



EL CAMPUS VIRTUAL Y LA GAMIFICACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA/ APRENDIZAJE

Una referencia especial a las asignaturas jurídicas que se articulan fuera del Grado en Derecho

The virtual campus and gamification of the teaching/learning process
A special reference to the legal subjects that are articulated outside the Bachelor's Degree in Law

M^a JOSÉ SERRANO GARCÍA
Universidad Complutense de Madrid, España

KEYWORDS

*Legal subject
Virtual Campus
Practical Cases
Debate
EHEA
Gamification
Non-legal university degree*

ABSTRACT

This article presents the result of the implementation of a novel teaching methodology that seeks to overcome the difficulties that the teaching/learning process encounters in legal subjects that form part of non-legal university degrees. It begins by highlighting the role of information and communication technologies in this process and, significantly, the virtual campus. Then, it describes each of the elements of the teaching methodology applied, including gamification. Finally it concludes with the determination of the consequences of the experience developed.

PALABRAS CLAVE

*Asignatura Jurídica
Campus Virtual
Casos Prácticos
Debate
EEES
Gamificación
Grado universitario no jurídico*

RESUMEN

Este artículo expone el resultado de la puesta en práctica de una metodología docente novedosa a través de la que se busca superar las dificultades que el proceso de enseñanza/aprendizaje encuentra en las asignaturas jurídicas que forman parte de los grados universitarios no jurídicos. Comienza destacando el papel que tienen las tecnologías de la información y la comunicación en dicho proceso y, significativamente, el campus virtual. Seguidamente, desgrana cada uno de los elementos de la metodología docente aplicaba, entre los que encuentra la gamificación. Concluye con la determinación de las consecuencias de la experiencia desarrollada.

Recibido: 14/ 07 / 2022

Aceptado: 16/ 09 / 2022

1. Las principales bases sobre las que se construye el proceso de enseñanza/aprendizaje en las universidades

1.1. El Espacio Europeo de Educación Superior y las TICs

En el contexto y para dar una respuesta a las sociedades del conocimiento en las que se desarrollan los sistemas universitarios europeos, surgió el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES), del que actualmente forman parte la Comisión Europea, todos los Estados miembros de la Unión Europea y la práctica totalidad de los miembros del Consejo de Europa.

El EEES obliga a las universidades españolas a abandonar el modelo de enseñanza tradicional, en el que el Derecho se enseñaba y aprendía, partiendo de la atribución de una importancia capital a las clases magistrales y a la memorización de los alumnos. Este abandono se encuentra acompañado de la articulación de un modelo de enseñanza/aprendizaje basado en el sistema de créditos ECTS y la consiguiente adquisición de competencias por los estudiantes. Lo que obliga a los profesores universitarios a articular metodologías docentes que pongan el foco en quien aprende, en sus procesos de aprendizaje y en la comprensión que se genera sobre el contenido del curso (Gros y Martínez, 2020).

A lo anterior se suma que el progreso tecnológico exponencial y sin precedentes que se ha producido en los últimos años, y que se sigue produciendo actualmente, ha provocado importantes transformaciones en los diversos ámbitos en los que se desarrollan las personas, incluida la formación universitaria. El estado actual de la técnica permite la rápida y simultánea transmisión de información a un elevado número de personas, con independencia del lugar en el que éstas se encuentren. Además, una sociedad que promueve el acceso masivo a la información requiere personas que tengan la capacidad de convertir esta información en conocimiento a través de su análisis e interpretación.

La universidad y, en particular, la labor docente de los profesores no puede obviar esta realidad. Concretamente, en el área de conocimiento de las ciencias jurídicas, el uso de las nuevas tecnologías juega un papel muy destacado. En primer lugar, internet permite que los alumnos accedan a una variada información. Ante ello, el profesor ha de guiar y orientar a los estudiantes con el fin de conseguir que los datos que utilizan procedan de fuentes fiables, tengan peso suficiente y sean interpretados de una manera adecuada. En segundo lugar, el uso de internet ayuda a los alumnos a mantener una actitud reflexiva y crítica frente a la diversidad de asignaturas que caen dentro del área de las ciencias jurídicas, en tanto en cuanto los agentes sociales y otros sujetos que intervienen en los ámbitos de la economía, la empresa y el trabajo poseen sitios web en los que exponen sus ideas y opiniones. En tercer lugar, lo que resulta especialmente importante en el presente estudio, el uso de las nuevas tecnologías ha hecho surgir plataformas educativas que constituyen un elemento clave de la labor de los profesores universitarios (Quintero, 2012). Y, por último, el empleo de las redes sociales permite el intercambio de información entre sus usuarios en tiempo real. Lo que cobra una particular significación en las asignaturas de naturaleza jurídica, debido a que las normas jurídicas y los diversos instrumentos que intervienen en su aplicación están sometidos a constantes cambios que exigen un esfuerzo permanente de actualización y crítica.

La interconectividad y las redes sociales provocan una evolución del ser humano hacia lo que se denomina el “hiperindividuo” o “individuo conectado” (Reig y Vílchez, 2013, p. 23), conexión que, además, es capaz de superar las fronteras nacionales en las que el individuo se sitúa, permitiéndole acceder a las enseñanzas e información generada más allá de sus fronteras nacionales; y, con ello, contribuyendo a la globalización del conocimiento. Todo ello se ve acompañado y, en cierta medida, favorece que los diversos protagonistas del proceso de enseñanza/aprendizaje sean más proclives a trasladarse a otros lugares del planeta para iniciar o ampliar su formación; y que nos encontremos en el seno de las universidades con personas de diversas nacionalidades y culturas que conviven en un mismo espacio físico y/o virtual.

1.2. La responsabilidad social prioritaria de las universidades en la sociedad del conocimiento

A lo largo de los años, las distintas perspectivas y concepciones desde las que han sido analizadas las sociedades de los siglos XX y XXI han generado distorsiones, en la utilización de los conceptos de sociedad de la información y de sociedad del conocimiento. En ocasiones, se ha afirmado que ambos conceptos dan forma a una misma realidad, es decir, que son equivalentes; en otras, aun siendo conscientes de sus diferencias, los autores han hecho referencia a uno de ellos, cuando realmente deseaban referirse al otro. Incluso, hay quien estima que debe acudir al concepto de sociedad en red, en vez de a los conceptos de sociedad de la información y de sociedad del conocimiento.

Una sociedad red es aquella cuya estructura social está compuesta de redes potenciadas por tecnologías de la información y de la comunicación. La inmediatez y la rapidez de los cambios sociales se encuentra detrás de que no exista un amplio consenso, respecto a la terminología que se ha de utilizar para identificar y comprender la sociedad actual, y de que determinadas concepciones caigan en desuso (Alcaraz, 2018). Por lo demás, ya en 1962,

Fritz Machlup comenzó a utilizar el concepto de sociedad de la información. Tras constatar el importante peso que adquirirían los empleos vinculados al manejo y a la manipulación de la información, frente aquellos en los que era necesario desarrollar un esfuerzo físico, este economista fue el primero que mantuvo que el conocimiento era un recurso económico. Poco años después, en 1969, Alain Touraine afirmó el surgimiento de un nuevo tipo de sociedad postindustrial cuyas notas características eran la tecnocracia, y la programación de su organización y producción económica. A diferencia de Fritz Machlup, este sociólogo prefirió utilizar la expresión sociedad postindustrial, en detrimento del concepto de sociedad de la información. Si bien, también en 1969, Peter Drucker comenzó a utilizar el concepto de sociedad del conocimiento, a través de la idea de trabajador del conocimiento (Martínez, 2019).

En el presente estudio, se parte de que la sociedad del conocimiento es el resultado de la evolución de las sociedades de la información. En la misma dirección, ya en 2005, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) puso de manifiesto las importantes transformaciones que estaba generando la llamada 3.^a Revolución Industrial. En particular, destacó la existencia de una nueva dinámica en la que la noción de conocimiento era un elemento central; y en la que, por añadidura, las tecnologías de la información y la comunicación tenían una importancia destacada (Unesco, 2005). Si bien, fue más allá de la constatación de esta realidad, al declarar que “la noción de sociedades del conocimiento es más enriquecedora y promueve más la autonomía que los conceptos de tecnología y capacidad de conexión que a menudo constituyen un elemento central en los debates sobre la sociedad de la información. Las cuestiones relativas a la tecnología y la capacidad de conexión hacen hincapié en las infraestructuras y la gobernanza del universo de las redes. Aunque revisten una importancia fundamental evidente, no deberían considerarse como un fin en sí mismas” (Unesco, 2005, p. 29). En otras palabras, la sociedad mundial de la información sólo cobra sentido, si propicia el desarrollo de sociedades del conocimiento y se asigna como finalidad “ir hacia un desarrollo del ser humano basado en los derechos de éste. (En último término, las sociedades del conocimiento) se basan en una visión de la sociedad que propicia la autonomía y engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación” (Unesco, 2005, p. 29).

Por lo tanto, inclinarse por el concepto de sociedad del conocimiento en la educación universitaria significa atribuir a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y, junto a ellas, a la internacionalización y a la mundialización del conocimiento un papel destacado, en la consecución de una sociedad más justa, en el progreso social y en el progreso económico (Fandiño, 2011). De modo que la universidad de la sociedad del conocimiento posee una “responsabilidad social prioritaria, que le exige realizar su propia aportación tanto al desarrollo social como a la creación de una masa crítica y producción del conocimiento desde las acciones de innovación, creatividad y pensamiento complejo” (Pardo, 2011, pp. 147-150). Todo lo que tiene y debe tener un reflejo directo, en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las asignaturas que están situadas dentro del área jurídica y, en particular, ha tenido un importante peso en la metodología docente detrás de la que se encuentra el presente estudio.

2. La mejora del proceso enseñanza/aprendizaje de las asignaturas jurídicas en las titulaciones universitarias no jurídicas

2.1. Individualización de dificultades

En el proceso de enseñanza/aprendizaje del Derecho, muy pocos estudios han tratado la utilización de la gamificación, sus ventajas, limitaciones y formas de aplicación; y los pocos que lo han hecho manifiestan posiciones enfrentadas, mostrándose algunas a favor (Barbosa *et al.*, 2018), mientras que otras en contra (Maldonado *et al.*, 2022). Además, este género de investigaciones básicamente se ha centrado en el Grado en Derecho, dejando a un lado las titulaciones no jurídicas. De ahí la importancia del presente análisis, destinado a comprobar los efectos que, contando con el aula virtual como elemento de apoyo, posee sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje la introducción del juego y, con éste, el debate en las asignaturas del área jurídica de las titulaciones universitarias no jurídicas.

Concretamente, en el presente estudio, como se deduce del contenido del epígrafe 3, se ha tomado como referencia la asignatura Derecho de la Empresa situada en el primer curso del Doble Grado Ingeniería Informática y Administración y Dirección de Empresas que se imparte en la Universidad Complutense de Madrid, que es la primera de esa naturaleza a la que se enfrentan los alumnos de dicha titulación. En este género de titulaciones, los docentes suelen encontrarse con alumnos que poseen características muy diferentes de aquellos que cursan grados en las que las asignaturas jurídicas tienen un mayor peso, que es lo que sucede significativamente con el Grado en Derecho. De hecho, impartir materias vinculadas a las normas jurídicas en títulos universitarios en los que el Derecho es una asignatura con escaso protagonismo y/o simplemente instrumental normalmente provoca que el desempeño docente se encuentre acompañado de un mayor número de dificultades o, al menos, que se agraven las que dichos estudios comparten con otras titulaciones universitarias.

Para comenzar, como han puesto de manifiesto los escasos estudios que existen en la materia, el acercamiento de los alumnos a las normas y a los instrumentos jurídicos que acompañan a éstas suele ser más complicado en

titulaciones no jurídicas como las que se acaban de mencionar, debido a que ese acercamiento se sitúa muy lejos de lo que los estudiantes consideran más atractivo, aproximándose significativamente a lo que les provoca cierta indiferencia e, incluso, aburrimiento y dificultad (García, 2008; Fernández, 2019). Este punto de partida posee un reflejo directo en el grado de atención que muestran en clase, en el volumen de los que deciden no asistir, en las actividades de aprendizaje que llevan a cabo fuera del aula y en el eventual incremento del peligro de que éstas se focalicen en la simple memorización de contenidos, sin ninguna reflexión, análisis y crítica por su parte (Pérez, 2017). Sin embargo, en las titulaciones jurídicas, aunque existen alumnos que las cursan por descarte o por problemas con las notas exigidas para acceder a otros estudios, la mayoría posee una mayor inclinación por el Derecho, por la simple obviedad de que eligen el Grado en Derecho dentro de un amplio abanico de posibilidades que les brinda el sistema universitario español.

Por otro lado, la formación jurídica de los estudiantes que acceden a un grado universitario es prácticamente inexistente o directamente inexistente, debido a que en los planes de estudio de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y de Bachillerato no existe ninguna asignatura que tenga esa naturaleza. Asimismo, la falta de formación jurídica afecta, sobre todo, a los primeros cursos, pero, en algunas titulaciones, aunque sea en menor medida, también a los cursos superiores, debido al escaso peso que tienen ese tipo de asignaturas. Así, en el Grado en Derecho de la Universidad Complutense de Madrid, todas las asignaturas obligatorias, a excepción de una que se centra en la economía y que posee 6 ECTS, son jurídicas. Sin embargo, en el Doble Grado Ingeniería Informática/Administración y Dirección de Empresas, que se imparte en la misma Universidad y que recuérdese es el que se ha tomado como modelo en el presente estudio, la primera asignatura jurídica, Derecho de la Empresa, está incardinada en el segundo cuatrimestre de primer curso y es obligatoria. A ella se suman otras tres asignaturas que poseen idéntica naturaleza, una en segundo curso con 3 ECTS y otras dos en tercer curso que integran un total de 18 ECTS. Lo que implica que de los 255 ECTS de carácter obligatorio que posee este doble grado solo 18 son jurídicos. En quinto curso de esta misma titulación, existe una asignatura jurídica de 6 ECTS que es optativa. Todo ello pone de manifiesto el escaso peso que poseen las asignaturas jurídicas en esta titulación y, con ello, la pequeña formación jurídica de los estudiantes y de los egresados que la cursan.

Además, los métodos que se aplican más habitualmente en titulaciones como los Grados en Administración y Dirección de Empresas o Ingeniería Informática son, por la propia naturaleza de las asignaturas que los componen, muy diferentes de los que corresponden al Grado en Derecho. Piénsese, en asignaturas como contabilidad, matemáticas o desarrollo de videojuegos; y, frente a éstas, en cualquier asignatura jurídica. Salta a la vista que unas y otras tienen poco o nada que ver, y que, por ende, el acertamiento al Derecho, como señalan los escasos estudios que existen en la materia, en ese tipo de titulaciones ha de realizarse de una manera especial, sin que el proceso de enseñanza/aprendizaje pierda calidad, pero simultáneamente teniendo en cuenta que un egresado no tiene por qué saber defender a un cliente ante un juzgado o, por ejemplo, realizar un informe jurídico, pero sí crear un programa de ordenador o efectuar la contabilidad de una empresa (García, 2008).

2.2. Necesidad de dar respuesta al sistema de créditos ECTS

A la hora de afrontar el conjunto de circunstancias que se han señalado en el anterior epígrafe, es necesario tener muy presente que la manera en la que se dé respuesta a la necesaria adecuación del método de enseñanza/aprendizaje tendrá un reflejo directo en el agravamiento o en la solución de las dificultades señaladas. En efecto, como indica la práctica unanimidad de la doctrina científica, aplicar una técnica docente inadecuada puede hacer que los estudiantes vean mermado el interés por la asignatura, de manera especial, cuando ésta no cabe, al menos a priori, dentro de las que dan forma al conjunto de aquellas que más les seduce; y, derivadamente, provocar que su formación no llegue al nivel que se considera adecuado. Sin embargo, la articulación de una correcta técnica docente es capaz de mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje y, con ello, incrementar las competencias que poseen los egresados (Imbernón *et al.*, 2020).

En este orden de ideas, debe recordarse que el sistema de créditos ECTS obliga a los docentes a articular un modelo de enseñanza/aprendizaje en el que, siempre respetando la exigencia de que los estudiantes adquieran un nivel de conocimientos suficientes, se haga un especial hincapié en la adquisición de habilidades, actitudes y valores para buscar información, seleccionar, comprender y aplicar los nuevos conocimientos, de modo que se facilite su profesionalización y el desarrollo de competencias y habilidades que les preparen para el aprendizaje a lo largo de la vida. En el contexto del Marco Europeo de Cualificaciones, los Descriptores de Dublín 2005 enuncian genéricamente las expectativas típicas respecto a los logros y habilidades relacionados con las cualificaciones que representan el fin de cada ciclo de Bolonia. Y, junto a estos logros y habilidades genéricas, sitúan las específicas de cada grado. A nivel nacional, para individualizar las competencias de cada grado, ha de acudir a los Libros Blancos de la ANECA, además de a las memorias de verificación de cada título.

En particular, el proceso de enseñanza/aprendizaje unido a la asignatura Derecho de la Empresa del Doble Grado Ingeniería Informática/Administración y Dirección de Empresas se encuentra destinado básicamente a que los alumnos/egresados sean capaces: en primer lugar, de conocer la estructura general y los conceptos fundamentales del Derecho; en segundo lugar, localizar e identificar las normas jurídicas; en tercer lugar, conocer y

saber articular las interrelaciones que poseen las normas jurídicas entre sí, incluso las pertenecientes a diferentes ramas del Derecho; en cuarto lugar, tomar conciencia de la existencia y de las consecuencias de la vinculación que mantiene el Derecho con la economía y con la política o, con otras palabras, de la evidencia de que el Derecho va cambiando, en la medida en la que lo hace el contexto económico y político; y, en quinto lugar, tener una visión crítica que les permita descubrir los defectos e insuficiencias del ordenamiento jurídico.

En último término, como un sector de la doctrina científica ha señalado respecto al Derecho del Trabajo, pero siendo extensible a otras ramas del Derecho, "la labor docente debe ir dirigida a proporcionar a los alumnos, a partir de un determinado nivel de información suficiente, un conocimiento integral, funcional y crítico de la realidad jurídico-laboral, a brindarles los instrumentos necesarios para adentrarse en este conocimiento, a descubrirles la mutabilidad esencial de aquella realidad social; en fin, y en síntesis, a enseñarles a aprender" (Casas, 1985, p. 390). De modo que la finalidad última del docente es conseguir que los egresados sepan atender a los retos que les planteará un futuro que se encontrará vertebrado por la progresiva globalización y digitalización de la economía y el trabajo.

3. Los elementos más importantes de la metodología docente aplicada

3.1. Objetivo de la metodología docente aplicada

El objetivo de la investigación a la que atiende el presente artículo fue determinar en qué medida la aplicación de la gamificación con el apoyo del campus virtual sirve para incrementar la motivación de los estudiantes en una asignatura jurídica situada en el plan de estudios de una titulación universitaria no jurídica y, derivadamente, concretar la medida en la que dicha gamificación incide en el grado de atención y de participación de los alumnos en el aula.

Concretamente, dado que constituye un ejemplo significativo de titulación universitaria en la que lo jurídico puede considerarse instrumental o secundario, se tomó como modelo y se introdujo la gamificación en la asignatura Derecho de la Empresa que se imparte en el primer curso del Doble Grado en Ingeniería Informática/ Administración y Dirección de Empresas. Los alumnos afectados fueron todos los matriculados en la citada asignatura que seguían el curso regularmente (40). Ninguno de ellos tenía necesidades educativas especiales. La modalidad del título era presencial. La razón de que se decidiera aplicar la nueva metodología docente se encuentra en que, en encuestas de los tres cursos académicos anteriores de este mismo grado y asignatura, limitándonos a lo que en la presente investigación interesa, se incluía un ítem vinculado a determinar si dicha asignatura era interesante/motivadora para los estudiantes y los resultados de las respuestas de los alumnos se situaron entre 5 y 6, sobre 10. Además, ello había tenido un claro reflejo en el grado de atención y participación de los alumnos en el aula, a pesar de que la calificación final medio de los estudiantes se ubicó entre 7,32 y 8, en los señalados tres cursos académicos.

Para implantar el nuevo sistema se decidió introducir instrumentos que facilitarían la participación de los estudiantes y el desarrollo de competencias vinculadas a esa participación, en los términos que se señalan en los siguientes epígrafes. Lo que exigió que las clases magistrales se descargasen o, al menos, se vieran aligeradas de las características a las que habitualmente están unidas; y, simultáneamente, cargadas de elementos destinados a facilitar el juego, el debate y a dar un mayor dinamismo a su desarrollo. A estos efectos, resultaron imprescindibles algunas de las herramientas del aula virtual que hasta ese momento no se habían utilizado, entre las que se situaron las que permiten depositar documentos y videos, el foro y el chat.

De igual modo, al diseñar y poner en marcha la nueva metodología docente, se valoró que no es lo mismo enfrentarse al proceso de enseñanza/aprendizaje en el primer curso de un grado o doble grado, que en los cursos intermedios o en el último curso. En la etapa en la que están finalizando sus estudios, los alumnos ya han adquirido un gran número de las competencias con las que contarán como egresados. Además, a diferencia de lo que sucede con los estudiantes de primero, para los que el mundo universitario es algo nuevo y, por lo general, sus compañeros desconocidos, los alumnos de cursos superiores tienen una mayor experiencia y madurez, no solo a nivel de adquisición de competencias, sino también a nivel personal y de saber cómo funciona el mundo universitario.

De igual modo, se partió de que la puesta en práctica del nuevo sistema estaría directamente condicionada por el funcionamiento del grupo de alumnos al que iba a afectar. Hay grupos que son más participativos que otros y/o que poseen un mayor nivel, interés, cohesión y vínculos personales, o mayor inclinación por el Derecho.

Por todo ello, se decidió que se realizarían tres encuestas. Estas encuestas, incluían 6 ítems vinculados a aspectos de la metodología docente aplicada, al objeto de testar las consecuencias que su desarrollo tenía en tres momentos diferentes del curso.

En el primer ítem, los alumnos debían indicar su grado de satisfacción con las pruebas y criterios de evaluación, el número de prácticas realizadas, el volumen de clases prácticas y la coordinación entre la teoría y la práctica. El segundo se centraba en determinar el grado en el que los diversos elementos de las clases prácticas, que fueron a las que se aplicó la gamificación, habían contribuido a la adquisición de competencias y a convertir en más

atractiva a la asignatura (resolución de casos prácticos en grupo, presentación oral en el aula, entrega por escrito al profesor, debates, preguntas y respuestas de los alumnos y del resto de compañeros). El tercer ítem también se dedicó a las clases prácticas y trataba de que los alumnos concretaran los elementos que les podían haber dificultado la búsqueda de la solución a los casos prácticos (carencia de información, desconocimiento de las fuentes que debían utilizar, falta de indicaciones del profesor, volumen de trabajo, tiempo concedido para su elaboración y entrega, dificultades de comprensión de las cuestiones planteadas y del trabajo en grupo). A través del cuarto ítem, se pretendía concretar para qué habían servido a los alumnos las clases prácticas (comprender mejor la teoría, autoaprendizaje, trabajo en grupo, interesarle la asignatura y acercamiento a la vida real). El quinto ítem se dirigió a determinar si la forma de impartir la asignatura y, más concretamente, las clases prácticas, era ajustada al nivel de la clase (totalmente ajustada, por encima o por debajo del nivel de la clase). Y el sexto era un ítem abierto en el que los alumnos debían indicar los cambios que, a su entender, se podrían introducir en la asignatura para mejorar el proceso enseñanza/aprendizaje, así como los aspectos positivos de la metodología aplicada. Sobre los resultados de las encuestas, se vuelve en epígrafe cuatro.

Respecto a los medios personales, se estimó que era necesario un solo profesor, sin un apoyo especial del personal de administración y servicios que fuera más allá del que ordinariamente este personal presta a los profesores. En cuanto a los medios materiales, se fue consciente de que sería necesaria la utilización del aula virtual y de que las aulas físicas tenían acceso a internet a través de la red wifi de la universidad, además de contar con pizarras y un ordenador para el profesor. A lo que se sumó que, como lo hacen normalmente, la mayoría de los alumnos irían a clase con dispositivos que permitirían el acceso a internet y, con ello, al campus virtual.

Por último, pero no menos importante, a la hora de desarrollar el nuevo sistema, se tuvo muy en cuenta el marco que delimita el grado de maniobrabilidad que poseen los profesores universitarios en el desarrollo de su labor docente. Este marco está formado por la memoria de verificación del título en la que se incardina la asignatura elegida y la guía docente de esta asignatura aprobada por el departamento.

3.2. La organización temporal

A la hora de desarrollar el nuevo sistema, se partió de que la guía docente de la asignatura Derecho de la Empresa, conforme a lo indicado en la memoria de verificación del título, señalaba que las horas dedicadas a las clases teóricas y a las actividades prácticas debían ser las mismas, y que estas últimas actividades exigían un menor grado de presencialidad. De ahí que se llevara a cabo una organización temporal destinada a que fuera capaz de dar una respuesta adecuada a cada una de las lecciones de la asignatura seleccionada, dedicando la mitad de las clases a la explicación de estos contenidos y la otra mitad a la realización de casos prácticos a través de un torneo. Lo que implicaba dos horas semanales para cada una de estas actividades.

Como en cualquier otra asignatura, para elaborar el cronograma, el profesor tuvo en cuenta el número de lecciones (6), el contenido que incluían estas lecciones (derecho civil, mercantil y laboral), su mayor o menor complejidad y, derivadamente, la mayor o menor dificultad que entrañaban para los alumnos. Lo que provocó que el cronograma previera que el tiempo dedicado a ciertas lecciones sería superior que el destinado a otras. En particular, esto es lo que sucedió, con los temas que abordaban aspectos de Derecho de la Competencia y con el que contemplaba el estatuto jurídico del empresario.

En todo caso, el cronograma inicial se fijó simplemente como orientativo. Desde el principio, el profesor fue consciente de que el tiempo dedicado a cada una de las lecciones podía variar, por la concurrencia de factores de muy diversa naturaleza, incluida la aparición de reformas normativas, así como las peculiaridades y la forma que tienen los alumnos de enfrentarse a la asignatura y a las clases presenciales. En efecto, la planificación temporal de una asignatura no puede configurarse como un compartimiento con márgenes rígidos, sino que ha de estar acompañada de una enorme flexibilidad, al objeto de permitir que el proceso de enseñanza/aprendizaje consiga los resultados a los que se encuentra destinado, al margen de las circunstancias e imprevistos que puedan surgir a lo largo del curso (Cairós y Díaz, 2012). Ello quedó patente, con la rápida adaptación que los docentes tuvieron que realizar durante el curso 2019/2020 a la raíz de la Covid-19; y con las consecuencias que la pandemia ha tenido en el desarrollo de los siguientes cursos académicos.

No obstante, una reordenación temporal sirve de muy poco, sino va unida a instrumentos que aseguren que no afectará a la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje. Dentro de estos instrumentos, cobran una especial significación algunos de los que contiene el campus virtual.

3.3. El campus virtual y el material docente

La metodología docente a la que se refiere el presente estudio otorgó una importancia destacada al campus virtual. A pesar de situarnos ante una titulación presencial, indiscutiblemente éste constituye un medio de apoyo de la labor de los profesores y del aprendizaje de los alumnos, en tanto en cuanto ofrece múltiples actividades y recursos, y permite integrar enlaces que conducen a un repositorio o web externa (Grané y Casas, 2020). Cabe destacar que hace posible la elaboración de cuestionarios destinados, por un lado, a la autoevaluación de los alumnos y, por otro, a la evaluación de las actividades docentes desarrolladas por el profesor. Asimismo, facilita la interacción

entre docentes y alumnos, haciendo posible que se realicen “tutorías virtuales”, para resolver dudas sobre el contenido de la asignatura o la planificación de actividades, o bien para atender a circunstancias colectivas o individuales de naturaleza excepcional. A estos efectos, sirven instrumentos como las videoconferencias, el correo electrónico y los chats, cuya concreción en el tiempo cuenta con mucha mayor flexibilidad que las actividades de naturaleza presencial.

Una particular importancia posee el material didáctico que utilizan los alumnos en el proceso de aprendizaje, en la medida en la que les ayuda a aprender, comprender y resolver conflictos y situaciones generadas en el ámbito de la asignatura a la que está vinculado (Rodríguez *et al.*, 2020). En el supuesto al que se refiere el presente estudio, los materiales situados en el campus virtual recogieron:

Los apuntes, es decir, las exposiciones escritas realizadas por el profesor que incluyen los componentes fundamentales de las diversas figuras jurídicas y realidades que forman parte del contenido de la asignatura.

Las normas nacionales, internacionales y supranacionales que más se utilizan, así como sentencias y documentos oficiales. No obstante, también se dejó cierto margen a los alumnos, para que aprendieran a buscar estos documentos en las bases de datos y, en su caso, en los boletines oficiales que los contienen.

La bibliografía recomendada, que no era excesivamente técnica, básicamente manuales. Cabe recordar que el nuevo sistema se aplicó en el primer curso de un doble grado no jurídico. La utilización de una bibliografía excesivamente técnica podía ir en detrimento del interés de los estudiantes, al resultarles muy difícil su comprensión y, en consecuencia, desincentivar el acercamiento al Derecho.

Algunas noticias de actualidad y recursos audiovisuales de corta duración, con el fin de acercar la asignatura a la realidad. Y ello, porque un golpe de realidad vale más que mil explicaciones y horas de estudio, si se desea que los alumnos sean cómplices del profesor en el desarrollo de las clases prácticas y teóricas, así como que tengan una mayor facilidad en la adquisición de las competencias vinculadas a la asignatura.

Otros materiales, como, por ejemplo, las presentaciones power point elaboradas por el profesor con esquemas, conceptos y extractos de documentos de diversa naturaleza (sobre todos estos aspectos, se puede consultar Fernández-Castales, 2014).

3.4. La relación profesor/alumno y las tutorías

Como todos sabemos, el uso de las nuevas tecnologías ha cambiado, en mayor o menor medida, la forma que tienen las personas de relacionarse y, respecto a lo que aquí interesa, las relaciones entre profesor-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-personal de administración y servicios de las universidades, provocando la existencia de un menor contacto personal. Ahora bien, no podemos olvidar que el proceso de enseñanza/aprendizaje está protagonizado por seres humanos, de manera que las relaciones que se generan entre los estudiantes y los profesores tienen una importancia muy destacada en la forma en la que se desarrolla ese proceso y en sus resultados (Benito, 2006). Por ello, en el supuesto sometido a análisis en el presente estudio, se intentó que dichas relaciones fueran de buena calidad, que favorecieran que las tareas del alumno y del docente se percibieran por cada uno de ellos como algo agradable y gratificante, no solo como una obligación y/o trabajo. Ningún profesor puede perder de vista que su centro de atención son los estudiantes y el aprendizaje de éstos.

Desde el lado del profesor, la vocación por el desarrollo de su labor docente y la consideración de que ésta constituye una parte de su vida que debe cuidar y de la que debe disfrutar contribuye a que su relación con los alumnos sea la adecuada. Ahora bien, las relaciones que se entablan entre el profesor y los estudiantes no solo dependen de la actitud del primero, sino también del contexto en el que se desarrollan y, significativamente, de los estudiantes, quienes, por otro lado, pueden tener una percepción distinta de la realidad de tales relaciones. De ahí que, al poner en práctica la nueva metodología a la que está vinculado el presente trabajo, se intentara generar relaciones de confianza entre el profesor y los alumnos que facilitaran el intercambio de conocimientos y de experiencias, el trabajo en equipo y la solución de los conflictos que pudieran aparecer durante el desarrollo del curso; y, de igual modo, que garantizaran que los alumnos fueran sujetos activos de su propio aprendizaje. Se trataba de conseguir el difícil equilibrio entre la necesaria autoridad y el liderazgo del profesor y, de otro lado, su cercanía con los estudiantes (E. de los Reyes y S. de los Reyes, 2020).

Una vía a través de la que se hizo posible el acercamiento entre ambos protagonistas del proceso de enseñanza/aprendizaje fueron las tutorías. No se puede dejar de lado que las tutorías constituyen un instrumento que permite guiar a los estudiantes en su aprendizaje, “adaptándolo a sus condiciones individuales y a su estilo de aprender, de modo que cada estudiante alcance el mayor nivel de dominio posible. La tutoría es, por tanto, un componente inherente de la formación universitaria” (Fernández-Salineró, 2014, p. 163). Además, desde la implantación del EEES, el papel de las tutorías se ha visto reforzado.

Partiendo de estas premisas, a la hora de diseñar la metodología docente sometida a análisis, junto a las tutorías tradicionales en las que el profesor recibe a los alumnos en su despacho, se previó prestar una atención especial a la realización de tutorías de naturaleza más informal, situándose entre estas últimas, incluso, las charlas espontáneas con los alumnos desarrolladas en el aula y al salir de clase. Además, como se ha avanzado

en líneas anteriores, las nuevas tecnologías hicieron posible que las tutorías pudieran realizarse a través de videoconferencias, del correo electrónico o del chat canalizado vía campus virtual.

3.5. Las clases magistrales

Los cambios inherentes a la implantación del EEES no pueden llevar a suprimir, al menos, en el ámbito de las asignaturas jurídicas, las clases magistrales o teóricas, entendidas como aquellas en las que el profesor realiza una exposición oral centrada en el contenido de la asignatura. En materias que se construyen sobre un conjunto de instrumentos jurídicos y las reglas a las que se somete su articulación, las clases magistrales contribuyen a que los alumnos comprendan mejor su contenido, así como a facilitar que aprendan a distinguir lo esencial de lo accesorio y, consecuentemente, que aprovechen más el tiempo que les dedican.

Ahora bien, aunque es indiscutible que las clases magistrales deben mantenerse, otra cosa muy diferente es la forma en la que se han de desarrollar. Lo negativo de este tipo de clases no es la exposición oral del profesor en sí misma considerada, sino la incorrecta forma en la que puede desenvolverse dicha exposición (Imbernón *et al.*, 2020). Así, debe rechazarse cualquier clase magistral que se limite a ser una sesión transmisora de comunicación unidireccional, en la que el profesor habla y los alumnos, como mucho, se limitan a tomar apuntes, sin intervenir o interviniendo escasamente. Este proceso puede convertirse en un sinsentido, es decir, en un cumplimiento formal y aparente del papel que el profesor y los alumnos están llamados a desempeñar en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Y es muy probable que los estudiantes se preocupen más en tomar apuntes, que en comprender el contenido y el significado de lo que están apuntado, incrementándose la posibilidad de que cometan errores en su labor de transcripción de las palabras del profesor.

De igual modo, han de rechazarse aquellas clases magistrales en las que el profesor habla y remite el estudio de la asignatura a un manual, que, por lo demás, suele tener un contenido muy extenso, porque extensos son normalmente los manuales que ofrecen las diferentes editoriales en las asignaturas jurídicas. Frente a este contenido, los alumnos pueden perderse, no adquirir los conocimientos y, en general, las competencias adecuadas; y, asimismo, ver como su estudio les resta tiempo para dedicarse a otro tipo de actividades no memorísticas, como, por ejemplo, la realización de casos prácticos y de trabajos individuales o en grupo. La simple memorización deja a un lado que lo realmente importante es que los estudiantes “jueguen” con el Derecho y que adquieran competencias, mientras lo hacen.

Las clases magistrales que acaban de ser descritas olvidan que el foco de atención en la labor docente de un profesor universitario es el alumno y su aprendizaje, no los instrumentos que utiliza para realizar su labor docente. Como sabemos, el estudiante constituye un elemento activo, debe construir su aprendizaje, entre otros elementos, partiendo de escuchar al profesor. Y, si ello es así, ¿qué características ha de tener una clase magistral para que cumpla correctamente los fines a los que se encuentra destinada?

La respuesta otorgada a esta pregunta seguramente esté en los elementos característicos de las clases magistrales vinculadas a la metodología docente a la que se refiere el presente estudio que se explican seguidamente. Así, para comenzar, cabe destacar que, antes de que se iniciaran las clases magistrales, los alumnos tenían los apuntes en el aula virtual. Estos apuntes fueron elaborados por el profesor y contenían la exposición escrita de los componentes fundamentales de las diversas figuras jurídicas y realidades que formaban parte del contenido de la asignatura seleccionada.

En segundo lugar, se partió de que, para aprender de verdad, hay que comprender lo que se aprende; y solo si se comprende, la ulterior labor intelectual de los alumnos puede seguir un recorrido adecuado. De ahí que el profesor intentara exponer el contenido de la asignatura, valorando especialmente que se enfrentaba a alumnos de primer curso de una titulación no jurídica. Lo que le obligó a realizar una exposición ordenada y clara, a utilizar un lenguaje cercano, a acudir a los ejemplos que le ofrecía la actualidad para anclar su discurso, a dar cabida a lo diversos materiales docentes que se han enumerado en el epígrafe 3.3. y a destacar los aspectos fundamentales de la asignatura, prestando una mayor atención, como es lógico, a aquellos que tenían una superior complejidad.

En tercer lugar, el profesor procuró la cercanía física con los alumnos y, simultáneamente, la cercanía emocional, sin llegar a perder la autoridad y el liderazgo en el desarrollo de las clases. Asimismo, tuvo en cuenta que, tan importantes como sus propias palabras, eran las intervenciones de los estudiantes, en tanto en cuanto les permitirían construir su propio aprendizaje, en relación con el profesor y consigo mismo, pero también con los aprendizajes de sus compañeros (Imbernón *et al.*, 2020). De ahí que el docente diera espacio a la participación y al debate, aunque ello supusiera reducir sus intervenciones.

En cuarto lugar, las clases magistrales se dividieron en tres fases. La primera destinada a comunicar a los alumnos, a través de un esquema, que temas se iban a tratar y la relación que éstos tenían con otros que ya se habían abordado o que se tratarían en el futuro. La segunda fue la nuclear, en la medida en la que su finalidad se situó en desarrollar ampliamente el esquema expuesto previamente por el profesor y, como se deduce también de lo antes señalado, dar cabida a la participación y al debate de los alumnos. Por último, en la tercera fase, el profesor recapitulaba brevemente aquello que había sido tratado en las fases anteriores, al objeto de contribuir a que los alumnos fijaran sus ideas. Y, si no le había dado tiempo a exponer todo lo que inicialmente pretendía,

remitía su explicación a ulteriores clases magistrales, o bien a los apuntes que estaban situados en el campus virtual, dejando siempre abierta la posibilidad de que los alumnos plantearan después las dudas que éstos les podían generar.

En definitiva, las clases magistrales se destinaron a exponer los elementos y la estructura fundamental de cada una de las instituciones jurídicas a las que alcanza el contenido de la asignatura seleccionada, sin que ello excluyera la participación de los alumnos para aclarar dudas y generar debates.

3.6. Las clases prácticas. El torneo de casos prácticos

Uno de los déficits tradicionales del sistema universitario español anterior a la implantación del EEES ha sido la falta de enseñanzas de carácter práctico, a pesar de que las clases teóricas, por sí solas, no permiten que la impartición de los estudios universitarios cumpla correctamente sus fines. De ahí que, entre los objetivos de las sucesivas reformas, se haya situado subsanar esta situación.

Las actividades prácticas pueden articularse de muy diferentes formas. En el supuesto que está siendo objeto de análisis en el presente estudio, se utilizó el método de resolución de casos prácticos. Con ello, se pretendió que los alumnos articularan técnicas dirigidas a interpretar y aplicar el Derecho, que reflexionaran, que adquirieran las competencias necesarias para separar lo esencial de lo secundario, que trabajaran sobre los conceptos que les proporcionaban los apuntes y las clases magistrales; y, de igual modo, que profundizaran sobre ellos, acudiendo a otros materiales, entre los que se situaron normas, sentencias y manuales. No se puede dejar de lado que estamos ante alumnos de primer curso de un grado no jurídico y que, por ello, no era necesario el uso de documentos más complejos.

Constituyó una labor del profesor seleccionar los casos prácticos que más podían interesar a los estudiantes y, en la medida en la que fue posible, que se ajustaran a supuestos reales. Se buscó que su nivel de complejidad fuera el más adecuado, puesto que, si eran demasiado sencillos o muy complejos, se corría el peligro de que los estudiantes perdieran interés en su realización, dejando de adquirir el desarrollo de las competencias que se buscaban. Además, el profesor se encargó de situar los casos prácticos en el campus virtual, al menos, una semana antes de realizarse la clase práctica destinada a resolverlos. Al comienzo de esta clase, el docente recordaba los extremos más importantes de la materia a la que aquéllos afectaban y, durante su desarrollo, se centraba en guiar a los estudiantes, en aclarar sus dudas y en moderar sus intervenciones, a la vez que les otorgaba la máxima libertad posible para que tuvieran un papel activo en el acercamiento a la interpretación y la aplicación de documentos jurídicos.

Ahora bien, las clases prácticas no se limitaron a dar una solución a un supuesto práctico de forma individual. Siguiendo a un destacado sector de la doctrina científica, “para una mayor consolidación, el aprendizaje no únicamente necesita ser vivenciado y transferible, sino que también necesita ser compartido y dialogado con los compañeros. Compartir las experiencias de aprendizaje es una buena manera de aprender. En el proceso de aprendizaje compartir las percepciones de la experiencia será imprescindible. Compartir aumenta el conocimiento” (Imbernón *et al.*, 2020, p. 206).

Al objeto de que realmente se compartiera, se convirtió el proceso de enseñanza/aprendizaje en un juego de naturaleza colectiva. Lo que se pretendió con las clases prácticas fue que los alumnos “jugaran” con el Derecho y que, como se ya se ha señalado en líneas anteriores, mientras lo hacían, alcanzasen la adquisición de las oportunas competencias. Para lo cual, se fijaron las reglas a las que estaba sujeto el juego, que, por lo demás, fueron elaboradas y situadas por el profesor en el campus virtual. Y también se constituyeron grupos de entre 4 y 5 estudiantes, hasta alcanzar un total de 9 grupos. La experiencia derivada de los años como docente hace ver que los grupos que tienen un elevado número de alumnos poseen mayores dificultades para organizarse y realizar su trabajo; y, en sentido inverso, más facilidad para que el proceso de aprendizaje desarrollado en su seno sea inadecuado (Imbernón *et al.*, 2020).

Por otra parte, la inserción de los 40 alumnos en un concreto grupo se realizó aleatoriamente, dado que el nivel de todos ellos era muy similar. No se puede dejar de lado que nos situamos en el primer curso del Doble Grado Ingeniería Informática/Administración y Dirección de Empresas, en tanto en cuanto el ingreso de una persona en esta titulación está condicionado a que alcance una elevada nota de corte. Por ello, puede decirse que todos los participantes en el torneo de casos prácticos eran “buenos estudiantes”.

La segunda semana de clase, se publicó en el campus virtual la composición de cada uno de los grupos. A pesar de que se ofreció a los alumnos la posibilidad de elegir un nombre para el grupo en el que se habían integrado, ninguno hizo uso de esta propuesta y, finalmente, se identificó a los grupos con un número que iba del 1 al 9, en función de la fecha en la que habían comunicado vía correo electrónico al profesor sus componentes. En cada grupo, existía un alumno que ocupaba la posición de capitán y, con ello, de representante. Esta posición fue ocupada de forma rotatoria por todos los miembros del grupo.

El torneo de casos prácticos se realizó en el aula. No obstante, cada grupo debía entregar al profesor, vía correo electrónico, la solución de los supuestos planteados, como muy tarde, a las 15:00 horas del día anterior a aquel en el que se iba a celebrar la correspondiente clase práctica. Si bien, los estudiantes desconocían el supuesto

práctico cuya solución estaban obligados a exponer, hasta el momento inmediatamente anterior a que diera comienzo dicha exposición. El representante de cada grupo era la persona encargada de exponer la solución del caso práctico, que, por lo demás, debía haber sido acordada con anterioridad por los diversos componentes del grupo. La exposición oral de la solución de cada supuesto práctico debía durar, entre 15 y 20 minutos. Frente a esta exposición, el resto de los grupos debía argumentar y contraargumentar, pudiendo hacer observaciones y/o preguntas no solo al capitán del grupo encargado de llevarla a cabo, sino también al resto de los compañeros que integraban el grupo al que éste pertenecía; y ello, para que todos los alumnos trabajaran, estuvieran atentos y tuvieran ocasión de participar en el debate generado en el aula. El tiempo concedido para llevar a cabo las argumentaciones, contraargumentaciones, observaciones y preguntas era de un total de 10 minutos para cada grupo. Estas actividades de los alumnos eran, como se acaba de señalar, las que generaban el debate entre ellos, debate que, dada la naturaleza de la asignatura, fue eminentemente jurídico. En el supuesto de que algún grupo no hacía uso del tiempo que le correspondía, el concedido a los otros grupos se veía incrementado de manera proporcional.

Durante el desarrollo de las clases prácticas, en la pizarra del aula, se señalaba el número de observaciones y/o preguntas válidas que había realizado cada uno de los grupos, y estaba abierto el chat para que éstas pudieran canalizarse de una manera ordenada. Después de que concluyera el torneo de casos prácticos, en el campus virtual, se situó un documento que contenía el puesto que los diferentes grupos ocupaban en la clasificación definitiva, abriéndose la posibilidad de que reclamaran dentro de los 5 días siguientes aquel en el que se produjo dicha publicación.

En la puntuación obtenida por los diferentes grupos, se valoró, en idéntica proporción, la defensa/exposición oral de la solución de los supuestos prácticos, el contenido y la forma de los documentos escritos enviados por correo electrónico al profesor, y las respuestas a las observaciones y/o preguntas de sus compañeros. Los grupos eran penalizados, si no respondían correctamente a las observaciones y/o preguntas que les hacían sus compañeros; y, por el contrario, recibían una puntuación positiva, si realizaban observaciones y/o preguntas al resto de los grupos. Además, estaba previsto que se penalizara a todo un grupo, por cada uno de sus miembros que no estuviera presente en dos clases prácticas. Si bien, no se dio esta circunstancia.

Únicamente podrían existir dos grupos ganadores de una medalla de oro, a los que se les asignaría la máxima calificación que correspondía a las prácticas, que era el 35 % de la calificación final de la asignatura; otros dos grupos tendrían una medalla de plata, que se concretaba en el 25,5 % de la calificación final de la asignatura; y el resto obtendría el 20 % de dicha calificación final, siempre que hubieran participado activamente en las clases prácticas, realizando los casos prácticos, observaciones y preguntas.

4. Los resultados de la introducción del juego con el apoyo del campus virtual en la metodología docente aplicada

A lo largo del curso, se practicaron tres encuestas a los estudiantes. La primera se realizó a las tres semanas de iniciarse las clases, la segunda a mitad del cuatrimestre y la tercera una semana después de que finalizaran las clases. El porcentaje de alumnos que cumplimentó la primera y la segunda fue prácticamente igual, alcanzó el 70 % y el 75 %, respectivamente. Sin embargo, la tercera fue contestada solo por el 55 % de los estudiantes; quizá, porque se solapó con los exámenes finales. Los ítems de las tres encuestas eran idénticos. Para desarrollarlas, se acudió a la aplicación cuestionario situada en el campus virtual, porque guarda el anonimato de los alumnos, y el profesor accede y descarga sus resultados fácilmente.

Cuando se analizaron estos resultados, se observó que no existían diferencias significativas entre los vinculados a cada una de las encuestas. La única excepción se situó en el cuarto ítem, que pretendía concretar si la gamificación había servido para aumentar el interés de los alumnos por la asignatura seleccionada. En la primera encuesta, solo el 50 % de los alumnos dijo que sí había servido para ello, mientras que en las dos últimas ese porcentaje alcanzó el 75 % y el 80 %, respectivamente. Por sí solo, este dato, junto a la circunstancia de que en el ítem 2 alrededor del 85 % de los alumnos se inclinaron en favor del trabajo en grupo y de los debates generados en el aula, basta para concluir que la gamificación con el apoyo del campus virtual sirvió para satisfacer los objetivos perseguidos, es decir, para incrementar la motivación de los estudiantes, a la vez que su grado de atención y participación.

Desde la primera encuesta, al responder al ítem 6, el campus virtual fue valorado muy positivamente (90%). Los estudiantes afirmaron que les otorgaba un amplio margen de autonomía en la organización de su trabajo, porque les daba la posibilidad de acceder al material que contenía, desde cualquier lugar y a cualquier hora; y cuantas veces consideraran necesarias. Su contenido pudo ser consultado por los estudiantes, antes de que dieran comienzo las clases magistrales, para que comprendieran mejor las explicaciones del profesor; y antes de las clases prácticas, con el fin de que prepararan el torneo de casos prácticos.

Ahora bien, en sentido negativo, algunos estudiantes (4), al cumplimentar la segunda encuesta, como aclaración a la respuesta que dieron a los ítems 3 y 5, comentaron que ciertos casos prácticos y materiales ubicados en el campus virtual utilizaban un lenguaje muy jurídico. Si bien, realmente centraron sus respuestas al ítem 3 básicamente en el tiempo concedido para la elaboración y la entrega de los casos prácticos, así como para realizar

el torneo (35 %, con pequeñas variaciones), que consideraron escaso. Y, al responder al ítem 5, ninguno indicó que las prácticas estaban por debajo del nivel de la clase, sino que se ajustaban (90%) o que estaban por encima de ese nivel (10 %).

Las respuestas de los alumnos al ítem 4 no fueron concluyentes, porque se dividieron de idéntica forma entre las diversas posibilidades que ofrecía. En todo caso, la realidad mostró un incremento de alrededor del 10 % en las calificaciones de los alumnos correspondientes a las pruebas de teoría, en comparación con las de los dos cursos académicos anteriores.

Por otro lado, al contestar al ítem 6, alrededor del 80 % de los alumnos destacó la cercanía del profesor. Quizá, porque el docente intentó ser empático, escuchar a los estudiantes, atender a su diversidad y a las características del grupo. Además, la circunstancia de que los apuntes y el material docente más importante estuvieran en el campus virtual le permitió estar más tranquilo, aunque las interrupciones de los alumnos y los debates fueran muy numerosas.

De igual modo, el profesor constató que los alumnos preferían las tutorías informales antes o después de clase y a través del campus virtual, fundamentalmente vía correo electrónico. Solo excepcionalmente fueron necesarias las realizadas con videollamadas y en el despacho del profesor. El docente pudo comprobar que las tutorías virtuales tienen el peligro de convertirlo en “un esclavo del sistema”, sino fija un horario rígido para atenderlas. Además, utilizó un instrumento no previsto, un híbrido entre una clase teórico/práctica y una tutoría colectiva. Concretamente, entregó a los alumnos los controles/exámenes teórico-prácticos una vez que los había corregido, al objeto de que los revisaran en el aula. El caso práctico que estas pruebas incluían se resolvía en el aula, a fin de que los estudiantes pudieran comprobar sus aciertos y/o fallos. Quizá, todo ello contribuyó a que, al responder al ítem 1, manifestaran un elevado grado de satisfacción con las pruebas y criterios de evaluación (89 %).

Ahora bien, a pesar de que aumentaron las interacciones que mantenían los estudiantes con sus compañeros y con el profesor, así como la posibilidad de que perdieran el temor a hablar en público, de que aprendieran a escucharse, a dialogar, a discrepar, a consensuar y, con ello, a adquirir competencias transversales, el trabajo en grupo no fue una técnica totalmente perfecta. En algún caso aislado, existió un desequilibrio entre sus miembros por cuestiones de personalidad o sus relaciones, y solo unos pocos trabajaron y/o no fue tenida en cuenta la opinión de algunos de ellos. Tampoco se puede dejar de lado la alta competitividad de los estudiantes, ya que, en ciertos momentos, entorpeció el desarrollo de las clases prácticas, porque todos querían participar para sumar puntos a su equipo.

Al objeto de dar una respuesta a las situaciones descritas, resultaron fundamentales las tutorías con los diferentes grupos.

5. Discusión de los resultados obtenidos

No existen trabajos doctrinales que aborden específicamente la gamificación de una asignatura jurídica en una titulación no jurídica con la ayuda del campus virtual. De ahí que la discusión de los resultados obtenidos se haya realizado, partiendo de estudios que afectan a ámbitos cercanos y/o más generales al señalado. De estos estudios se desprende que los debates sobre la conveniencia de utilizar las nuevas tecnologías en las titulaciones universitarias han sido superados y sustituidos por aquellos que afectan a la forma en la que tales tecnologías deben ser utilizadas. Además, existe consenso respecto a la importancia que tienen en la gamificación de una asignatura (De la Iglesia, 2017; Martínez *et al.*, 2018, Zamora y Bello, 2011).

En particular, los resultados de la metodología docente a la que afecta el presente estudio dejan ver que la utilización del campus virtual en los términos señalados en los anteriores epígrafes facilita que se dejen a un lado las clases magistrales en las que el profesor está especialmente preocupado por demostrar sus conocimientos, y contribuye a que el centro sea el estudiante y su aprendizaje, conforme a lo señalado, entre otros muchos, por Imbernón *et al.* (2020) y Goñi (2020). Siguiendo a Quintero (2012), las largas clases magistrales se ven transformadas “en intensivas lecciones conceptuales, y, paralelamente, (en enseñar) al alumno a transformar los conceptos jurídicos en herramientas jurídicas” (p. 12). A este resultado contribuye que el campus virtual sirva para combinar y agilizar las explicaciones teóricas, con las prácticas, el trabajo en grupo y los debates (Pérez, 2012). Además, el resultado de las encuestas realizadas a los alumnos ratifica la posición de aquellos, como Zapata (1998), que destacan que el campus virtual tiene la ventaja de que, “sin estar ubicado en ningún lugar específico, está en todas las partes y en todo momento” (p. 37).

Los escasos autores que componen la doctrina científica que se ha enfrentado a la gamificación de una asignatura jurídica mantienen algo que también se deduce de estas encuestas. A saber, que la gamificación, a través de la argumentación y la contraargumentación, incrementa el interés de los alumnos, su participación, su grado de comprensión y sus conocimientos (Barbosa *et al.*, 2018; Maldonado *et al.*, 2022; Moreno, 2020). No se ha encontrado ningún autor que mantenga una opinión contraria, tan solo afirmaciones que este sector mayoritario vierte en el sentido de que existen profesores disconformes con la gamificación o que se muestran escépticos, sin especificar quienes son estos docentes y por qué mantienen esa posición. Además, en el caso objeto de análisis, la gamificación impidió la materialización del peligro destacado, entre otros, por Grané y Casas (2020)

de acudir a metodologías basadas en contenidos, no focalizadas en el alumno y en su aprendizaje, a pesar de la utilización de las nuevas tecnologías. “Centrar las innovaciones educativas en la introducción de tecnologías es el cambio sin cambio, es introducir una novedad que no implica ninguna transformación efectiva a nivel educativo o metodológico” (Grané y Casas, 2020, p. 250).

Por otro lado, en el supuesto analizado, los resultados positivos de la puesta en práctica de la gamificación se vieron favorecidos por el trabajo en grupo de los alumnos; recuérdese que el torneo de casos prácticos se canalizó a través de la constitución de este tipo de grupos y que las encuestas dejaron ver que los alumnos estaban contentos con ello. La combinación de gamificación y trabajo en grupo permitió un aprendizaje cooperativo y colaborativo. El aula, como señala Quintero (2012), dejó de “ser un lugar en el que cohabitan sin contacto los alumnos, para convertirse en el marco de un nuevo aprendizaje cooperativo y colaborativo” (p. 19). Siguiendo a Ruíz y Santamaria (2016), este aprendizaje, “el aprendizaje basado en el estudio de casos y la resolución de situaciones problemáticas (...) ha contribuido a que la relación alumnado-profesorado (...) sea más cercana y continúa” (p. 760). Lo que se adecúa a lo propugnado por la doctrina científica en favor de que las comunidades de aprendizaje se tornen “hacia modelos de comunidades horizontales, rompiendo con la verticalidad propia de los paradigmas (...) en los que el docente ocupa el escalafón más elevado en la comunidad” (Alcaraz, 2018, p. 43). Y, asimismo, con lo señalado por Rodríguez y Santiago (2015), en el sentido de que la adecuada utilización de la gamificación enriquece “la relación entre docentes y alumnos mejorando así el clima en el aula” (p. 5).

En último término, en el supuesto objeto de análisis, se pudo constatar que con la reformulación del papel del profesor éste dejó de ser “un mero transmisor de conocimientos desde una posición de autoridad magistral, para convertirse en un guía del aprendizaje, (respetando) la naturaleza dialéctica (...) del proceso de formación” (Quintero, 2012, pp. 11 y 12). De modo que cedió su protagonismo a los alumnos y a su aprendizaje, sin que el trato cercano impidiera que ejerciera un buen liderazgo, dado que éste, como bien dicen E. de los Reyes (2020) y S. de los Reyes, (2020), depende de su dominio de la asignatura, de su capacidad de adaptar su labor a las particularidades de los alumnos y del grupo, de que demuestre o no empatía hacia ellos y, en fin, de la coherencia entre lo que dice y lo que hace.

En definitiva, la combinación de gamificación y campus virtual en una asignatura jurídica como la seleccionada incardinada en un grado no jurídico, al igual que sucede fuera de este específico ámbito a la luz de lo señalado por la doctrina científica, da respuesta a la circunstancia de que el aprendizaje se construye, de modo que es necesaria la participación de la persona que aprende, y que el docente centre su preocupación en el proceso de aprendizaje de los alumnos y en mejorar su labor docente (Imbernón *et al.*, 2020). Y, si ello sirve para las clases presenciales, todavía más para las que se desarrollan de forma sincrónica online, puesto que es más difícil mantener la concentración de los alumnos a través de la pantalla de un ordenador (Alzaga, 2012; Cairós y Díaz, 2012; Quintero, 2012).

Frente a las ventajas señaladas, la metodología aplicada en el supuesto analizado posee inconvenientes también adelantados por doctrina científica. En algún caso, el trabajo en grupo se mostró inadecuado, por la alta competitividad de los alumnos, porque solo unos pocos trabajaron y/o no fue tenida en cuenta la opinión de algunos de ellos (Cairós y Díaz, 2012; Imbernón *et al.*, 2020). Esta distorsión puede superarse, a través de las tutorías efectuadas con los diferentes grupos. En segundo lugar, algunos materiales situados en el campus virtual fueron considerados complejos por los alumnos; pero, una vez detectada, dicha circunstancia se corrige adaptando tales documentos al nivel de la clase. Y, por último, existe falta de tiempo para desarrollar el torneo de casos prácticos, si, como señala Quintero (2012), no se consigue que los programas se aligeren, se condensen y pivoten sobre instituciones centrales de las asignaturas, dejando la profundización para el postgrado.

6. Conclusiones

De lo señalado hasta este momento se desprende que la aplicación de la gamificación con el apoyo del campus virtual sirve para incrementar la motivación de los estudiantes en una asignatura jurídica situada en el plan de estudios de una titulación universitaria no jurídica como la seleccionada y, derivadamente, para aumentar el grado de atención y de participación de los alumnos en el aula. A fin de aplicar esta metodología, conforme al sistema de créditos ECTS, se debe tener muy en cuenta que más importante que la memorización de un elevado volumen de conocimientos, es que los alumnos adquieran habilidades que les permitan actualizar e incrementar tales conocimientos cuando sean egresados. Solo de esta forma, podrán elaborar adecuadas respuestas y soluciones a situaciones que aparecerán en un contexto sometido a constantes y, en algunas ocasiones, inesperadas mutaciones que tendrán una clara incidencia sobre el Derecho. A la consecución de este objetivo contribuye claramente la gamificación, dado que implica desarrollar un trabajo de razonamiento y crítica que sirve para fijar los esquemas básicos de la asignatura a la que se aplica, por ser precisamente aquellos sobre los que ha de edificarse ese razonamiento y crítica.

Por otro lado, el apoyo del campus virtual en la gamificación de una asignatura resulta fundamental, puesto que permite que el trabajo en el aula física sea más ágil, tanto para el profesor, como para los alumnos; y, con ello, facilita el mayor protagonismo de éstos a través de su participación y debate, dando cabida a una metodología activa y colaborativa que mejora el proceso de enseñanza/aprendizaje. A ello contribuye que el profesor no olvide

que resulta insuficiente para el adecuado desarrollo de su labor docente que se limite a preparar y a realizar todas las tareas y actividades que previstas en la guía docente de una asignatura, si no percibe que ese no es el objetivo de su trabajo; es decir, si no es consciente de que su centro de atención es el estudiante, con el que ha de procurar tener un trato cercano, y su aprendizaje, al que necesariamente deben servir de instrumento todas las actividades docentes.

Ahora bien, la metodología docente aplicada en el supuesto analizado puede chocar con un obstáculo. Concretamente, con la circunstancia de que el número de horas fijado para las diversas actividades que integran el proceso de enseñanza/aprendizaje en la memoria de verificación de un título y en la guía docente de una asignatura haga que el tiempo que puede dedicarse a las prácticas sea insuficiente para desarrollar un torneo de casos prácticos, sobre todo, cuando el número de alumnos es muy elevado. De otra parte, en las clases en las que los estudiantes son muy competitivos, el deseo de participar que tienen todos ellos puede dificultar el mencionado torneo y, derivadamente, incrementar el número de horas destinadas a su desarrollo.

7. Agradecimientos

Este estudio ha sido posible gracias a la puesta en práctica de la experiencia derivada de la participación de su autora en tres proyectos de innovación docente de la Universidad Complutense de Madrid. Concretamente, el proyecto núm. 139 (2018/2019) "La gamificación del aprendizaje del Derecho en los Grados no jurídicos", el proyecto núm. 333 (2015/2016) "Comunícate. Aprende a debatir. Torneo de debates sobre economía y empresa", y el proyecto núm. 343 (2014/2015) "Los debates como herramienta de aprendizaje en la economía".

Referencias

- Alcaraz, T. (2018). Nuevos roles en educación: desdibujando las fronteras entre docente y docente. En D. Caldevilla (Eds.). *Trabajos docentes para una universidad de calidad* (pp. 35-48). Graw-Hill.
- Alzaga, I. (2012). EL uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la enseñanza a distancia del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. En J. Cruz y M. Rodríguez-Piñero (Eds.). *La enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 171-199). Laborum.
- Barbosa, A., Raposo, M., y Martínez, E. (2018). Recursos para analizar el diseño y puesta en práctica de la gamificación en el aula. En E. López, D. Cobos, A. H. Martín, L. Molina, y A. Jaén (Eds.). *Experiencias pedagógicas e innovación educativa: Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 843-852). Octaedro.
- Bastante, V., y Moreno, L. (2020). Plataforma digital “ludoteca jurídica”: una apuesta por la “gamificación” en Derecho. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 21, 25-44.
- Benito, B. (2006). Las relaciones interpersonales de los profesores en los centros educativos como fuente de satisfacción. En M. García, A. Calvo, J. M. Osoro, y S. Rojas (Eds.). *Convergencia con Europa y cambio en la universidad* (pp. 218-219). Germania.
- Cairós, D. M., y Díaz, J. M. (2012). La eficacia del sistema educativo: enseñar a aprender. En J. Cruz y M. Rodríguez-Piñero (Eds.). *La enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 181-193). Laborum.
- Casas, M. E. (1985). Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo. En Instituto de Estudios Laborales y de la Seguridad Social (Eds.). *II Jornadas Hispano-Luso-Brasileñas de Derecho del Trabajo* (pp. 379-394). Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Casas, M., Rodríguez, J., Castro, M. M., López, S., Urbano, C., y Labastida, I. (2020). Los materiales de aprendizaje del estudiante. En M. Turull (Eds.). *Manual de docencia universitaria* (pp. 231-245). Octaedro.
- De la Iglesia, M. C. (2018). Aprendizaje basado en un Proyecto Docente: Aprendizaje, creatividad, innovación y nuevos roles en la formación de profesorado en la era digital. *Revista Complutense de Educación*, 29 (4), 1253-1278. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.55256>
- De los Reyes, E., y de los Reyes, S. (2020). Las relaciones humanas del profesorado con los estudiantes y el entorno docente. En M. Turull (Eds.). *Manual de docencia universitaria* (pp. 147-161). Octaedro.
- Fandiño, Y. J. (2011). La educación universitaria en el siglo XXI: de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie5531589>
- Fernando Rodríguez, F., Santiago Campión, R., y Tourón Figueroa, J. (2015). *Gamificación: cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Grupo Océano.
- Fernández-Costales, J. (2014). En torno a la metodología docente en la enseñanza de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Sobre los materiales didácticos complementarios a las clases y la realización de exámenes. *Revista INFAD de Psicología*, 6(1), 207-212. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.735>
- Fernández-Salineró, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior: perfiles actuales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(1), 161-186. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2014261161186>
- García, A. (2008). La docencia y evaluación de las asignaturas de Derecho en carreras no jurídicas. *Univest08*, 1 (1), 1-8.
- Goñi, J. M. (2020). La metodología (I): las tareas y las actividades del estudiante. En M. Turull (Eds.). *Manual de docencia universitaria* (pp. 187-200). Octaedro.
- Grané, M., y Casas, M. (2020). Tecnologías digitales en la docencia universitaria. En M. Turull (Eds.). *Manual de docencia universitaria* (pp. 247-258). Octaedro.
- Gros, B., y Martínez, M. (2020). La función docente en la educación superior. En M. Turull (Eds.). *Manual de docencia universitaria* (pp. 45-57). Octaedro.
- Imbernón, F., Rué, J., y Turull, M. (2020). La metodología (II): Técnicas y estrategias de enseñanza. En M. Turull (Eds.). *Manual de docencia universitaria* (pp. 201-230). Octaedro.
- Maldonado, R. L., España, M. E., Cruz, I. A., y Vinuesa, N. V. (2022). La gamificación de la educación jurídica. *Revista Conrado*, 18 (84), 193-201.
- Martínez Garrido, E. (2019). *Análisis de la Universidad pública española en el siglo XXI. Una relectura de sus misiones* [Tesis, Universidad Carlos III de Madrid]. Repositorio Institucional UC3M. <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/29155>
- Martínez, N., Berenguer, C., Cabedo, Ll., Evangelio, R., López, J., y Múrtula, V. (2018). La gamificación de la enseñanza del Derecho civil: la herramienta Quizizz. En R. Roig (Eds.). *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria: Convocatoria 2017-18* (pp. 2763-2769). Universitat d'Alacant.

- Pardo, L. P. (2011). La función de la universidad en las sociedades del conocimiento. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 145-158. <https://doi.org/10.14201/8400>
- Pérez, A. N. (2012). Metodología para la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 45, 155-176.
- Quintero, M. G. (2012). La enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social hoy. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 5, 9-40. <https://doi.org/10.24310/REJIE.2012.v0i5.7793>
- Reig, D., y Vilchez, L. F. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Fundación Telefónica y Fundación Encuentro.
- Ruíz, M. E., y Santamaría, R. M. (2016). La relación alumnado profesorado en las aulas universitarias. En D. Caldevilla (Eds.) *Trabajos docentes para una universidad de calidad* (pp. 757-772). McGraw Hill Education.
- Zamora, J. L., y Bello, S. (2011). La videocreatividad, el M-Learning y los blogs como herramientas de innovación en el ámbito educativo universitario. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 1, 28-45.
- Zapata, M. (2002). Campus virtuales. La enseñanza a distancia universitaria. *Comunicación y pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 179, 35-42.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial de la UNESCO*. Ediciones Unesco.