbito de la ciencia jurídica», en *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado,* vol. III, 1987, pp. 370-372; Ibán, I. C., «Derecho Eclesiástico y Derecho Canónico», en *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado,* vol. III, 1987, pp. 323-356; *idem,* «La scienza del diritto canonico nell'università spagnola contemporanea», en *Quaderni fiorentini per la storia del pensiero giuridico moderno,* vol. 19, núm. 1, 1990, pp. 701-715; González del Valle, J. M., *Derecho eclesiástico español,* Madrid, 1991, pp. 70 ss; Vázquez García-Peñuela, J. M., «El objeto del Derecho eclesiástico y las confesiones religiosas», en *Ius Canonicum,* vol. 34, núm. 67, 1994, pp. 279-290; Martínez-Torrón, J., *Religión, Derecho y Sociedad: antiguos y nuevos planteamientos en el Derecho eclesiástico del Estado,* Comares, Granada, 1999, pp. 115-145; *idem,* «El objeto de estudio del Derecho Eclesiástico», en *Anuario de derecho eclesiástico del Estado,* vol. XI, 1995, pp. 225-248; Vega Gutiérrez, A. M., «Consideraciones acerca del objeto del Derecho eclesiástico español», en *Ius canonicum,* vol. 39, Ejemplar dedicado a Escritos en honor de Javier Hervada, 1999, pp. 951-970; Herrera García, M. A., «El objeto de la norma de Derecho Eclesiástico», en *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado,* vol. XXVIII, 2012, pp. 739-784.

[36] Real Decreto 1888/1984, de 26 de septiembre, por el que se regulan los concursos para la provisión de plazas de los Cuerpos docentes universitarios, *Boletín Oficial del Estado,* núm. 257, de 26 de octubre de 1984. En el anexo relativo al catálogo de áreas de conocimiento aparece Derecho Eclesiástico del Estado: 1. «Derecho canónico» (Facultad de Derecho). 2. «Derecho público eclesiástico y relaciones Iglesia-Estado» (Facultad de Políticas y Sociología). 3. «Relaciones entre el Estado y la Iglesia» (OM 7-2-84).

práctica habitual de los estudios jurídicos universitarios, en su mayor parte se continúe explicando el Derecho canónico[37].

Posteriormente, el Real Decreto 1424/1990, de 26 de octubre, concreta los contenidos a impartir por esta área de conocimiento y la configura como troncal de segundo ciclo (a impartir en el 4.º curso de la Licenciatura) y se le asigna un total de 4 créditos; 3 teóricos y 1 práctico, con los siguientes descriptores: la tutela de la libertad religiosa en el Derecho español y comparado; reflejos jurídicos (enseñanza, matrimonio, asistencia religiosa, objeción de conciencia); y régimen jurídico de las relaciones entre el Estado y las Iglesias y confesiones religiosas[38].

Muchos profesores de Derecho Eclesiástico del Estado imparten docencia de la asignatura y también de otras de carácter optativo relacionadas con el Derecho Canónico[39], en especial el Derecho matrimonial canónico, y con el Derecho Comparado.

---

[37] Como bien señala Tirapu, «el Profesor Ibán ha sido el autor español que mayor atención ha prestado a los avatares administrativos de la asignatura y de los docentes, antes de Derecho canónico hoy de Derecho eclesiástico en la Universidad española. Cuestión que no es ajena a la explicación de las causas de la evolución científica del Derecho eclesiástico, sin perder de vista mi idea de ciencia como conjunto de personas: desde el modo de valorarse la doctrina italiana en su recepción española, los temas y preferencias metodológicas de los autores españoles, etc. Como se ha señalado, así como en Italia fueron los eclesiasticistas quienes rescataron el Derecho canónico en la Universidad italiana, en España los canonistas y las diversas disposiciones ministeriales han traído el Derecho eclesiástico a la Universidad española». TIRAPU, D., «El Derecho Eclesiástico y su autonomía», en *Ius canonicum,* vol. 36, núm. 72, 1996, p. 508.

[38] Real Decreto 1424/1990, de 26 de octubre, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Derecho y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél, *Boletín Oficial del Estado,* núm. 278, de 20 de noviembre de 1990.

[39] Sobre la docencia del Derecho Canónico en las Facultades de Derecho pueden verse, entre otros muchos, NAVARRO-VALLS, R., «La enseñanza universitaria del Derecho Canónico en la jurisprudencia española», en *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado,* vol. I, 1985, pp. 72-84; REINA BERNÁLDEZ, V., «Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado», en FERREIRO, J. J.; MIQUEL, J.; MIR, S.; SALVADOR CODERCH, P. (eds.), *La enseñanza del Derecho en España,* Tecnos, Madrid, 1987, pp. 26-43; LÓPEZ ALARCÓN, M., «Criterios metodológicos en la docencia del Derecho Canónico», en *Ius Canonicum,* vol. 36, núm. 72, 1996, pp. 397-443; TIRAPU, D., «Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado en la Universidad española. Algunas ideas sobre su docencia», en *Ius canonicum,* vol. 37, núm. 74, 1997, pp. 559-572; MARTÍNEZ-TORRÓN, J., «Derecho Eclesiástico del Estado y Derecho Canónico», en OTADUY GUERÍN, J. (coord.), *Diálogo sobre el futuro de la ciencia del Derecho Eclesiástico en España*: *trabajos de la reunión organizada por el Instituto Martín de Azpilcueta,* Universidad de Navarra, 26 de mayo de 2000, Pamplona 2001, pp. 59-100; OLMOS ORTEGA, M. E., «Derecho Canónico y formación del jurista», en *Ius canonicum,* vol. 45, núm. 90, 2005, pp. 609-629; ROCA, M. J., «El Derecho Canónico como disciplina jurídica básica: implicaciones para su docencia e investigación en las Facultades de Derecho», en *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado,* núm. 7, 2005; PÉREZ-MADRID, F., «La docencia del Derecho canónico en el Espacio Europeo de Educación Superior», en *Ius et Iura. Escritos de Derecho eclesiástico y de Derecho canónico en honor del profesor Juan Fornés,* Comares,

En la actualidad, y siguiendo un estudio sobre la materia, en la mayoría de las universidades públicas y privadas españolas tienen en sus titulaciones la asignatura Derecho Eclesiástico del Estado primando su obligatoriedad en el Grado en Derecho o en los Dobles Grados. En particular, en el 74% de las universidades públicas se configura como una asignatura obligatoria; en el 19% tiene carácter optativo, y en el 7% no se oferta. En el 38% de las universidades privadas no confesionales, la asignatura es obligatoria, en otro 38% tiene carácter optativo y en el 25% no se oferta. En las universidades privadas con ideario religioso, en el 67% tiene carácter obligatorio. En el resto se distribuye en partes iguales, es decir, en el 17% no se oferta y en el 17% restante tiene carácter optativo. En la mayoría de los casos, la asignatura oscila entre los 3 y 6 créditos ECTS. Por otro, en el 36% de las universidades públicas, la asignatura Derecho matrimonial religioso tiene carácter optativo; en el 13% de las Universidades privadas laicas es obligatoria y en el 25% es optativa. En las universidades privadas confesionales se distribuye en partes iguales: en el 33% tiene carácter obligatorio, en otro 33% tiene carácter optativo y en el 33% restante no se oferta.

Del estudio también se desprende que en el ámbito europeo existe un interés por la materia, especialmente destacado en el caso italiano. La asignatura es impartida a nivel comunitario con distintas denominaciones, y se presenta frecuentemente vinculada a otros contenidos como la inmigración, la bioética y la comunicación. En el ámbito norteamericano, a pesar de la heterogeneidad que presenta su oferta académica y de la diferencia respecto de la estructuración europea de estudios, también existe un gran interés, ya sea en forma de asignaturas o de seminarios, por el fenómeno religioso y sus relaciones con el Derecho. Hay una especial orientación de la materia hacia la discriminación por motivos religiosos o de creencias religiosas, y la relevancia que representa para los planes de estudio la podemos contemplar en la forma de abordarla, ya que el acercamiento se produce desde materias troncales como el Derecho Constitucional, el estudio de las Libertades Públicas y los Derechos Humanos[40].

Granada, 2010, pp. 927-938; Mantecón Sancho, J., «La enseñanza del Derecho canónico en las universidades públicas españolas», en *Revista crítica de Derecho Canónico Pluriconfesional,*, núm. 3, 2016 (disponible en https://ideas.repec.org/a/erv/rcdcpp/y2016i315.html).

[40] Gil Rodríguez, R.; Iglesias Niembro, I.; Morán Martín, D., «Análisis cuantitativo de la disciplina Derecho y factor religioso en las universidades españolas, europeas y norteamericanas», en *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado,* núm. 48, 2018. Con anterioridad, una visión sobre la docencia del Derecho Eclesiástico del Estado en las universidades españolas puede verse en Bonet Navarro, J. «El Derecho Eclesiástico del Estado en las universidades españolas», en *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado,* vol. XXV, 2009, pp. 379-401; Parejo Guzmán, M. J., «El Derecho Eclesiástico del Estado ante el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior», en *Laicidad y Libertades: escritos jurídicos,* núm. 9, 1, 2009, pp. 445-466.

2. **Los estudiantes de Derecho Eclesiástico del Estado**

Esta asignatura, además de impartirse en el tradicional Grado en Derecho, se suele impartir también en dobles grados (Grado en Derecho y en Administración y Dirección de Empresas) y en otros estudios afines, tanto de primeros cursos como de últimos. El hecho de tener esta variedad enriquece sobremanera la labor docente y al tener grados o carreras hace que los docentes de Derecho Eclesiástico del Estado nos enfrentemos continuamente al hecho de tener que presentar la misma materia de formas muy diferentes, porque los alumnos de un grado y otro tienen intereses distintos, y para captar su atención es fundamental ser capaz de preparar las actividades, los ejemplos y las prácticas conforme a sus intereses.

Tener estudiantes con edades diferentes también es muy enriquecedor como docente. No se trabaja de la misma manera ni se puede planificar la clase con alumnos recién llegados a la universidad, que con alumnos de cursos superiores con un mayor conocimiento de ciertas cuestiones o que están a punto de terminar. En general, el alumnado de primer curso necesita unos días para adaptarse al ritmo de las clases, pero normalmente está lleno de ilusión y suele acoger con entusiasmo las actividades propuestas. Las actividades de debate suelen ser muy populares y aunque en ocasiones carezcan de reflexiones profundas, les permiten desarrollar otras competencias igualmente importantes.

Los alumnos que están a punto de finalizar sus estudios, en general, están más llenos de escepticismo, pues han sufrido variadas decepciones a lo largo de sus estudios y quizás estén un tanto desencantados. Sin embargo, son aquellos con los que las actividades de debate son más enriquecedoras a nivel intelectual y los trabajos reflexivos son de cierta profundidad aunque, en ocasiones, conseguir que participen requiere un trabajo y un esfuerzo considerables.

En nuestra asignatura también suelen matricularse bastantes estudiantes del Programa Erasmus, pues desconocen el contenido de esta materia y les interesa por el contenido novedoso, las estrategias metodológicas utilizadas y por el clima de confianza que se crea. La presencia de alumnos internacionales en las aulas de la Facultad de Derecho es muy enriquecedora para toda la comunidad universitaria, dado que los estudiantes nacionales tienen con quien practicar el conocimiento de sus idiomas y aprenden aspectos muy interesantes de la situación del factor religioso y modelo Iglesia-Estado en sus países. A esto se añade que suelen cursar en sus países cursos superiores, por lo que tiene un mayor bagaje jurídico y esto les ayuda a seguir la asignatura sin lagunas de conocimiento, en especial en lo relativo a la normativa y jurisprudencia europea.

Esa visión «comparada» que nos pueden aportar los estudiantes internacionales es sumamente enriquecedora para el estudiante del siglo XXI pues, si bien es cierto que el Grado en Derecho tiene una función propia en la formación de juristas capaces de aplicar el Derecho en la sociedad, no lo es menos que tiene una función que no debe ser subestimada, y es la de permitir una formación que va más allá del conocimiento teórico del Derecho en cuanto sus fuentes, su sistematización y su posterior aplicación práctica. Formación que implica

> «un conocimiento más amplio de la sociedad y su entorno cultural y económico, que no se limita al conocimiento o su acceso al ordenamiento jurídico propio, o en el entorno europeo del llamado Derecho comunitario, o geográficamente más amplio desde los contenidos propios del Derecho internacional público, sino que debe afrontar un reto sustancial, el papel del Derecho en la propia sociedad y en los distintos órdenes jurídicos en una era en la que no nos podemos sustraer de la globalización como pauta o regla operativa en las sociedades contemporáneas. Y es esa función del Derecho, la brújula que ha de marcar el norte en la formación de nuestros juristas del siglo XXI, y en esa función, es ineludible afrontar el reto y los beneficios que ofrece a la sociedad el derecho comparado, cuya carta de navegación por las turbulentas aguas del mundo actual ofrece las rutas más directas que conectan con creativa eficacia la teoría y la práctica del derecho, más allá de los límites del Derecho de nuestro país»[41].

Además no podemos olvidar una realidad tangible y es que, en nuestras aulas, los estudiantes profesan distintas religiones, no profesan ninguna o son agnósticos, por lo que se debe propiciar el respeto hacia las creencias religiosas o seculares de todos. Algo propio de los estudiantes de Derecho Eclesiástico del Estado es que, mientras que en la mayor parte del resto de las asignaturas del Grado en Derecho su desconocimiento es casi absoluto, en nuestra asignatura los estudiantes suelen llegar con una idea preconcebida o con prejuicios que será necesario pulir para que llegar a interpretar las cuestiones planteadas en términos realmente técnico-jurídicos y lograr en ellos una sensibilidad jurídica. El estudiante, por regla general, posee una información «periodística» o «tuiteada», por ejemplo, sobre la financiación de los grupos religiosos, la simbología religiosa, que la religión debe quedarse en el ámbito privado, sobre la

[41] Morán, G. M., «Contribución al estudio del Derecho eclesiástico internacional», en *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado,* núm. 1, 2003, pp. 27 ss.

enseñanza de la religión, entre otras muchas cuestiones, que en la mayor parte de las ocasiones está fraguada desde la niñez y

> «aunque se trate de construcciones que no han seguido los debidos criterios jurídicos, sin cimientos apoyados en la ley y la jurisprudencia ni con la inspiración de una sólida doctrina. Son edificaciones hechas de subjetividades, de prejuicios ideológicos y de enfoques no jurídicos, que es preciso derribar con cuidado al tiempo que se preparan los cimientos de lo que será una nueva consideración de todos aquellos temas pero con la fuerza y la objetividad propias del Derecho.
>
> No se debe tratar, por otra parte, de generar un enfrentamiento ideológico, despreciando esos enfoques personales que es inevitable tener en sociedad. No se buscará el choque con la ideología, sólo colocar el Derecho donde no había más argamasa que las creencias. El profesor de nuestra materia, que no pocas veces es etiquetado antes de ser siquiera conocido, debe ser especialmente respetuoso con las creencias previas de sus alumnos… si no quiere provocar una desbandada»[42].

Desde nuestra experiencia personal, trabajar con estudiantes tan diferentes, por edad, cultura, intereses, perfiles, necesidades educativas especiales, hace que continuamente nos estemos planteando y replanteando nuestra docencia y que implementemos actividades interesantes, de un grupo a otro diferente, a pesar del esfuerzo que supone la adaptación, no solo de los contenidos de las materias, sino de la actividad en sí para poder sintonizar con el grupo.

3. **El programa docente**

3.1 *Justificación y finalidad de la asignatura*

La finalidad primordial de esta asignatura es poner de manifiesto la importancia que para la formación del futuro jurista tiene el descubrir y profundizar en las implicaciones que el hecho religioso, tanto en su vertiente individual como en su vertiente colectiva, tiene en la sociedad y, en particular, en los ordenamientos jurídicos de la Unión Europea. En toda sociedad que asume como principios rectores el libre desarrollo de la personalidad y el respeto a la digni-

[42] LÓPEZ-SIDRO LÓPEZ, A., «Buenas prácticas en la docencia de la asignatura de Derecho y factor religioso. Reflexiones desde la experiencia», en *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado,* núm. 48, 2018.

dad del ser humano, tiene una especial importancia el reconocimiento y tutela del derecho de libertad religiosa y la actitud de los poderes públicos ante las manifestaciones de religiosidad que están presentes en el entramado social.

La libertad religiosa es un derecho de la persona que se encuentra reconocido en todos los tratados y declaraciones internacionales sobre derechos humanos. Esta libertad se despliega en un haz de derechos y facultades cuyo concreto ejercicio produce, con frecuencia, situaciones de conflicto. Esta conflictividad, que durante siglos fue causa de enfrentamiento entre los pueblos europeos, parecía superada, pero se ha visto acrecentada en los últimos años como consecuencia del incremento de la inmigración y del creciente pluralismo religioso de las sociedades europeas. Para una adecuada gestión de la diversidad religiosa es imprescindible conocer los principios y las reglas básicas que rigen las relaciones entre los poderes públicos y las confesiones religiosas, así como el alcance del derecho fundamental de libertad religiosa.

Es recomendable que los estudiantes que vayan a cursar esta asignatura posean unas mínimas capacidades y habilidades, tales como:

– Tener conciencia de la importancia del Derecho como sistema regulador de las relaciones sociales.

– Capacidad para utilizar fuentes jurídicas, básicamente legales y jurisprudenciales.

– Dominio de las técnicas informáticas: capacidad de dominar las técnicas informáticas en la obtención de información jurídica (bases de datos, de legislación de jurisprudencia, y bibliografía); y capacidad de utilizar internet para obtener información vinculada a la doctrina y jurisprudencia en materia de Derecho Eclesiástico del Estado, para expresar ideas, comunicarse y trabajar de forma colaborativa.

– Capacidad para comprender textos jurídicos y reflexionar sobre los mismos.

3.2 *Competencias*

Nuestros estudiantes deben desarrollar unas competencias genéricas por medio de su actividad con los contenidos de las distintas asignaturas. Estas competencias combinan conocimientos, habilidades y valores en el desempeño idóneo de una acción propia de ese perfil formativo o profesional: resultados de aprendizaje. Las mismas, junto con las competencias específicas, permitirán a nuestros estudiantes convertirse en titulados competentes y comportarse como esperamos que se comporten profesionales competentes.

Las competencias generales deben ser comunes para todas las asignaturas que se imparten en el mismo curso. Consideramos interesante ilustrar este punto con el caso particular de la Universidad de Alcalá. En este sentido, las competencias generales son:

a) Capacidad de búsqueda de información, selección y evaluación de documentación jurídica y de información general.

b) Capacidad de lectura comprensiva: identificar situaciones en conflicto.

c) Capacidad de razonamiento crítico: capacidad de organización y de gestión crítica del conocimiento, a través de la producción de ideas propias que partan del reconocimiento de sus conocimientos y de la capacidad de escucha y receptividad y que no representen la mera repetición, sino que pueda observarse su interpretación e incorporación en los conocimientos personales.

d) Capacidad de expresión oral y escrita: capacidad de comunicar información, ideas, problemas y soluciones, contribuyendo al debate y a la búsqueda de respuestas personales y creativas. Con esta competencia se trata de que el estudiante sea capaz de comprender y expresar ideas y conocimientos de forma correcta, oral o escrita, adaptándose a un específico entorno o audiencia. Para ello, tendrá que desarrollar la capacidad de expresarse con el uso de la terminología propia jurídica. En este sentido, cuando se debata sobre un conflicto social con aspectos jurídicos, por ejemplo en torno a los derechos fundamentales (la libertad religiosa lo es), el alumno debe afrontarlo basándose en las normas jurídicas o en la jurisprudencia, aunque haya un margen no jurídico para la contextualización del problema.

e) Aprendizaje reflexivo, crítico y autónomo.

f) Habilidades de trabajo en equipo.

g) Compromiso con el respeto a los derechos humanos y a los principios democráticos.

Además de ellas, el estudiante debe alcanzar las siguiente competencias específicas o propias de la asignatura Derecho Eclesiástico del Estado, tales como[43]:

a) Descubrir las implicaciones que el hecho religioso, sobre todo en su vertiente institucionalizada, tiene en la sociedad: si el alumno, una vez finalizado el estudio de la materia, obtiene esta capacidad, medible mediante el sis-

[43] Para saber más sobre esta cuestión, *vid.* SALIDO LÓPEZ, M., «Adaptación del Derecho Eclesiástico del Estado al EEES: propuesta orientativa de competencias específicas», en *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado,* núm. 24, 2010.

tema de evaluación previsto y sus instrumentos y criterios, la competencia estará adquirida, debiendo únicamente establecerse el mayor o menor grado de su obtención o desarrollo, en su caso

b) Evaluar los diferentes sistemas de relación entre los poderes públicos y los grupos religiosos, en orden a comprobar el grado de tutela de la libertad religiosa en cada uno de ellos: con esta competencia se trata de otorgar a los alumnos de la materia los conocimientos apropiados sobre las distintas formas de relación existentes entre el Estado y las confesiones religiosas representativas, tanto en España como en otros países, y sobre las líneas que marcan su relación actual en España.

c) Identificar los sujetos individuales y colectivos del derecho de libertad religiosa y, respecto de estos últimos, establecer su posición actual dentro del Estado.

d) Conocer la protección legal de la dimensión individual y colectiva de la libertad religiosa y el estatus legal de las confesiones religiosas en la legislación española.

e) Extraer y determinar, de las distintas situaciones y conflictos que surgen en nuestra sociedad y de los abusos de nuestro ordenamiento, el alcance del derecho fundamental de libertad religiosa y el contenido de la dimensión interna y externa de este derecho.

f) Capacidad para analizar normativa y resoluciones judiciales. Adquirir habilidades en análisis, interpretación, razonamiento, lógica y argumentación legal, trabajando con normas, sentencias y principios legales.

Con las competencias c), d), e), f) se trata de conocer la vertiente individual y colectiva de dicho derecho, tanto en lo referente a su ejercicio y límites como a la tutela que le otorga el ordenamiento jurídico estatal y las normas internacionales. Se espera que los estudiantes tengan capacidad de conocer la protección legal, jurisdiccional, constitucional e internacional del derecho de libertad religiosa; capacidad de identificar los sujetos del derecho de libertad religiosa, así como su ejercicio, garantía, límites y tutela; capacidad de entender, descubrir y profundizar en el respeto y desarrollo del derecho fundamental de libertad religiosa, y de comprender la función de este en un contexto internacional y plural.

Con la competencia f) se trata de que los estudiantes comprendan y redacten textos escritos o lo reproduzcan oralmente sobre temas del ámbito del Derecho Eclesiástico

g) Desarrollar las competencias informacionales, lo que implica conocer, evaluar críticamente y saber utilizar las fuentes de información jurídica, para

obtener, seleccionar y organizar la información científica y doctrinal más adecuada y hacerlo de forma ética.

Competencia transversal: uso de la plataforma de aprendizaje y formación digital.

3.3 *Contenidos*

La limitación temporal del cuatrimestre a quince semanas hace necesario reducir la extensión del material a estudiar por el alumnado. De ahí que los manuales de referencia que se suelen recomendar para un mejor seguimiento de la materia, se elaboren teniendo en cuenta esta limitación temporal. Asimismo se ha hecho necesario seleccionar los contenidos más importantes de la disciplina, ya que la misma posee un contenido inabarcable para tan período de tiempo tan escaso (al igual que el resto de materias). Transmitir los conocimientos sobre la asignatura de Derecho Eclesiástico del Estado, tal y como está configurada en los planes de estudio actuales, constituye una tarea complicada, ya que requiere de una extraordinaria labor de síntesis que trate de explicar lo básico de la materia, a la vez que se apunten temas de ampliación para aquellos alumnos que deseen profundizar o estudiar con detalle algún aspecto. Por lo tanto, el planteamiento clave de esta selección y distribución del contenido de la guía docente es ofrecer los datos fundamentales del actual Derecho Eclesiástico español, en cuanto ordenamiento jurídico positivo, para unos destinatarios concretos, los estudiantes, de un curso concreto[44].

[44] Si ánimo de ser exhaustivos, si nos limitamos a ediciones existentes y actualizadas desde 2015, destacamos: LEAL ADORNA, M. (coord.), *El fenómeno religioso en el ordenamiento jurídico español,* Tecnos, Madrid, 2020; PALOMINO LOZANO, R., *Manual Breve de Derecho Eclesiástico del Estado,* 8.ª ed., Universidad Complutense, 2020 [disponible en https://eprints.ucm.es/id/eprint/58436/1/Palomino-2020%20MBDEE.pdf]; MANTECÓN SANCHO, J., *Pluralismo religioso, Estado y Derecho.* Curso de Derecho Eclesiástico del Estado, Dictus Publishing, Berlín, 2018. RODRÍGUEZ BLANCO, M*., Derecho y Religión. Nociones básicas de Derecho Eclesiástico del Estado,* 2.ª ed., Civitas, Cizur Menor, 2018; ASENSIO SÁNCHEZ, M. A.; CALVO ESPIGA, A.; MELÉNDEZ-VALDES NAVAS, M.; PARODY NAVARRO, J. A., *Ordenamiento jurídico y libertad religiosa: supuestos prácticos,* Tecnos, Madrid, 2018; *idem,* Fenómeno religioso y ordenamiento jurídico, Tecnos, Madrid, 2017; IBÁN, I. C.; MOTILLA, A.; PRIETO SANCHÍS, L., *Manual de Derecho Eclesiástico,* 2.ª ed., Trotta, Madrid, 2016; SUÁREZ PERTIERRA, G.; SOUTO GALVÁN, E.; CIÁURRIZ LABIANO, M. J.; REGUEIRO GARCÍA, M. T.; RODRÍGUEZ MOYA, A.; ARIZA ROBLES, A.; PÉREZ ÁLVAREZ, S.; PELAYO OLMEDO, D., D*erecho Eclesiástico del Estado* 2.ª ed., Tirant lo Blanc, Valencia, 2016; MARTÍN, M. M.; SALIDO LÓPEZ, M.; VÁZQUEZ GARCÍA-PEÑUELA, J. M., *Derecho y Religión. Lecciones introductorias de Derecho eclesiástico español,* Universidad Internacional de La Rioja, Comares, Granada, 2016; PORRAS RAMÍREZ, J. M. (coord.), *Derecho de la libertad religiosa,* 4.ª ed., Tecnos, Madrid 2016; MARTÍ SÁNCHEZ, J. M., *La religión ante la Ley. Manual de Derecho Eclesiástico,* Digital Reasons, Madrid, 2015.

Ya hemos mencionado que el objetivo fundamental del diseño de este contenido es que los estudiantes conozcan los principales temas regulados por el Derecho Eclesiástico del Estado, y para ello deben conocer, en primer lugar, sus fuentes y los derechos que tutela, pues son la base para llegar al resto de materias (enseñanza, matrimonio, régimen patrimonial, entre otros).

3.4 *Estrategias metodológicas docentes*

Una de las mayores ventajas que puede tener el Grado, si no la mayor, es que concibe el aprendizaje y la formación como algo práctico, como algo que debe trascender de la teoría y lo puramente memorístico. La esencia del Grado no está en que el alumno salga exitoso de un examen, sino en que profundice en los conocimientos adquiridos para que persistan a lo largo del tiempo; para que no sean conocimientos efímeros y temporales que puedan olvidarse tras la fecha de un examen. Esta manera de concebir el aprendizaje fomenta la motivación del alumnado y recupera la idea de que la formación es la riqueza más humilde que puede tener la persona: el aprendizaje, es decir, la adquisición de nuevos conocimientos, que realiza y debe realizar a la persona, pues de lo contrario el tiempo dedicado al estudio pierde todo su sentido. Ese es, sin duda alguna, bajo nuestro punto de vista, el paso que debemos despertar en los estudiantes: el intentar cambiar de mentalidad; el intentar pasar de lo teórico a lo práctico; el intentar pasar de lo temporal a lo permanente; el crecer y enriquecer a la persona en la medida en que esta lo pretenda.

No se puede pedir a los estudiantes organización si no van a seguirse al pie de la letra las guías docentes. No se nos puede pedir responsabilidad si los métodos van a ser más desmotivadores que motivadores. Es tan contradictorio como contraproducente: si lo que van a valorar en los estudiantes va a ser que asistan a clase, o que entreguen un trabajo que probablemente nadie lea después, en lugar de atender a los conocimientos reales que puedan ir adquiriendo, no les merece la pena ir más allá; asisten a clase, entregan el trabajo y punto. Si los métodos de evaluación van a ser capaces de limitar su interés por la materia, es que no son buenos métodos, y en realidad podría plantearse el método de evaluación continua de mil maneras distintas, a cada cual más efectiva. Tenemos recursos más que suficientes para ello: sólo nos queda ponerlos en práctica[45].

[45] Sobre buenas prácticas docentes a desarrollar en nuestra asignatura, *vid.* Cano Ruiz, I., «Mi práctica docente tras diez encuentros de innovación en docencia universitaria», *Al futuro con el pasado. X Encuentro de Innovación en Docencia Universitaria,* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, 2019, pp. 239-247; *idem,* «La experiencia de una acti-

Para lograrlo, consideramos conveniente intentar atribuir distintas estrategias y actividades para los módulos que conforman nuestra guía docente, y siempre bajo el paraguas de esta batería de preguntas:

– ¿Cuáles son los resultados de aprendizaje que más valoro y me gustaría que alcanzasen mis alumnos en mi asignatura?
– ¿Cuál considero que es la misión más importante de mi asignatura?
– ¿Qué problemas de aprendizaje tienen mis alumnos en mi asignatura?
– ¿Qué es lo que más me cuesta que aprendan?
– ¿Qué aprendizajes esenciales o desarrollos personales importantes no se logran?

Algunos de los contenidos se podrán explicar utilizando algunas de las estrategias docentes ya explicadas. Pero, sin duda, el no podemos olvidar las tan «maltratadas» clases magistrales, pues siguen siendo un recurso didáctico muy conveniente para la adquisición de determinadas competencias por parte del estudiante, así como para la explicación de cuestiones que requieren de mayor profundidad técnica.

En efecto, la clase teórica sigue constituyendo el núcleo de la enseñanza de una asignatura. No podemos invalidar este recurso, siempre que no se utilice de forma exclusiva, e incluso se le atribuye gran eficacia según los objetivos que se persigan. Aunque también hay opiniones de algunos profesionales de la Didáctica y la Pedagogía en su contra, sigue gozando de prestigio y aceptación, sin que de momento se haya logrado sustituir significativamente por otra estrategia didáctica. Las clases magistrales siguen ocupando el puesto central en la organización de las enseñanzas universitarias en Europa, aunque recientemente en algunas universidades europeas el profesor evoluciona más hacia un perfil de animador u orientador. Esta técnica metodológica puede ofrecer fácilmen-

vidad interdisciplinar e internacional: ventajas e inconvenientes», en *Delineando lazos hacia nuevas propuestas innovadoras. La interdisciplinariedad como punto de partida,* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, 2013, pp. 371-380; *idem,* «Reflexiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje», en *Experiencias de innovación docente en la Universidad de Alcalá,* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, 2007, pp. 57-80; MESEGUER VELASCO, S., «Nuevas dimensiones de la docencia sobre Derecho y factor religioso: interdisciplinariedad e internacionalidad», en *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado,* núm. 48, 2018; LÓPEZ-SIDRO LÓPEZ, A., «Derecho y Factor Religioso: Una propuesta de asignatura en el marco de Bolonia», en *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado,* vol. XXVIII, 2012; *idem,* «Metodología docente en la asignatura de Derecho y Factor Religioso», en ECHEBARRÍA SÁENZ, M. (dir.), *Coordinación y planificación en los estudios de Derecho,* Universidad de Valladolid, 2011, pp. 589-617; *idem,* Buenas prácticas en la docencia… *op. cit.*

te a los estudiantes visiones panorámicas completas, expuestas en forma sintética, de los diversos problemas importantes de cada materia y de las soluciones más relevantes que se han dado a los mismos. A la vez, facilita el trato entre el profesor y el estudiante, permitiendo a este superar los obstáculos que puedan derivarse de las lagunas de conocimientos que se den en los manuales, de la falta de comprensión por la dificultad con que estén expuestos en éstos, obliga a sistematizar coherentemente informaciones dispersas, impulsa y motiva para el estudio. Por todo esto, la clase teórica se considera un instrumento docente de primordial importancia.

Estamos con López-Sidro cuando sostiene que, entre las clases presenciales que sean teóricas, es decir, en aquellas en que el protagonismo lo asume el profesor (aunque no se descarte la intervención del alumno, ni tampoco el que tengan alguna dimensión práctica), las habrá puramente explicativas o expositivas, porque a menudo la materia, por su aridez o su complejidad, exige un esclarecimiento por quien la domina, haciéndola comprensible para el alumno. Pero es esencial en la docencia del Derecho que haya clases magistrales, entendiendo por tales las que hacen honor a su nombre, las propias de un maestro: reveladoras y no simplemente aclaratorias, sugerentes e inspiradoras, estimulantes y provocadoras. Y para serlo, el profesor que quiera ser un maestro en sus clases deberá estar lleno de amor por su enseñanza, y también por el alumnado al que se dirige, tendrá que hablar inflamado de entusiasmo –que es el virus que contagia el interés por lo enseñado– y ser capaz de trufar sutilmente sus clases de humor, emoción y hasta misterio[46].

3.5 *Otros ejemplos de estrategias de enseñanza-aprendizaje en nuestra asignatura*

Ya comentamos con anterioridad que, junto con el aprendizaje y los contenidos, debemos dedicar una especial atención a las estrategias que se desarrollan en las aulas universitarias. Efectivamente, todo lo que sucede en la clase

[46] López-Sidro López, A., «Buenas prácticas en la docencia…», *op. cit*., p. 6. Sobre la lección magistral *vid.* Llorente Gómez de Segura, C., «La lección expositiva en materias jurídicas», en Rodríguez Arana, J.; Palomino, R. (dirs.), *Enseñar Derecho en el Siglo xxi. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho,* Aranzadi, Cizur Menor, 2009; Zurita Martín, I., «La lección magistral», en Sánchez González, M. P. (coord.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior,* Narcea, Madrid, 2010; De la Peña Amorós; Marcos Cardona, M., «La clase magistral como metodología docente aplicable al EEES», en Rubio, M.; Pardo, M. M., Farias, M. (coords.), *Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al ECTS,* Ediciones de la Universidad de Murcia, 2010.

marca de una forma muy acentuada lo que se aprende y lo que se transmite. En este sentido, más que dibujar formas de hacer en el aula para el tipo de aprendizaje que pretendemos y para transmitir más que conceptos, consideramos importante tener en cuenta estos dos criterios:

Una actividad educativa universitaria propia del siglo XXI debe aspirar a conseguir profundidad en los objetivos de aprendizaje y, por tanto, debe aspirar a conseguir que los estudiantes que participan sepan, sepan hacer, sepan proyectarse y sepan ser responsables. En la medida en que nos acojamos a este criterio de organización de nuestra aula educativa, seremos capaces de diseñar actividades para lograr estos objetivos. Intentar conseguir objetivos diferentes de los que responden únicamente a la capacidad codificativa nos hará pensar en estrategias educativas diferentes, posiblemente más innovadoras.

Sobre las prácticas educativas universitarias y el planteamiento de nuevas situaciones de aprendizaje para el estudiante, la nueva cultura docente universitaria debería plantear la oferta de situaciones nuevas a los estudiantes. Situaciones de aprendizaje que representen índices de novedad considerables, que rehúyan la monotonía de escuchar, escribir y estudiar lo que se ha escrito. La novedad razonablemente entendida en el aprendizaje es sinónimo de motivación. Novedad simplemente por el hecho de hacer algo nuevo puede provocar precisamente el efecto contrario, desmotivación y desconcierto.

De ahí que mostremos dos ejemplos de estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizados en nuestra asignatura.

a) Trabajo colaborativo y simulación

Por razones temporales no es posible profundizar en el devenir histórico del factor religioso en España. Sin embargo, debemos ser conscientes de que la actual situación del ordenamiento es el resultado de una evolución histórica; una evolución que nos interesa seguir en detalle para ver cómo nos ha conducido a la hora presente. Y por eso nos interesa saber de dónde proceden y a dónde conducen las normas, para saber qué papel ha jugado el factor religioso en la vida social. En definitiva, la cuestión de cómo es tratado el factor religioso en España es producto de un devenir histórico que no se puede desconocer para comprenderlo en su globalidad[47].

[47] No nos resistimos a mostrar nuestro más profunda conformidad con la necesidad de conocer el devenir histórico para evitar repetir situaciones irracionales y carentes del más sentido ético. De ahí que sigamos a pie puntillas las palabras de Álvarez Cortina: «Sí hay, en cambio, mucho que nos vale hogaño de aquello que antaño hubimos de aprender y aún hogaño debemos acudir al ayer para

Desde esta perspectiva, el objetivo perseguido por la actividad es fomentar la investigación y el debate sobre la regulación del factor religioso en el constitucionalismo español (1808-actualidad), identificando el sistema de relaciones Iglesia-Estado, naturaleza de la libertad religiosa, titularidad, extensión y ejemplos legislativos de su reconocimiento. Los estudiantes de cada grupo se convierte en personajes concretos de un momento histórico: monarca, legislador, creyente, no creyente, contrario a lo consagrado en el texto constitucional, entre otros. En concreto, esta actividad intenta conseguir los siguientes objetivos:

a) Mejorar la calidad de los contextos de aprendizaje a través de un clima de confianza e intercambio de vivencias.

b) Potenciar la comunicación entre iguales a través de la transmisión de ideas de forma verbal y escrita.

c) Correcta utilización del uso de las TIC.

d) Enseñar a aprender a través de la reflexión, la responsabilidad y la autonomía de pensamiento.

e) Estimular la competencia del trabajo grupal como vía inestimable para alcanzar un conocimiento significativo.

La metodología empleada es la conocida como «método del caso», que una técnica de aprendizaje activa, centrada en la investigación del estudiante

---

entender en todo su sentido el hoy. Quizá sea necesario, para vencer el pesimismo del que ve que lo que estudió ya no le sirve para nada, buscar un método que nos permita a quienes tenemos la responsabilidad de enseñar el derecho llevar a cabo la función –a veces imprescindible– de predecir el futuro para averiguar lo que mañana será derecho legislado o lo que el juez interprete como derecho en su sentencia sin tener que recurrir a la bola de cristal. O solamente para comprender y entender en todo su sentido –si ello es posible– lo que hoy es o entendemos por derecho vigente. Y ese método que también nos ayudará en esa función es tratar de transmitir lo que le interesa realmente al jurista; y al jurista le interesa en especial lo que sirve para la comprensión profunda y nítida de las instituciones jurídicas. Y para ese fin es importante –como ya señalaba Savigny– perseguir la evolución de las instituciones hasta su raíz histórica, y ello de forma muy especial cuando se trata de instituciones de derecho público. La mejor manera de comprenderlas es a través de las situaciones históricas en las cuales se han originado y se han acrisolado, de forma que se abran a nuestra consideración una serie de interrogantes a ese respecto, como señala M. Kriele: ¿qué fines, intereses o potencias actuaban tras de esas instituciones?, ¿qué males y peligros debían evitar?, ¿a qué potencias e intereses debían enfrentar?, ¿ valen todavía, bajo las condiciones modificadas de hoy, las razones para su justificación esgrimidas en aquel entonces?, ¿cuáles serían las alternativas posibles?, ¿qué nos enseña la experiencia histórica acerca del sentido, del comportamiento, de la estabilidad de estas instituciones y de los peligros que las acechan?, ¿qué se puede extraer de allí para su interpretación y eventualmente para su reforma?». Álvarez Cortina, A. C., recensión a la obra de Ibán, I. C., y González, M., «Textos de Derecho Eclesiástico (siglos xix y xx)», Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid, 2001, 300 pp., en *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado,* vol. XIX, 2003, p. 765.

sobre un problema real y específico que ayuda al alumno a adquirir la base para un estudio inductivo. Dentro del método del caso, en sus diferentes variables, se propone la simulación a través de un juego de rol. Desde esta perspectiva, se trata de dar prioridad al trabajo en equipo, apostando por el aspecto colaborativo y la investigación como herramientas básicas para el correcto desarrollo de los estudios universitarios.

La incorporación, en este sentido, del juego de rol como método de enseñanza-aprendizaje fundado en el reparto entre los alumnos de papeles concretos para la simulación de perfiles y funciones, no sólo ayuda a ejemplificar y afianzar el punto de partida enunciado hasta aquí, sino que permite profundizar en los conocimientos teóricos de la asignatura y que por motivos de tiempo no es posible profundizar, y reflexionar, incluso, sobre las implicaciones éticas que subyacen en cada uno de los papeles asignados.

La estrategia metodológica es, en nuestra opinión, original, ya que la materia en la que se inserta es proclive a la utilización de la misma, ya que pretende que el alumno forme parte activa del desarrollo de una situación histórica determinada, dramatizándola y representándola. Por lo tanto, los estudiantes, además de intentar conocer qué ocurre en dicha situación o momento histórico, serán los protagonistas de la misma convirtiéndose en los personajes de la narración.

Para utilizar este tipo de metodología será necesario conocer el tipo de alumnado: si es activo, participativo, si es capaz de superar el miedo escénico, entre otros elementos. Asimismo, el docente debe reunir también una serie de cualidades –especialmente la de ser motivador–, para que dicha actividad tenga éxito. Asimismo, se recomienda la utilización de la plataforma virtual como lugar de encuentro para intercambiar ideas y crear espacios de aprendizaje entre los integrantes de cada grupo.

La actividad se inserta en la evaluación continua, y representa un 10% de la calificación total, porcentaje es adecuado y proporcional al trabajo y esfuerzo realizado por el estudiante pues, además de la sesión final expositiva –valorándose la originalidad en la exposición del grupo–, es obligatorio la realización de una carpeta de aprendizaje en la que todos los días uno de los miembros del grupo es el encargado de sintetizar los avances conjuntos a través de una entrada, más o menos extensa, pero aclaratoria y útil para el resto de compañeros. Al menos, deben contabilizarse dos entradas por persona, una vez finalizada la actividad.

Consideramos interesante la introducción y el empleo de las nuevas tecnologías en el ámbito de la esta actividad. Sus beneficios –indudables dada la vinculación de los actuales estudiantes a lo audiovisual como sistema de comunicación general–, deben ser cuidadosamente ponderados, sin embargo, antes de proceder a su introducción en el aula. Su inmediatez y facilidad, la rapidez con

la que facilitan el acceso del alumno a la información, tienen un contrapeso indudable en el plano cualitativo. Sin embargo, el exceso de información pone en riesgo la propia formación del estudiante, por cuanto no es lo mismo conocer que comprender, ni es lo mismo tener acceso a una información que ser capaz de expresar su contenido, comunicar, transmitir y razonar sobre la misma con el único empleo de la palabra y al margen de los medios tecnológicos.

Hecha esta salvedad, ponemos de manifiesto la utilización de la coevaluación en esta actividad, pues fueron los propios estudiantes los que votan al grupo que más les ha gustado. Es necesaria la entrega de un breve informe personal en el que los estudiantes dan su opinión sobre las dificultades encontradas en el camino, utilidad de la actividad y si volverían a participar en una experiencia similar. Todos los estudiantes fueron unánimes a la hora de considerar muy positivamente lo aprendido a través de esta actividad, si bien pusieron de manifiesto los problemas encontrados para coordinarse y buscar un equilibrio en la implicación y rendimiento de cada uno de los miembros del equipo.

Al hilo de esta última afirmación, nos gustaría reflexionar sobre la distinción entre trabajo «en grupo» y trabajo «en equipo», pues consideramos que los estudiantes de primer curso –a los que se dirige esta actividad innovadora– no están lo suficientemente preparados, de ahí que sea necesario realizar la actividad pasadas unas semanas, tras el conocimiento del grupo al que va dirigida.

Miró define el trabajo colaborativo como aquel en el que varias personas trabajan para conquistar un fin común. No se trata de que el grupo resuelva un problema, sino que el objeto pretendido es el aprendizaje que obtendrán al resolver el problema o durante su estudio y resolución[48].

Los términos aprendizaje cooperativo y colaborativo presentan algunas diferencias que es preciso poner de manifiesto. En el aprendizaje cooperativo se dividen las tareas para posteriormente integrarlas en la consecución del objetivo y supone un mayor grado de control por parte del profesor; mientras que el aprendizaje colaborativo cada miembro del equipo es responsable de alcanzar una meta que se integrará en el objetivo final, implica un papel más activo por parte del alumno.

Cabe señalar que la cooperación y la colaboración se sitúan en distintas fases del proceso de aprendizaje; en la medida en que el estudiante desarrolle aquellas habilidades que le permiten adoptar decisiones y hacerse responsable frente a su aprendizaje (aprendizaje cooperativo) será capaz de interrelacionarse e interactuar con el grupo y aprender de manera autónoma (aprendizaje colaborativo).

[48] Miró Julià, J., *Taller de Trabajo en Grupo: principios básicos,* p. 1. Disponible en http://bioinfo.uib.es/~joemiro/CTinversion/principios.pdf [Fecha de consulta: 10 de febrero de 2022].

Se trata de conseguir en el equipo lo que se conoce como efecto sinergia, de forma que la suma es más que la unión de las partes. La sinergia se obtiene en la interacción: entre varios se obtienen ideas que ninguno de los miembros hubiera obtenido individualmente. Dos personas discutiendo y defendiendo sus puntos de vista durante 15 minutos obtiene razonamientos más precisos y mejor desarrollados que si cada uno hubiera trabajado individualmente durante 30 minutos.

Se debe distinguir entre trabajo en grupo y trabajo en equipo. El trabajo en grupo se puede usar como iniciación, donde el grupo no tiene una estructura formal, puede formarse una tarde para una actividad concreta, deshaciéndose posteriormente. Este tipo de trabajo no produce un documento final, ni suele evaluarse. El trabajo en grupo es un buen punto de partida para el trabajo en equipo, tanto para los alumnos como para los profesores.

Cuestión distinta es el trabajo en equipo, donde el equipo tiene una estructura y cada miembro un rol definido. Requiere preparación y conocimiento del modo de funcionamiento de un equipo. Las actividades duran medio cuatrimestre o más. Los equipos suelen tener entre 3 y 5 miembros.

La actividad del trabajo colaborativo exige reuniones, actas, un plan de trabajo con presentación de resultados parciales y finales, objeto de evaluación. Son elementos esenciales para este tipo de trabajo la interacción personal, la organización de tareas y la gestión de tiempo, individual y del equipo. Se trata de un método de aprendizaje entre pares. Hay una colaboración en el grupo donde a través del debate y la negociación se llega a conclusiones. De esta forma se incrementa la motivación hacia objetivos y contenidos del aprendizaje y se consigue una mayor retención de lo aprendido; a la vez que se produce una mejora en el rendimiento, puesto que cada individuo incrementa el del grupo, y la diversidad del conocimiento y experiencias del grupo contribuye al proceso de aprendizaje y reduce la ansiedad de la resolución individual de problemas. El trabajo colaborativo también promueve el pensamiento crítico y obliga a reflexionar, motivar y exponer argumentos a los otros.

Existen trabajos que han identificado cinco características que son esenciales para que un grupo de gente se convierta en un equipo. En primer lugar la interdependencia positiva, ya que para conseguir el objetivo grupal todos deben aportar su esfuerzo. La interacción estimuladora y las técnicas interpersonales son dos características estrechamente relacionadas, los miembros del equipo deben compenetrarse y alentarse, además de saber criticarse constructivamente y afrontar y resolver los conflictos que se presenten. La responsabilidad individual y la evaluación grupal funcionan como dos elementos complementarios,

todos los miembros son responsables de todo el trabajo del equipo y deben seleccionar las actitudes y métodos que funcionan en detrimento de aquellas fórmulas de trabajo ineficaces[49].

La evaluación de este modelo de aprendizaje requiere de unas técnicas adaptadas a la metodología seleccionada. Según Miró los alumnos, que son los verdaderos profesionales de la educación, lo tienen bien claro: aquello que no se evalúa no existe. Si queremos desarrollar en los alumnos el trabajo en equipo, pero no evaluamos el proceso sino sólo el producto final, se devaluará este modelo de aprendizaje.

Debe haber una evaluación separada y específica para la competencia transversal que representa trabajar en equipo. En caso contrario, la competencia acaba no evaluándose al perderse dentro de la competencia específica. Evaluar específicamente el proceso de colaboración y trabajo en equipo y los roles y tareas individuales asumidas por cada miembro del equipo durante la realización del trabajo es la única forma de asegurarnos que nosotros y los alumnos le demos la importancia debida.

La evaluación debe ser objetiva y formativa. Decir que «no has trabajado en equipo» en el fondo no es decir nada. Además, evaluar no significa necesariamente dar una nota numérica, pero sí implica que el alumno puede ser consciente de su evolución. Deben tener indicadores que ayuden al alumno a detectar si está mejorando o no, si está desarrollando de forma adecuada la competencia; por lo que es básica la implantación de un sistema de evaluación que esté presente durante el proceso de la actividad y que guíe al grupo y a sus miembros.

El aprendizaje colaborativo exige un alto grado de madurez, formación y responsabilidad del alumno; cada uno de los participantes debe ser consciente de la relevancia que tiene su participación en el resultado final y trabajar en consecuencia.

En este sentido, es interesante traer a colación la actividad grupal realizada en el área Derecho Eclesiástico del Estado de la Universidad de Alcalá (y en fase de publicación)[50] Está comprobado que las personas aprenden con mayor efectividad cuando intentan resolver sus propias preguntas, cuando se «arre-

---

[49] Jonhson, D. W.; Jonhson, R. T.; Smith, K. A., «Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity», *ASHE-ERIC Higher Education,* Report núm. 4, George Washington University, 1991; Fedlder, R.; Brent, R., «Cooperative Learning in Technical Courses: Procedures, Pitfalls, and Payoffs», *ERIC Document Reproduction Service,* ED 377038, 1994.

[50] Rodríguez Blanco, M.; Cano Ruiz, I.; Chapado Martín, J. L., «Necesito de tu pericia profesional: habilidades del estudiante como futuro operador jurídico a través de un caso práctico», *La innovación en competencias personales, sociales y emocionales (soft skills) Universidad y ámbito profesional,* XIV Encuentro de Innovación en Docencia Universitaria, Universidad de Alcalá, 2022 (aceptada).

mangan» para resolver sus propios problemas. Enseñar conceptos y principios en este contexto, esto es, planteando preguntas o casos concretos que hay que resolver, ayuda a este propósito.

Por este motivo se decidió crear un caso práctico para los estudiantes de la asignatura Derecho Eclesiástico del Estado, de los Grados de Derecho y del Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresa, que planteaba varias cuestiones jurídicas a resolver a través de grupos de trabajo (informe que exigía de su pericia profesional), durante un plazo de un mes, con la finalidad de incidir en las habilidades del trabajo en equipo, la resolución de conflictos mediante el consenso, la comprensión de los problemas y de las preguntas, el empleo del lenguaje jurídico y claridad en la expresión oral, y la capacidad de sintetizar la información y de relacionar cuestiones y problemas. La exposición de la solución ante un auditorio (estudiantes y profesores) se calificó conforme a una rúbrica que analizaba parámetros de expresión verbal y CNV.

La mecánica de la actividad implicaba que todos los integrantes del grupo (elegidos al azar, pues en la vida real uno suele elegir con quién trabaja) debían conocer al detalle el caso propuesto, pues eran los profesores los que indicaban qué miembro comenzaba, cuándo terminaba, quién seguía… todo ello con constantes preguntas por parte de los profesores para conocer si realmente todos habían trabajado el problema que se presentaba para su respuesta profesional. El orden de los grupos era por sorteo el mismo día fijado para la exposición, a fin de no existir agravio comparativo. Es más, cada miembro del grupo debía velar por el bien común: si uno lo hacía mal perjudicaría al resto, pues la calificación es la misma para todos los integrantes del grupo. Todos conocían las reglas del juego y los distintos parámetros a evaluar a través de una rúbrica de evaluación muy detallada, publicada con antelación, en la se valoraban la exposición-contenido (contenido, exposición y trabajo en grupo), el formato-estructura de la presentación, y las habilidades de comunicación. Los resultados han sido altamente positivos y los estudiantes nos han confesado que era la primera vez que han defendido un caso sin saber qué parte era la que cada uno debía exponer, en la que se interpelaba con constantes preguntas, en la que debían medir sus nervios y estrés y, sobre todo, que habían sido tratados como verdaderos profesionales del foro.

b) Web institucionales y otras páginas de interés

Durante el desarrollo de nuestras clases es normal acudir con frecuencia a diversas páginas web que contienen información relevante sobre aspectos relacionados con las diversas lecciones que componen nuestro programa do-

cente y que sirven para ejemplificar muchas de nuestras explicaciones, así como ayudar para que el estudiante pueda profundizar en algún aspecto. Una de ellas es la Fundación Pluralismo y Convivencia, que busca promover la libertad religiosa a través de la cooperación con las confesiones minoritarias, especialmente aquellas con reconocimiento de notorio arraigo en el Estado español y ser un espacio de investigación, debate y puesta en marcha de las políticas públicas en materia de libertad religiosa y de conciencia. Todo ello orientado a la normalización del hecho religioso y a la creación de un adecuado marco de convivencia[51].

El Observatorio del Pluralismo Religioso en España es una herramienta de transferencia de conocimiento para la gestión pública de la diversidad religiosa. Su objetivo principal es orientar a las administraciones públicas en la implementación de modelos de gestión ajustados a los principios constitucionales y al marco normativo que regula el ejercicio del derecho de libertad religiosa en España. Es muy interesante por la documentación didáctica que aporta, como por ejemplo el directorio de lugares de culto, las guías para la gestión de la diversidad religiosa, buenas prácticas, recursos jurídicos, entre otra información[52].

Web del Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Histórica, apartado sobre libertad religiosa, en la que se encuentran los Informes anuales sobre la situación de la libertad religiosa en España; el Registro de Entidades Religiosas y toda su regulación; la Comisión Asesora de Libertad Religiosa; un buscador de entidades religiosas inscritas y de lugares de culto; otro apartado dedicado al matrimonio religioso de las confesiones con notorio arraigo; normativa en y jurisprudencia en materia de libertad religiosa; y otros documentos de interés en materia de libertad religiosa[53].

Códigos electrónicos del *Boletín Oficial del Estado:* se trata de compilaciones de las principales normas vigentes del ordenamiento jurídico, permanentemente actualizadas, presentadas por ramas del Derecho. Cada código electrónico se ofrece para su descarga gratuita en los formatos electrónicos pdf y ePUB, para facilitar su almacenamiento y lectura en dispositivos electrónicos diversos. Los que utilizamos frecuentemente en clase y se descargan los estu-

[51] http://www.pluralismoyconvivencia.es/
[52] http://www.observatorioreligion.es/
[53] https://www.mpr.gob.es/mpr/subse/libertad-religiosa/Paginas/registro-entidades.aspx

diantes es el Código de Libertad Religiosa[54], el Código de confesiones y entidades religiosas[55] y el Código de Derecho Matrimonial[56].

Dialnet, como uno de los mayores portales bibliográficos del mundo, cuyo principal cometido es dar mayor visibilidad a la literatura científica hispana, es una herramienta fundamental para la búsqueda de información de calidad. Aunque los estudiantes de primer curso o de segundo curso no la vayan a utilizar, es conveniente que se familiaricen con ella[57].

Por último, otros recursos que podemos utilizar para nuestra docencia son los recursos electrónicos de Derecho, Aranzadi Instituciones, Ebook Central (ProQuest), la Ley Digital, ProView Thomson Reuters, Tirant Libros-e y vLex-Global.

c) Recursos audiovisuales

Ya es clásica la anécdota que se suele contar sobre la hipotética visita de un romano (sí, un romano de la época de Julio César), a nuestros días en la que seguramente se quedaría aturdido ante cosas desconocidas para él; pero no le ocurriría lo mismo si el romano en cuestión visitara una Facultad de Derecho: se encontraría en un medio conocido. Los profesores universitarios no podemos ser ajenos a esta realidad: los jóvenes estudiantes son consumidores de «microchís» móviles a través de series, películas, documentales. De esta forma el apoyo audiovisual está cada vez más extendido en la docencia universitaria, y, más allá de modas, pone en imágenes de fácil asimilación nociones que a veces al profesor le cuesta exponer con los medios que dependen de su palabra. Además, una película o algunas escenas seleccionadas, pueden ser un perfecto estímulo para un debate sobre cuestiones planteadas en la asignatura. Se trata de un recurso que permite múltiples posibilidades, como la proyección total o parcial de una película o del episodio de una serie televisiva[58].

---

[54] Selección y ordenación a cargo de Miguel Rodríguez Blanco (Universidad de Alcalá). Disponible en:

https://www.boe.es/biblioteca_juridica/codigos/codigo.php?id=104_Codigo_de_Libertad_Religiosa&tipo=C&modo=2

[55] Selección y ordenación a cargo de Miguel Rodríguez Blanco (Universidad de Alcalá). Disponible en: https://www.boe.es/biblioteca_juridica/codigos/codigo.php?id=444_Codigo_de_confesiones_y_entidades_religiosas_&tipo=C&modo=2

[56] Selección y ordenación a cargo de Miguel Rodríguez Blanco (Universidad de Alcalá). Disponible en: https://www.boe.es/biblioteca_juridica/codigos/codigo.php?id=261_Codigo_de_Derecho_Matrimonial&tipo=C&modo=2

[57] https://dialnet.unirioja.es/

[58] GARCIMARTÍN MONTERO, M. C. (ed.), *El Derecho Eclesiástico en el cine,* Servicio de Publicaciones da Universidade da Coruña, 2013; ALDANONDO SALAVERRÍA, I.; MORENO BOTELLA, G., *Derecho, cine y libertad religiosa,* Tirant lo Blanch, Valencia, 2015; AA. VV., «La evaluación en el ámbito jurídico de la competencia transversal pensamiento crítico mediante la utilización de series

3.6 *La evaluación como proceso de aprendizaje y formación*

a) Evaluación continua y evaluación final

«Dime cómo evalúas y te diré cómo enseñas» es la frase que solemos decir a nuestros estudiantes cuando se toca el espinoso tema de la evaluación.

> «Si la moderna teoría del aprendizaje, de la mano, entre otras, de la teoría constructivista del conocimiento (Ausubel y Novak), ha demostrado el carácter de proceso continuado de los aprendizajes, es obvio que también ha de ser procesual y continuada la actividad de ir evaluación (verificando) lo que el alumno va aprendiendo o no aprendiendo. De lo contrario, habríamos caído en lo que Nietzsche calificó de «el crimen más horrendo de la historia»: poner las manos «con tosquedad sobre la técnica más delicada de la cultura: la educación». Ya no estaríamos evaluando al alumno para ayudarle, sino para usarle al servicio de nuestra obligación administrativa de poner cada año un número al lado de su nombre en nuestra asignatura (…); ya no ayudaríamos a corregir el proceso equivocado que está recorriendo para llegar al logro de determinado objetivo educativo, sino que estaríamos ignorando sus errores mientras los comete, sin prestarle atención ni ayuda alguna, para sancionarle al final con todo el peso de la verdad brutalmente ocultada»[59].

Entendemos la evaluación como un proceso de aprendizaje y formación que hay que estimular, controlar, retribuir y retroalimentar. El sistema de evaluación continua es realmente, continua, de tal forma que el estudiante puede tener aprobada la asignatura antes de finalizar el cuatrimestre, siempre que haya realizado favorablemente todas las tareas encomendadas.

---

de ficción», en Delgado García, A. M.; Beltrán de Heredia Ruiz, I., (coords.), *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del derecho,* Huygens, Barcelona, 2017, pp. 191-201. Nos consta la celebración de varias ediciones de la actividad de cine fórum sobre películas relacionadas con nuestra materia por parte de la Universidad de Almería, bajo la coordinación de María del Mar Martín García y la colaboración del profesorado de nuestra materia de diversas universidades.

[59] Fernández Pérez, M., «La evaluación como proceso continuo», en Sánchez Delgado, P. (coord.), *El proceso de enseñanza aprendizaje,* Madrid, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, 2005, p. 171. Nos parece sumamente didáctica la obra de Rodríguez García, J. A., *Derecho Eclesiástico del Estado en 125 tuits,* Omm Press, Madrid, 2021. De contenido didáctico, pretender facilitar a los alumnos que cursan la asignatura Derecho Eclesiástico del Estado, la preparación de la prueba teórica. Esta obra recoge 125 preguntas cortas que se han recopilado de los exámenes realizados durante los últimos años en esta disciplina jurídica. Vendrían a ser FAQs, preguntas frecuentes. Las respuestas a estas 125 preguntas se han adaptado a los 280 caracteres de la red social Twitter y esa es la razón del título de esta obra, eminentemente docente.

De manera ilustrativa, y siguiendo el ejemplo de la Facultad de Derecho a la que pertenece la que escribe estas líneas, los criterios que aparecen en la guía docente para evaluar las competencias son:

En las clases teóricas (dos horas a la semana):

1. Asistencia activa del estudiante a las sesiones teóricas, valorándose:

a) La comprensión de conceptos, principios, instituciones y, en general, de las ideas principales de cada uno de los temas;
b) los conocimientos adquiridos y la capacidad para transmitirlos;
c) la capacidad de relación y conexión entre los contenidos de los temas que integran los distintos módulos recogidos en la guía docente;
d) la capacidad para expresar ideas orales y escritas con claridad, coherencia y concisión

2. La calidad y creatividad de las aportaciones y comentarios realizados en clase.

En lo relativo a las clases prácticas (una hora a la semana+tutorías).

1. Asistencia activa del estudiante a las sesiones prácticas, valorándose:

a) La capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos en las clases teóricas;
b) la capacidad para identificar y de comprender la controversia legal planteada;
c) la capacidad de buscar información legal;
d) la capacidad para identificar, analizar e interpretar las normas, la jurisprudencia y los principios legales aplicables en un problema legal determinado;
e) el correcto manejo de los recursos normativos y jurisprudenciales aplicables a las actividades de aprendizaje y a los supuestos prácticos.

2. En especial, se valorará la capacidad de análisis crítico, la capacidad (oral y escrita) para argumentar y razonar en un contexto legal, la participación en la actividad propuesta, la calidad y presentación de las aportaciones y las dinámicas de trabajo (preparación/exposición del trabajo, iniciativa y originalidad y creatividad del mismo).

Los dos procedimientos de evaluación que aparecen en la guía docente son el sistema de evaluación continua y el sistema de evaluación final.

1. Sistema de evaluación continua (periodo de examen ordinario o convocatoria ordinaria): el sistema de evaluación continua es el proceso ordinario de valoración de conocimientos y aprendizaje al que queda sujeto el estudiante. En él están incluidos, por defecto, todos los estudiantes matriculados en la asignatura con la excepción de aquellos que, mediando causa que lo justifique, hubieran solicitado al inicio del cuatrimestre por escrito al Decano de la Facultad de Derecho (lugar en el que se imparte la asignatura) su inclusión en el sistema de evaluación final y este resolviera atender su solicitud.

a) Conocimientos teóricos: en el proceso de evaluación continua se valorará la participación activa del estudiante en las clases teóricas y prácticas. Respecto de los conocimientos teóricos, es esencial que los estudiantes lean con antelación los temas –según se indica en el cronograma– y participen proactivamente en clase. Este procedimiento de evaluación responde al sistema de créditos ECTS y, por tanto, hace hincapié en el seguimiento del trabajo del alumno y en la estimulación del aprendizaje reflexivo, crítico y autónomo. En este sentido y a la hora de evaluar a los estudiantes, se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

–Estudio y comprensión de los conceptos, instituciones y principios explicados en clase;

–capacidad de relacionar y conectar conceptos e instituciones entre los distintos temas que componen los módulos de la asignatura;

–capacidad para expresar ideas orales y escritas con claridad, coherencia y concisión;

–capacidad de resumir;

–manejo y lectura de distintos materiales necesarios para una adecuada preparación de la asignatura (leyes, jurisprudencia, artículos doctrinales, noticias y otros documentos).

b) Conocimientos prácticos: en cuanto a los conocimientos prácticos, el sistema de evaluación continua complementa las sesiones teóricas con la realización de una serie de actividades de aprendizaje –de tipo individual y grupal– además de la realización de casos prácticos individuales o grupales. En ambos supuestos, este proceso de aprendizaje se combinará con el desarrollo de habilidades de expresión oral y escrita, con el manejo de recursos electrónicos y

bases de datos legales y con la cultura de debate, de trabajo en grupo y de defensa de una opinión bien argumentada jurídicamente. Así, al evaluar a los estudiantes, se tendrán también en cuenta los siguientes criterios:

– Capacidad para identificar y comprender el supuesto/conflicto legal propuesto;
– capacidad para utilizar y manejar adecuadamente recursos electrónicos con los que buscar documentación e información legal;
– capacidad para identificar, analizar e interpretar las normas, la jurisprudencia y los principios legales aplicables en un problema legal determinado;
– habilidades de expresión oral y escrita;
– capacidad lógica, argumentativa y de razonamiento en un contexto legal;
– debate, argumentación dialéctica y habilidades de presentación oral (claridad, precisión, participación…);
– análisis crítico;
– organización y originalidad en la preparación del trabajo y/o presentaciones orales en clase.

Para aquellos estudiantes que sigan el sistema de evaluación continua, la calificación final que obtengan en la asignatura será el resultado de sumar, en el porcentaje correspondiente, las calificaciones obtenidas en las actividades y exámenes realizados a lo largo del curso y en el examen final de la asignatura, conforme con los siguientes criterios de calificación:

1. Las actividades y exámenes realizados a lo largo del cuatrimestre representan el 70% de la calificación final. El examen final representa el 30% restante de dicha calificación.
2. A menos que el profesor del curso especifique lo contrario, el 70% de la calificación final, obtenido en la evaluación continua a lo largo del cuatrimestre estará compuesto por:

– Un 20% de la nota final vendrá determinado por la asistencia y participación activa del estudiante en clase demostrada mediante la expresión de ideas, opiniones y reflexiones (orales y escritas) con claridad, coherencia, concisión y bien argumentadas jurídicamente; la relación y conexión de conceptos e instituciones de los distintos temas que componen la asignatura; el trabajo con los materiales necesarios para una adecuada preparación de la asignatura; las exposiciones orales en clase; el análisis, comprensión y comentarios acertados de normas y de la jurisprudencia de distintos tribunales, así como de artículos

doctrinales y noticias relacionadas con la materia y, además, la realización de exámenes tipo test, entre otros aspectos valorables. Además se valorarán especialmente y de manera muy positiva las contribuciones constructivas que demuestren el trabajo y el interés del estudiante por la asignatura[60].

– Un 30% de la calificación vendrá determinado por la realización en clase de tres pruebas de conocimiento tipo test, cuyas preguntas estarán relacionadas con los módulos de conocimiento que conforman la asignatura. El valor de cada una de estas pruebas es de un 10% (1 punto de la calificación final). Cada prueba test podrá constar de hasta un total de 20 preguntas. Para cada pregunta se ofrecerán varias respuestas, entre las que habrá siempre una correcta. Las preguntas que se dejen sin responder/en blanco no restarán puntos, mientras que para cada respuesta incorrecta habría una penalización sobre la calificación total obtenida en el test. La resolución del test estará sujeta a un límite de entre 10 y 15 minutos, en función del número total de preguntas del que finalmente conste la prueba. En aras de la sostenibilidad ambiental, se realizará de manera presencial y online (soporte digital).

– Un 20% de la nota final vendrá determinado por el trabajo y la resolución individual de un caso práctico relacionado con los módulos de conocimiento.

3. El 30% restante de la nota final vendrá determinado por un examen o prueba final de conocimiento de carácter práctico que cubrirá todos los temas que conforman y se incluyen en el curso: el examen o prueba final consistirá en la resolución de un caso práctico. Constará de cinco preguntas y los estudiantes dispondrán de un tiempo máximo de una hora y treinta minutos para resolverlo. Para ello podrán hacer uso y consultar el material que, a lo largo del curso, se haya recomendado para el estudio y trabajo de la asignatura.

No obstante, desde el inicio del ejercicio y hasta el final del mismo, salvo autorización expresa, queda prohibido el uso de teléfonos móviles, dispositivos electrónicos de comunicación y de cualquier otro dispositivo con capacidad de almacenamiento de información o posibilidad de comunicación mediante voz o datos dentro del aula o recinto en el que se celebre el examen.

2. Sistema de evaluación continua (examen extraordinario o convocatoria extraordinaria): aquellos estudiantes que siguiendo este sistema de evaluación

[60] Para trabajar noticias relacionadas con la materia, *vid.* Moreno Soler, V., «Breaking News? La importancia de estar conectado con la asignatura y el presente: actividad de exponer una noticia en el Grado en Derecho», *Congreso Internacional de Innovación Docente en Derecho «Aprendizaje a través del debate jurídico»,* Thomson Reuters–Aranzadi, 2022 (en prensa).

continua no logren superar la asignatura, deberán realizar un examen final de carácter teórico-práctico en la convocatoria extraordinaria. En esta convocatoria, y de cara al establecimiento de la calificación final, el profesor tendrá en cuenta el trabajo llevado a cabo por el alumno durante el curso.

Este examen final de carácter teórico-práctico se compondrá de dos pruebas escritas:

a) Un examen teórico que constará de tres preguntas a desarrollar durante un tiempo máximo de cuarenta y cinco minutos. Tiene un valor del 50% de la calificación final. Para realizar esta prueba los estudiantes no podrán hacer uso ni consultar ningún material relacionado con la asignatura.

b) Un examen práctico en el que deberá resolverse un supuesto práctico durante un tiempo máximo de cuarenta y cinco minutos y que, igualmente, tiene un valor del 50% de la calificación final. Para la realización de esta prueba los estudiantes sí podrán hacer uso y consultar el material que, a lo largo del curso, se haya recomendado para el estudio y trabajo de la asignatura.

2. Sistema de evaluación final

2.1 Periodo de examen ordinario/convocatoria ordinaria: para poder acogerse al sistema de evaluación final el estudiante tendrá que solicitarlo por escrito al Decano de la Facultad en la que se imparta la asignatura, dentro del plazo de las dos primeras semanas de impartición de la misma (inicio del cuatrimestre) y explicando las razones que le impiden seguir el sistema de evaluación continua. Entre otras, son causas que permiten acogerse a la evaluación final, sin perjuicio de que tengan que ser valoradas en cada caso concreto, la realización de prácticas presenciales, las obligaciones laborales, las obligaciones familiares, determinados motivos de salud y la discapacidad.

Los estudiantes que opten por no seguir el procedimiento de evaluación continua diseñado y se acojan al sistema de evaluación final deberán demostrar que han adquirido las competencias genéricas y específicas exigidas en esta guía docente para superar la asignatura. Para ello deberán realizar y superar un examen final de carácter teórico-práctico que se compondrá de dos pruebas escritas:

a) Un examen teórico que constará de tres preguntas a desarrollar durante cuarenta y cinco minutos y que tendrá un valor del 50% de la calificación final. Para la realización de esta prueba los estudiantes no podrán hacer uso ni consultar material alguno relacionado con la asignatura.

b) Un examen que consistirá en la resolución de un caso práctico durante cuarenta y cinco minutos y que tendrá un valor del 50% de la calificación final. Para la realización de esta prueba los estudiantes sí podrán hacer uso y consultar el material que, a lo largo del curso, se haya recomendado para el estudio y trabajo de la asignatura.

2.2 Periodo de examen extraordinario/convocatoria extraordinaria: como en la convocatoria ordinaria, en esta convocatoria extraordinaria el examen final consistirá igualmente en una evaluación escrita que incluirá tres preguntas de naturaleza teórica para desarrollar y la resolución de un caso práctico.

b) Autoevaluación y coevaluación

Al finalizar el cuatrimestre solemos pedir a nuestros estudiantes que realicen una labor de reflexión y sinceridad sobre su implicación en la asignatura. A continuación se transcribe el texto que se les envía:

La autoevaluación es el proceso a través del cual vosotros, estudiantes, os implicáis en la evaluación de vuestro aprendizaje, tanto de su proceso como de su resultado. Os permite la reflexión sobre los contenidos que habéis trabajado, así como de la metodología que habéis seguido. También os ayuda a ser conscientes de lo que habéis aprendido. Es una manera de reconocer vuestra voz en el proceso de evaluación y de haceros partícipes de la idea de que la evaluación no sólo es cuestión del profesor, sino que vosotros mismos sabéis lo que habéis estudiado y aprendido.

Otra dimensión interesante de este procedimiento es que me permite conocer vuestra valoración y no sólo evaluar de acuerdo a mi criterio. En la enseñanza tradicional centrada en el profesor y en la transmisión de contenidos, la autoridad para decidir lo que cuenta como conocimiento, lo que es importante que sepan los alumnos y lo que es importante evaluar y cómo, reside en el profesor. En la enseñanza que busca otorgar un rol participativo a los alumnos, esta autoridad es compartida con los estudiantes y una manera de hacerlo es a través de la autoevaluación.

Por este motivo os pido que, con toda tranquilidad, y antes de que la última clase, me enviéis las respuestas al siguiente cuestionario que os presento.

1. Asistencia, actividades y prácticas

Es difícil contribuir si no estás presente, así que piensa sobre tu nivel de asistencia: ¿asististe siempre / con frecuencia / regularmente / rara vez? ¿Por qué?

Sabes que las actividades se podían responder a través del foro: ¿analizaste las diversas situaciones ofrecidas suficientemente y escribiste tus respuestas coherentemente? ¿Cuánto tiempo empleaste, aproximadamente?

A la hora de hacer las prácticas, ¿leíste realmente los textos sugeridos? ¿Las preparaste de modo que pudieras comentarlas y reaccionar a las preguntas que se plantearan sobre ellas de forma rápida y con sentido? ¿Buscaste la argumentación jurídica, tratando de ser ecuánime y proporcional, y trataste de huir de tus recelos personales, de las opiniones «manidas»?

2. Trabajo en grupo y discusiones en clase

Considera la calidad de tu contribución al grupo de exposición del tema de Derecho Eclesiástico, así como a la clase: ¿hasta qué punto contribuiste con información e ideas? ¿Te gustó trabajar en grupo? ¿Por qué? ¿Realmente vuestro grupo se juntó alguna vez para dar uniformidad y coherencia al tema a presentar?

¿Cómo de receptivo fuiste hacia las ideas de los otros? ¿Hasta qué punto permitiste a los otros contribuir y escuchaste lo que tenían que decir?

¿Tomaste la iniciativa cuando sentiste que la discusión no estaba encauzada, tanto en tu grupo de exposición como en clase?

3. Valoración global de tu contribución

¿Cuánto te has esforzado?

¿Con qué frecuencia hiciste preguntas si algo no estaba claro para ti?

¿En qué medida contribuiste al uso efectivo del tiempo en clase, respondiendo con rapidez sin esperar a que alguien más dijera o hiciera algo?

¿Hasta qué punto motivaste a los otros a contribuir?

¿Crees que esta asignatura ha estado bien para la contribución que hiciste? (Soy consciente de que la gran mayoría de vosotros habéis empleado una gran cantidad de tiempo en las lecturas, actividades, prácticas, etc. Recuerda, sin embargo, que tu valoración global no ha de reflejar solamente los esfuerzos que has hecho, sino también la calidad del resultado).

4. ¿Te gustaría añadir algún otro comentario?
5. Sugiere la calificación final que te mereces.

En alguna actividad grupal, en especial una que consiste en buscar una sentencia relacionada con un caso de discriminación directa o indirecta y resu-

mir el caso en el aula, hemos acudido a la coevaluación. Una vez realizada la actividad en clase, en la hora de tutorías nos hemos reunido con los diversos grupos de la actividad para mostrar y explicar los comentarios realizados a la actividad atendiendo a los criterios de evaluación explicitados en dicha actividad. Posteriormente intervienen los estudiantes que componen cada grupo mostrando su acuerdo o desacuerdo con las apreciaciones del profesor, se resuelven dudas, se aclaran errores y se exponen las dificultades encontradas a la hora de realizar la tarea. Tras este breve diálogo, se invita a los estudiantes a reflexionar y argumentar sobre la calificación que asignarían a la actividad. Se concluye con la calificación consensuada entre el grupo de alumnos y el profesor.

4. **El Trabajo Fin de Grado en Derecho Eclesiástico del Estado**

El Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, establece en su artículo 14.6 que el Trabajo de Fin de Grado (TFG), de carácter obligatorio y cuya superación es imprescindible para la obtención del título oficial, tiene como objetivo esencial la demostración por parte del estudiante del dominio y aplicación de los conocimientos, competencias y habilidades definitorios del título universitario oficial de Grado. Este Trabajo de Fin de Grado dispondrá de un mínimo de 6 créditos para todos los títulos, y un máximo de 24 créditos para los títulos de 240 créditos, de 30 créditos en los títulos de 300 créditos y de 36 créditos en los títulos de 360 créditos. Deberá desarrollarse en la fase final del plan de estudios, siguiendo los criterios que cada universidad o centro establezca. Asimismo, los Trabajos de Fin de Grado deberán ser defendidos en un acto público, siguiendo la normativa que a tal efecto establezca el centro o en su caso la universidad [61]. Su carácter genérico obliga a que los aspectos relativos al proceso y evaluación de dicho trabajo sean regulados por cada universidad en el ejercicio de su autonomía y que, por parte de los centros, se atienda a las peculiaridades de cada titulación.

La regla común para este tipo de trabajos académicos es la elaboración, en esencia, de un trabajo individual, autónomo y original, bajo la orientación de un tutor. Pero nada verifica que este sea el método más eficaz para demostrar que los estudiantes han adquirido las competencias necesarias de su Grado. En concreto, en el Grado en Derecho, se establece una serie de competencias genéricas y específicas.

[61] *Boletín Oficial del Estado,* núm. 233, de 29 de septiembre de 2021.

El objetivo primordial es que los estudiantes alcancen el pensamiento crítico mediante el desarrollo de las siguientes competencias genéricas:

– Consolidación y profundización en las técnicas de búsqueda de información, selección y evaluación de documentación jurídica.

– Capacidad de análisis, interpretación y resolución de problemas complejos y/o interdisciplinares, especialmente aplicados a la práctica profesional.

– Perfeccionamiento de la capacidad de expresión oral y escrita y de trabajo colaborativo en equipo, desarrollando habilidades avanzadas en argumentación jurídica.

– Iniciación en los procedimientos y metodologías de investigación en el ámbito jurídico.

– Desarrollo de aprendizaje autónomo y autodirigido, que permita al futuro graduado emprender estudios de postgrado.

En lo relativo a las competencias específicas, se intenta que el estudiante alcance:

– Capacidad para abordar en profundidad un tema jurídico con carácter monográfico.

– Capacidad para identificar e integrar, con eficacia, las fuentes legales, jurisprudenciales y doctrinales, necesarias para el tema objeto de estudio de forma autónoma y sistemática.

– Capacidad para desarrollar por escrito un trabajo de perfil científico-jurídico que, de forma estructurada, contenga un análisis integral y/o interdisciplinar y actual de la materia objeto de estudio.

– Capacidad para llevar a cabo la defensa y argumentación, mediante exposición oral, de las razones de la elección de un tema específico, de los criterios de organización de la investigación, del procedimiento y las fuentes utilizadas en su desarrollo, así como de las soluciones y principales conclusiones ofrecidas a los problemas surgidos a lo largo de la elaboración del trabajo.

Los estudiantes deben ser conscientes de los objetivos de aprendizaje a alcanzar con este trabajo académico: 1. El TFG es un trabajo de madurez universitaria y que constituye el colofón de la carrera –no en vano está situado al final del Grado–. 2. Escasa o nula experiencia previa por parte de los estudian-

tes en la realización de trabajos de esta envergadura[62], pues si bien han realizado diversos trabajos prácticos, lo han sido de menor envergadura, por lo que han de aprovechar esa inercia anterior para realizar un estudio cualitativamente distinto. 3. Los estudiantes de Grado no tienen mucha práctica en la realización de exámenes orales y esto puede suponer un problema, pues es necesaria la defensa oral ante una comisión evaluadora. 4. El TFG es un reto y enfrentarse a él supone, en muchas ocasiones, desconcierto e inseguridad, pues no sólo se trata de escribir sobre un determinado tema, sino también de saber construirlo y articularlo.

Las siguientes páginas tratar de poner de manifiesto –de manera muy sencilla y eminentemente didáctica– un elenco de buenas prácticas a tener en cuenta cuando se aborde la dirección de TFG en general y, en especial, los relacionados con el factor religioso y el Derecho[63].

4.1 *La importancia de la elección del tutor y del tema*

Uno de los elementos claves para desarrollar un buen TFG es la elección del tutor. Dependiendo de la normativa propia de cada facultad, el tutor puede ser elegido por el propio estudiante o tendrá que ser asignado por el órgano competente siguiendo un orden de prelación.

Pero, ¿qué buenas prácticas debe asumir un tutor de un TFG? Una de ellas es intentar conocer las inquietudes y la situación real del estudiante al que va a tutorizar. Por ejemplo, si se trata de un estudiante que ya se encuentra trabajando, una buena opción a barajar es que el tema del TFG esté relacionado con su ámbito profesional. Si la persona trabaja en un campo relacionado con la protección de datos, una temática interesante sería la relativa a la aplicación de la legislación sobre protección de datos en el ámbito religioso o el comentario de alguna reciente sentencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea sobre recogida de datos por parte de una confesión religiosa. Otro posible escenario

[62] Para paliar esta carencia, sería aconsejable enseñar a los estudiantes (y poner en práctica) trabajos de un mínimo de diez páginas, insertando correctamente notas a pie, manejando fuentes doctrinales y jurisprudenciales relevantes y atendiendo a unas normas de estilo preestablecidas. Por ejemplo, en la optativa de 4.º curso del Grado en Derecho «La libertad religiosa en Europa» de la Universidad de Alcalá, una de las actividades de enseñanza-aprendizaje es la elaboración de un «mini-TFG» (20 páginas), con una gran aceptación por parte del estudiantado, pues le ayuda a afrontar su futuro e inmediato TFG.

[63] Esta reflexión es fruto de mi labor como coordinadora de TFG en la Facultad de Derecho desde hace ocho años, así como los más de 150 TFG dirigidos que, hasta el momento, llevo desarrollando sobre temas relacionados con el factor religioso.

a tener en cuenta con relación al alumno es si saber si siente predilección por una materia concreta; si es así, el tutor podría guiarle a través de una temática que relacione el factor religioso con la materia querida por el estudiante. Por ejemplo, si le atrae el Derecho Civil, podría centrarse en el estudio de la eficacia civil del matrimonio religioso; o si le apasiona el Derecho Penal, podría analizar el delito de profanación, delitos de odio por motivos religiosos, entre otros.

Ello es debido a la especialidad de nuestra disciplina, pues al ser su finalidad el estudio del tratamiento jurídico que los poderes públicos brindan al factor religioso en su dimensión social, su virtualidad radica en que se ocupa de temas pertenecientes a aquellas ramas del saber jurídico que puedan recibir la impronta de la libertad religiosa e ideológica. Por lo tanto, una baza con la que el tutor de Derecho Eclesiástico debe jugar es su heterogeneidad y la amplitud de la materia, pues las normas estatales relativas al factor religioso impregnan muchas ramas del Derecho público o privado: Derecho constitucional, internacional, administrativo, financiero y tributario, penal, entre otras[64].

Otra buena práctica a desarrollar por el tutor es ser consciente de si el tema elegido por el estudiante tiene o no «recorrido». Habrá de ser realista y, a pesar de la conveniencia de tener en consideración el interés del estudiante, si el tema no es abarcable, se deberá reorientar el trabajo.

Esto pone de manifiesto que el estudio del derecho de libertad religiosa no se agota en la glosa del artículo 16 de la Constitución, y que el ejercicio de este derecho fundamental plantea constantemente nuevas cuestiones que deben ser objeto de estudio por los especialistas. Como decía Francesco Ruffini en el umbral del siglo xx, concretamente en 1900, en el prólogo a su libro *La libertà religiosa. Storia dell'idea,* el estudiar y reflexionar sobre la libertad religiosa no es «la più strana cosa del mondo, ni tampoco un vaneggiamento».

4.2 *¿Qué hacer antes de redactar?*

Tras la elección del tema el tutor debe suministrar al estudiante documentación relevante para comenzar con el estudio. Se debe hacer una lectura comprensiva, subrayando aspectos relevantes, anotando las obras y autores a los que nos remitan las páginas leídas y haciendo resúmenes que recojan los puntos

[64] Hace ya 35 años se publicaba en el *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado* un artículo de Alberto de la Hera titulado «El Derecho eclesiástico en el ámbito de la ciencia jurídica». En él se recogía la idea de que el Derecho Eclesiástico no es propiamente una rama del Derecho, sino una especialización para cuyo estudio es necesario tener presentes los métodos, conceptos y aportaciones del conjunto de disciplinas jurídicas.

más relevantes. En este punto es vital acudir a fuentes fiables, originales y, por supuesto, en el ámbito normativo, seguir la jerarquía establecida: primacía de la Constitución; Derecho internacional; Derecho comunitario; jerarquía de normas y principio de competencia; tener en cuenta la analogía y la interpretación extensiva; la jurisprudencia; y, por último, la doctrina administrativa[65].

Para facilitar esta labor, desde el curso 2017-2018, el área de Derecho Eclesiástico del Estado de la Universidad de Alcalá ha incorporado en su guía docente, como competencia específica a alcanzar por el estudiante, el desarrollo de competencias informacionales, lo que implica conocer, evaluar críticamente y saber utilizar las fuentes de información jurídica, para obtener, seleccionar y organizar la información científica y doctrinal más adecuada y hacerlo de forma ética. Esta competencia se ha traducido en la obligación de asistir a una sesión de dos horas de duración, para todos los alumnos de primer curso, impartida por compañeros bibliotecarios del Centro de Recursos del Aprendizaje y de la Investigación (CRAI). En ella se explica cómo citar, cómo buscar bibliografía en el ámbito de las ciencias jurídicas. Por ejemplo, en lo relativo a la doctrina científica, se enseña el manejo de las bases de datos especializadas en el área jurídica que proporciona la Biblioteca de la Universidad de Alcalá (BUAH): Aranzadi, La ley digital, VLEX, Dialnet, ISOC, entre otras, con acceso a texto completo a miles de artículos doctrinales. También se muestran buscadores científicos como Google Académico y libros, revistas en papel o electrónicas en bibliotecas universitarias o jurídicas[66].

También se enseña cómo citar la bibliografía, pues los estudiantes deben conocer que no existe un solo método de cita bibliográfica, sino varios: Harvard, APA, ISO 690:2010, entre otros. En la doctrina anglosajona, en Economía y en otras Ciencias sociales es común el estilo APA. Sin embargo, en la ciencia jurídica española, sin existir una norma de citación establecida, el método de cita bibliográfica más extendido es el denominado «continental» o «latino» y que es el que encontramos de manera más habitual en manuales, monografías y artículos doctrinales. El método continental es muy similar al que proporcionan las directrices de la Norma UNE ISO 690:2010, si bien el tutor proporcionará las indicaciones que considere más apropiadas para la presentación de las citas y la bibliografía en los trabajos. Para los alumnos que están en fase de

[65] Sobre la necesidad de formación al estudiante sobre estos aspectos, Cano Ruiz, I., «Una experiencia innovadora: Seminario sobre técnicas de búsqueda de información y métodos de recogida de datos y de selección de fuentes», *Anuario de Derecho a la Educación* (2014), Dykinson, Madrid, 2016, pp. 129-140. Disponible en https://app.vlex.com/#vid/655721981

[66] A nuestros estudiantes se les aconseja el manejo del *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado,* de la *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado,* de *Derecho y Religión,* y de *Ius Canonicum,* como principales publicaciones de nuestra materia.

preparación de su TFG también se les ofrece la posibilidad de realizar un curso de dos horas de duración, de nivel más avanzado, en el que se les explica el manejo de gestores bibliográficos, como por ejemplo, Proquest RefWorks, que facilita la gestión y organización de las citas y bibliografía del TFG, tesis, *paper* o investigación[67].

4.3 *Redacción, normas de estilo y procesador de textos*

Una vez leída toda la documentación recopilada, el alumno debe comenzar a elaborar un índice que le servirá de guía a lo largo de su trabajo. El tutor debe advertir que el índice tiene «vida propia», por lo que se puede modificar las veces que sean necesarias. A continuación, se debe plantear y desarrollar el tema mediante la redacción gradual de las distintas partes. Para ello se deben ir fijando las cuestiones (en apartados o epígrafes y subapartados o subepígrafes) que van a formar parte de cada capítulo y comenzar con una primera redacción, con presentación del estado de la cuestión en la legislación y en la jurisprudencia, con crítica y argumentación personal frente a la misma y una reflexión y propuesta de soluciones o conclusiones a las problemáticas generadas, en su caso.

La metodología empleada puede ser diversa. Los dos tipos de metodología más comunes son la deductiva-tradicional y la inductiva. La primera consiste en obtener una batería de conclusiones a partir de una serie de premisas o principios. El TFG estudia una cuestión que va de lo general a lo particular. El método inductivo supone plantear un problema o situación controvertida y, de manera gradual, se deberá identificar un tema general. Por ejemplo, el estudio de una sentencia determinada.

En los TFG relacionados con el Derecho Eclesiástico del Estado, el tutor debe lograr que el estudiante profundice en las implicaciones que el hecho religioso, tanto en su vertiente individual como en su vertiente colectiva, tiene en la sociedad y, en particular, en los ordenamientos jurídicos de la Unión Europea, si el objeto de la temática así lo requiere. No podemos olvidar que, en toda sociedad que asume como principios rectores el libre desarrollo de la personalidad y el respeto a la dignidad del ser humano, tiene una especial importancia el reconocimiento y tutela del derecho de libertad religiosa y la actitud de los poderes públicos ante las manifestaciones de religiosidad que están presentes en el entramado social.

[67] Disponible en https://gestoresbibliografiauah.wordpress.com/nuevo-refworks/ [fecha de visita: 18 de marzo de 2022].

La libertad religiosa es un derecho de la persona que se encuentra reconocido en todos los tratados y declaraciones internacionales sobre derechos humanos. Esta libertad se despliega en un haz de derechos y facultades cuyo concreto ejercicio produce, con frecuencia, situaciones de conflicto. En un TFG se deben dar razones a favor o en contra de una determinada tesis que queremos sostener o refutar. Pero para ello, y en una disciplina como la nuestra, es imprescindible conocer los principios y las reglas básicas que rigen las relaciones entre los poderes públicos y las confesiones religiosas, así como el alcance del derecho fundamental de libertad religiosa. Para lograr este objetivo no se deben establecer las conclusiones con carácter previo, hay que procurar mostrar las propias dudas y, por supuesto, razonar siempre con argumentos jurídicos, intentando huir de los argumentos ideológicos[68].

El estudiante debe saber que la introducción y las conclusiones de un TFG se han de redactar al final, tras su finalizar el cuerpo del trabajo. La introducción viene a ser un comentario analítico del índice y sirve para demostrar la existencia de ideas ordenadas acerca del objeto de la investigación. En ella se debe explicar el motivo de la elección del tema y su relevancia. Por su parte, las conclusiones son las respuestas a los problemas estudiados en el TFG, deben expresarse a través de frases concisas y concretas, deben enumerarse y su contenido no debe ser novedoso, por lo que no se pueden introducir argumentos nuevos no insertos en el trabajo. Se valora la incorporación de conclusiones propositivas. En definitiva, constituyen una reflexión final sobre el trabajo realizado.

A la hora de elaborar un TFG es necesario que el contenido del mismo se refuerce con la adecuación a un estilo de formato preestablecido. De esta manera, y a no ser que debamos ajustarnos a unas normas de estilo ya prefijadas –que será lo más usual–, los criterios generales en los que basarnos para que el aspecto sustancial de nuestro trabajo (fondo) se sustente con el armazón de una buena forma, son los siguientes:

1. Utilizar un tipo de letra generalizada y estándar. Debemos huir de tipografías exóticas y creativas (por ejemplo, Comic Sans) ya que restan sobriedad a un trabajo académico. Para ello se aconseja tipos de letra como Arial, Times New Roman, Garamond, Book Antiqua, entre otros, y con serifa, pues al ser un

[68] En palabras de Rodríguez Blanco «[e]l estudio de las normas estatales sobre el factor religioso ha de hacerse desde parámetros estrictamente jurídicos (…) [lo que significa] que las consideraciones ideológicas o políticas han de quedar al margen de esta disciplina jurídica, en el sentido de que la primera misión del estudioso es exponer el Derecho tal cual es, sin tergiversarlo, y no caer en la tentación de exponer como Derecho vigente y aplicable en la realidad lo que a él le gustaría que dijeran las normas». Rodríguez Blanco, M., *Derecho y religión. Nociones de Derecho Eclesiástico del Estado,* 2.ª ed., Civitas, Cizur Menor, 2018, pp. 20-21.

trabajo impreso, añade formalidad a la presentación escrita y ayuda a que el ojo capte mejor la información desde el papel, donde la luz viene del exterior. Asimismo, no se debe cambiar el tipo de letra a lo largo del trabajo.

2. Procurar justificar ambos márgenes del texto, tanto en el cuerpo del trabajo como en las notas a pie de página. Los márgenes deben ser los que aparecen por defecto y el interlineado debe ser sencillo o de 1,5 líneas.

3. Sangrar la primera línea de cada párrafo para facilitar la lectura y construir párrafos superiores a cuatro líneas. En el caso de no sangrar la primera línea se recomienda dejar un espaciado posterior de 6-8 puntos.

4. Insertar correctamente las notas a pie de página –no confundir con «insertar pie de página»–, ubicarlas de manera estratégica, de modo que no dificulten o entorpezcan la lectura del trabajo y recordar que el número de la nota debe colocarse antes (nunca después) de cualquier signo de puntuación. El texto de las notas debe tener un tamaño dos puntos inferior al utilizado en el cuerpo del trabajo.

5. Los títulos de los epígrafes no deben finalizar con punto y es recomendable no subrayarlos, pues es suficiente utilizar la negrita para resaltarlos. Asimismo, no es correcto dejar epígrafes o títulos «huérfanos»: en caso de que el título quede al final de la página, se debe pasar a la siguiente.

6. Si empleamos a lo largo del trabajo un gran número de siglas es recomendable elaborar una tabla que se ubicará antes del índice. No se deben confundir las siglas con las abreviaturas. Hay monografías en las que aparece la expresión «Abreviaturas» y lo que aparecen realmente son siglas: CE, TS, TC, por ejemplo. Otro error que se suele cometer es no utilizar ninguna sigla o abreviatura de las señaladas a lo largo del desarrollo del trabajo.

7. Las primeras páginas del trabajo –resumen, tabla de abreviaturas y siglas, índice– se cuentan, pero no debe aparecer enumeradas o, a lo sumo, en números romanos. El primer número debe aparecer inserto es en la página de la introducción o, si no la hubiera, en el primer apartado del trabajo.

8. Cuidar la redacción. Entre párrafos es necesario utilizar cláusulas de conexión como, por ejemplo, «La exposición anterior nos remite a la cuestión…»; «Además del desarrollo anterior…». Se aconseja escribir en voz activa, pues aporta un efecto más directo y claro que la voz pasiva. Asimismo, se aconseja evitar la ambigüedad sintáctica, la acumulación de sinónimos y la doble negación.

4.4 *Defensa del TFG*

Pericles, el gran político y orador ateniense, sostenía que «El que sabe pensar, pero no sabe cómo expresar lo que piensa, está al mismo nivel del que

no sabe pensar». La oratoria es el arte de hablar con elocuencia, de deleitar y persuadir por medio de la palabra[69]. El estudiante debe ser consciente que la defensa de su TFG consiste en transmitir a los miembros del tribunal un mensaje sobre la credibilidad de aquel[70]. Para ello debe estructurar correctamente el discurso y solicitar, en primer término, la venia («Con la venia del Sr./ Sra. Presidente/a») para, a continuación, presentarse y comentar para qué se está en este acto, cómo ha elaborado el trabajo, cuáles son las fuentes utilizadas, la metodología seguida, su estructura y, lo más importante, para qué ha trabajado y cuáles son sus principales conclusiones.

El estudiante debe ser consciente del público al que va dirigido el mensaje y, por lo tanto, ajustarlo a los destinatarios. El discurso debe ser fácil de seguir (mapa de ideas), sencillo, claro y, si es posible, contar con el apoyo de ejemplos. Se debe finalizar con un resumen, concentrado en una o dos frases, del contenido principal del discurso (conclusión neutra ya que se ciñe al estado de la cuestión), o sosteniendo alguna propuesta o resolución que se deduzca del cuerpo del discurso (conclusión personal). A continuación sería conveniente decir unas palabras de agradecimiento al tutor del TFG y a los miembros del Tribunal por la atención prestada y finalizar con la siguiente frase: «Quedo a su disposición, para cuantas preguntas, aclaraciones o dudas quieran formularme».

Un aspecto nuclear a tener en consideración durante la defensa oral del TFG es la comunicación no verbal, la cual está constituida por todos los mensajes que emitimos de forma paralela al lenguaje oral y sirven para reforzarlo. No podemos olvidar que el lenguaje no verbal representa, de manera aproximada, el 55% de nuestra comunicación[71]. La comunica-

---

[69] La elocuencia es aquella facultad de hablar bien y de modo convincente, gracias a la fuerza expresiva poseída por el orador en todos sus aspectos, tanto internos como externos. Deleitar es causar placer o agrado en el ánimo o los sentidos de los oyentes. Por último, persuadir es convencer con razones a otra persona; es decir, el hecho de inducir a uno a creer o hacer algo.

[70] Sobre este punto *vid.* Martí Sánchez, J. M., «Lenguaje jurídico, rigor y accesibilidad (Buenas prácticas para la comunicación jurídica)», *Congreso Internacional de Innovación Docente en Derecho «Aprendizaje a través del debate jurídico»,* Thomson Reuters-Aranzadi, 2022 (en prensa). Mi interés por la asignatura Trabajo Fin de Grado me ha llevado a impartir desde hace varios años, y a petición del Consejo de Estudiantes de la Universidad de Alcalá, los cursos «Cómo hacer un TFG/TFM y no morir en el intento» y «Cómo defender un TFG/TFM», con una elevadísima participación del colectivo estudiantil.

[71] Sobre el lenguaje no verbal se aconseja, entre otras lecturas, a Hervás Fernández, G., *Cómo dominar la comunicación verbal y no verbal,* Playor, 1998; Glass, L. *Sé lo que estás pensando. Utiliza los cuatro códigos del lenguaje corporal para mejorar tu vida,* Paidós Ibérica, Barcelona, 2003; Rodríguez Escanciano, I.; Hernández Herrate M., *Lenguaje no verbal. Cómo gestionar una comunicación de éxito,* Netbiblo, La Coruña, 2010. En esta última obra, sus autoras dedican el capítulo segundo a los cinco grandes vértices que conforman la dimensión no verbal. El primero, la kinesia, se ocupa de los gestos –tanto faciales como corporales–, las posturas y las maneras (de andar, comer, etc.). Mientras, la proxémica estudia las distancias y el territorio y

ción no verbal está compuesta por los mensajes que transmitimos en unión a la palabra y podemos distinguir el paralenguaje –el volumen, las pausas, el ritmo del discurso–; las expresiones faciales; los movimientos corporales –manos, brazos, la forma de vestir–; y la comunicación táctil y visual, entre otros elementos.

El tutor debe realizar un ensayo previo con el alumno a fin de tener en consideración, no sólo lo que se va a contar, sino cómo se va a contar. Las buenas prácticas que el estudiante debe tener en cuenta en este apartado serían las siguientes: utilizar los ojos para establecer contacto visual con los miembros del Tribunal, a fin de crear relación y mostrarles el interés que sientes por ellos –interactuar–; en un acto de este tipo, lo más certero es permanecer sentado, si bien hay estudiantes que prefieren exponer de pie –cada uno debe adoptar la posición en la que se sienta más cómodo y menos forzado–; utilizar las manos y los movimientos para enfatizar un aspecto importante o para hacer la transición de un punto a otro; sonreír en alguna ocasión, pues de esta forma se transmite tranquilidad a los oyentes; mirar –sólo inicialmente– a quien o quienes más confianza ofrezcan o más atención presten –por ejemplo, al tutor–; beber agua durante la exposición, incluso si no se tiene sed, para hacer las pausas necesarias que sirvan de transición de un punto a otro; y vestir con un atuendo que esté en consonancia con el acto que se va a desarrollar, pues no en vano es el acto académico que supone la finalización del Grado[72].

Concluimos. Dar clase no consiste sólo en contar algo. Si el conocimiento que el docente trata de transmitir no llega al receptor, no habrá aprendizaje y si eso es así, si falla la conexión con los estudiantes, tampoco se habrá enseñado nada. La enseñanza, incluida la de Derecho Eclesiástico del Estado, sólo tiene lugar cuando hay aprendizaje. Tratar de encontrar el método y las condiciones es una tarea complicada, pero la recompensa bien merece el esfuerzo.

---

sus implicaciones comunicativas. Todo lo relativo a la voz que no es palabra, es decir, el tono, el timbre, la intensidad, la duración, etc., se engloba en el estudio del paralenguaje. Finalmente, el aspecto físico y la apariencia del individuo (constitución, rostro y vestuario) y el entorno que nos rodea y desde el que lanzamos nuestro mensaje.

[72] Este apartado es fruto de la mesa redonda «Buenas prácticas en la docencia», en el *International Workshop New Perspectives of Learning on Law and Religion,* celebrado en abril de 2018 en el marco del Proyecto número 253 de la Universidad Complutense de Madrid, titulado «Nuevas dimensiones sobre la docencia del Derecho y el factor religioso: interdisciplinariedad y cooperación internacional», bajo la dirección de Silvia Meseguer Velasco. Está publicado en CANO RUIZ, I., «Buenas prácticas en la dirección e Trabajos Fin de Grado sobre Derecho y factor religioso», en *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado,* núm. 48, 2018.