

1

Innovació docent i aprenentatge jurídic

Desafiaments i oportunitats
del nou model docent del grau de Dret

Josep Cid Moliné (coord.)

Josep Cañabate Pérez (coord.)

Joan Baucells Lladós

Cristina Blasí Casagran

Ricardo Esteban Legarreta

Carles Górriz López

Susana Navas Navarro

María José Rodríguez Puerta

Xavier Solà i Monells

UAB Universitat Autònoma
de Barcelona
Facultat de
Dret



innovaDret

Innovació docent i aprenentatge jurídic.
Desafiaments i oportunitats del nou model docent
del grau de Dret

Josep Cid Moliné, Josep Cañabate Pérez (coords.)

Innovació docent i aprenentatge jurídic.
Desafiaments i oportunitats del nou model docent
del grau de Dret

Universitat Autònoma de Barcelona
Facultat de Dret
Bellaterra, 2024

Primera edició: juny de 2024

© del text: Josep Cid Moliné, Josep Cañabate Pérez, Joan Baucells Lladós, Cristina Blasi Casagran, Ricardo Esteban Legarreta, Carles Górriz López, Susana Navas Navarro, María José Rodríguez Puerta, Xavier Sala i Monells
© d'aquesta edició: Facultat de Dret, Universitat Autònoma de Barcelona

Producció:
Servei de Publicacions
Universitat Autònoma de Barcelona
Edifici A. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). Spain
Tel. 93 581 10 22
sp@uab.cat
<https://publicacions.uab.cat>

Correcció: Maria Llopis

ISBN 978-84-10202-08-5



Aquest llibre està publicat amb una llicència Creative Commons CC-BY-NC-SA, que permet distribuir, remesclar, adaptar i utilitzar el material en qualsevol mitjà o format únicament amb finalitats no comercials i sempre que es mencioni al creador. Si remescla, adapta o crea a partir del material, haurà de concedir la llicència del material modificat sota termes idèntics.

Contingut

Introducció, <i>Josep Cid Moliné i Josep Cañabate Pérez</i>	9
La simulació de judicis a l'assignatura de Dret Penal al grau de Criminologia, <i>Joan Baucells Lladós i María José Rodríguez Puerta</i>	13
Tecnología y docencia: cursos MOOC como método de digitalización en las aulas, <i>Cristina Blasi Casagran</i>	20
La gestió d'equips docents al nou model del grau de Dret de la UAB, <i>Josep Cañabate Pérez</i>	31
El debat com a eina d'aprenentatge a l'assignatura de Penologia Comparada del grau de Criminologia, <i>Josep Cid Moliné</i>	41
L'aprenentatge i servei en el treball de final de grau de Dret, <i>Ricardo Esteban Legarreta</i>	49
Revisió i redacció de documents jurídics relacionats amb el Dret Mercantil, <i>Carles Górriz López</i>	56
Elaboración de documentos jurídicos y otras actividades en la asignatura de Derecho de Sucesiones del grado de Derecho, <i>Susana Navas Navarro</i>	71
L'aprenentatge cooperatiu aplicat a les classes pràctiques de Dret del Treball, <i>Xavier Solà i Monells</i>	77

Introducció

Josep Cid Moliné i Josep Cañabate Pérez

Universitat Autònoma de Barcelona

Al curs 2020-2021, gràcies a l'impuls del deganat de la Facultat de Dret de la UAB, es va constituir un col·lectiu integrat per professorat de diverses àrees de coneixement que va rebre el nom de Grup InnovaDret. Tenia com a objectiu principal crear un espai de reflexió i d'anàlisi obert a totes les persones interessades per la docència i la innovació del Dret. La primera edició va estar molt orientada a dur a terme un debat constructiu sobre la implementació del nou model docent del grau de Dret.

Aquest nou model es basa en un enfocament metodològic en el qual l'estudiant guanya un protagonisme decisiu. Amb aquest objectiu, la docència es divideix entre classes magistrals amb grups més nombrosos i tres seminaris amb un nombre reduït d'estudiants. La classe magistral és impartida per un professor, que, alhora, és responsable d'un grup de seminari. Els dos seminaris restants són impartits per docents que s'hauran de coordinar amb el professor encarregat del grup per homogeneïtzar continguts i avaluació. Els seminaris són un espai per implementar mètodes d'innovació docent, com ara la resolució de casos pràctics, la simulació de judicis o de parlaments, la discussió d'articles doctrinals, els debats, les tècniques de gamificació, etc. Les temàtiques d'aquestes primeres sessions es van centrar, justament, en les metodologies docents que es podien aplicar als seminaris. Aquesta publicació recull les diverses ponències que es van dur a terme en aquest marc i que ara es volen posar a l'abast de tota la comunitat universitària.

En primer lloc, els professors Joan Baucells i María José Rodríguez Puerta fan una reflexió sobre la simulació de judicis aplicada a l'assignatura Dret Penal I. Part especial del grau de Criminologia. Aquesta metodologia possibilita que els alumnes puguin assumir el rol d'acusació i defensa en un judici simulat. D'altra

banda, els autors exposen els punts forts i febles d'aquesta activitat, tot afegint-hi propostes de millores per al futur.

La professora Cristina Blasi introdueix l'ús de la tecnologia en la tasca docent amb una contribució titulada «Tecnología y docencia: cursos MOOC como método de digitalización en las aulas». L'autora examina la utilitat de l'elaboració de MOOC (*massive open online courses*) perquè els estudiants d'una assignatura puguin adquirir els conceptes bàsics de manera autònoma. Igualment, explica els elements necessaris per a la creació d'un curs MOOC per part del professorat universitari. La Dra. Blasi, finalment, estableix quins són els reptes i retorns des del punt de vista de la universitat, del professorat i de l'alumnat.

El capítol del professor Josep Cañabate està dedicat a la gestió d'equips docents en el nou model del grau de Dret de la UAB. En la seva aportació es reflexiona sobre les fortaleces del nou sistema, però també sobre les vulnerabilitats i els reptes, com ara la descoordinació entre continguts, la falta de planificació i coordinació i la manca d'uns criteris d'avaluació homogenis. En aquest sentit, proposa l'adopció de mètriques i indicadors d'assoliment que ajudin a una gestió més eficient i eficaç dels equips docents.

El professor Josep Cid dedica la seva contribució a l'ús del debat com a eina d'aprenentatge a l'assignatura de Penologia Comparada del grau de Criminologia. L'objectiu principal d'aquest capítol és analitzar la metodologia basada a fomentar la capacitat argumentativa a través dels debats. L'autor, després d'exposar l'estructura organitzativa de l'assignatura, explica el desenvolupament dels debats. Finalment, conté una reflexió crítica sobre els punts forts i febles de la metodologia, com també una proposta de millora d'aquesta activitat docent de cara al futur.

La contribució del professor Ricardo Esteban està dedicada a l'anàlisi de l'aprenentatge i servei en el treball de fi de grau jurídic. Aquesta metodologia docent, com assenyala l'autor, té com a objectiu que les activitats en format aprenentatge i servei fomentin una formació activa, que comporti un servei a entitats sense ànim de lucre, a la vegada que l'estudiant pugui dur a terme un procés de reflexió. El professor Esteban destaca els elements principals dels TFG en aquesta modalitat, com també el seu caràcter pràctic i multidisciplinari. Això li permet extreure les fortaleces i les febleses de la metodologia, així com els reptes per poder perfeccionar aquesta tipologia d'aprenentatge.

La metodologia que es proposa en el capítol fet pel professor Carles Górriz es basa en la revisió i redacció de documents jurídics relacionats amb el Dret

mercantil. Aquesta tipologia d'aprenentatge té com a objectiu perfeccionar l'estil juridicoliterari de l'estudiantat per tal de millorar-ne la capacitat de transmetre. L'autor descriu en aquesta contribució les assignatures en les quals ha aplicat aquesta metodologia, i també explica en què consisteix, els temes que tracta, les modalitats que hi ha i l'avaluació. De la mateixa manera que la resta d'aportacions, explica els punts forts i febles i les propostes de millora d'aquesta proposta d'activitat docent.

La professora Susana Navas ha redactat un capítol titulat «Elaboración de documentos jurídicos y otras actividades en la asignatura Derecho de Sucesiones del grado de Derecho». Aquesta assignatura permet situar els estudiants en el rol de notari/ària i desenvolupar un conjunt d'habilitats i capacitats, analitzades per l'autora en el seu text, que es posen en pràctica en la redacció de documents jurídics, com ara un testament o un pacte successori. D'altra banda, la professora Navas integra en aquesta tipologia d'aprenentatge una reflexió crítica per part de l'alumnat sobre l'ús d'eines tecnològiques en relació amb el marc normatiu.

Finalment, el professor Xavier Solà analitza en la seva contribució l'aprenentatge cooperatiu aplicat a les classes pràctiques de l'assignatura Dret del Treball i de la Seguretat Social II del grau de Dret en els darrers cursos. L'autor porta a terme una revisió dels aspectes clau d'aquesta metodologia, com ara la configuració dels grups, el disseny i l'execució de les activitats plantejades i l'avaluació. El professor Solà contrasta les propostes teòriques amb les quals s'han posat en pràctica de manera efectiva en el context de l'esmentada assignatura. D'altra banda, fa una valoració dels punts forts i febles de l'experiència, i també dels possibles punts de millora.

Com es pot observar, les diverses aportacions fruit de la primera edició de les sessions del Grup InnovaDret mostren un enfocament molt transversal i multidisciplinari amb metodologies i tipologies d'aprenentatge orientades a la seva implementació als seminaris del nou model docent de Dret. La intenció d'aquesta publicació, igual que les sessions presencials, és que tingui la màxima difusió, per tal de dotar la Facultat, i totes aquelles persones que hi estiguin interessades, d'eines i experiències que puguin aplicar en la seva tasca docent.

D'altra banda, el Grup InnovaDret vol manifestar la voluntat de continuar fent la màxima difusió de les seves sessions i dels seus treballs en futures publicacions.

Per acabar, els coordinadors de l'obra i del Grup InnovaDret volem agrair especialment a la degana de la Facultat de Dret, la doctora Susana Navas, el

seu suport a l'obra, i també al vicedegà, el professor Ricard Esteban, l'impuls i la contribució a l'organització d'InnovaDret. L'agraïment és extensible a tots/es els/les autors/es i aquelles persones que han enriquit amb els seus comentaris i les seves aportacions les sessions d'InnovaDret que ara es publiquen. En aquest sentit, cal esmentar la participació com a comentaristes dels/de les professors/es Núria Reynal, Susana Navas, Joan Amenós, Enric Fossas, Sandra Camacho i Judith Gifreu.

PROF. JOSEP CID MOLINÉ
Coordinador d'InnovaDret
(Curs 2021-2022/2022-2023)

PROF. JOSEP CAÑABATE PÉREZ
Coordinador d'InnovaDret
(Curs 2023-2024)

La simulació de judicis a l'assignatura de Dret Penal al grau de Criminologia

Joan Baucells Lladós i María José Rodríguez Puerta
Grup InnovaDret
Facultat de Dret
Universitat Autònoma de Barcelona

Resum

Es presenta, en aquest capítol, la metodologia de simulació de judicis que es du a terme a l'assignatura Dret Penal. Part especial del grau de Criminologia. L'assignatura és especialment apropiada per a aquesta metodologia, ja que, un cop superada la part general del Dret penal, els alumnes disposen dels coneixements suficients per assumir el rol d'acusació i defensa en un judici simulat. En el present article es procedeix a contextualitzar l'assignatura i explicar l'organització d'aquesta metodologia. Finalment, es fa una reflexió crítica, en què s'exposen els punts forts i febles i, sobre aquesta base, es fa una proposta per millorar aquesta pràctica docent en el futur.

Context

Presentació de l'assignatura

Aquesta pràctica docent es desenvolupa a Dret Penal. Part especial, una assignatura del segon quadrimestre del segon curs i la continuïtat de la seva base, Dret Penal. Part general, que s'imparteix al primer quadrimestre del mateix curs. Per tant, l'alumne, després d'haver assolit els coneixements dels elements comuns a qualsevol delictes (autoria, participació, consumació, temptativa, dol, concursos, etc.), aborda la regulació dels delictes concrets, l'anomenada part especial del Codi penal. És a dir, en aquesta assignatura se situa en el moment curricular de la

seva màxima formació en Dret penal. A més, en tractar-se d'una assignatura de segon, el grup ja s'ha pogut consolidar una mica i els seus integrants han guanyat confiança, elements que facilitaràn el treball en equip i l'exposició oral.

Organització de l'assignatura

Com totes les assignatures del grau de Criminologia a la UAB, s'organitza en una docència teòrica d'una hora i mitja en grup gran (aproximadament 65 alumnes) i després en una subdivisió en dos seminaris, també d'una hora i mitja de durada, per treballar competències més pràctiques (aproximadament 33 alumnes). Per entendre la metodologia de l'activitat de la simulació de judicis, hem d'aclarir que, en aquests seminaris, algunes activitats es desenvolupen de manera individual i altres de manera grupal. Per aquest motiu, els alumnes s'organitzen en vuit grups com a màxim (d'aproximadament quatre persones).

Durant el curs, s'aprofiten els seminaris per tal que els alumnes, a poc a poc i de manera progressiva, vagin desenvolupant habilitats que seran imprescindibles per a la simulació de judicis. En concret, els primers seminaris de «Lectura comprensiva de bibliografia especialitzada i de sentències» serviran per aprendre a buscar a la biblioteca bibliografia especialitzada, jurisprudència a les bases de dades, conèixer l'estructura d'una sentència, citar una sentència i una referència bibliogràfica correctament, o utilitzar-les per reforçar la resolució d'un cas.

Més endavant, els alumnes, en els seminaris, s'enfronten a les activitats de «Resolució d'un cas penal». L'alumnat hi haurà de desenvolupar la solució completa de casos penals. És a dir, resol el cas donant resposta a la subsumpció correcta del supòsit de fet en el/s delictes/s previst/os en el Codi penal, les qüestions de part general, els concursos i la determinació de la pena. A més, se'ls obliga a utilitzar jurisprudència per reforçar les argumentacions, de manera que l'alumnat avança en els seminaris treballant les competències que els seran necessàries per enfrontar-se al repte final de la «Simulació de judicis», que es desenvoluparà durant els tres darrers seminaris. És a dir, progressivament aprenen a buscar i llegir comprensivament jurisprudència penal, aprenen a buscar i llegir comprensivament textos jurídics i bibliografia especialitzada, a resoldre casos penals i a incorporar la jurisprudència i els arguments que han trobat a la bibliografia per reforçar la resolució del cas concret.

Avaluació

En aquesta assignatura es valora l'alumnat sobre la base de quatre ítems: (50%) una prova de conjunt final tipus test; tres activitats d'avaluació continuada (50%). Les activitats d'avaluació continuada són de dos tipus (individuals i grupals):

- Les activitats en grup: en cada seminari es proposarà una activitat per preparar abans del seminari o per entregar després, que consistiran en (a) la cerca i lectura comprensiva de bibliografia especialitzada; (b) la cerca a la base de dades i lectura comprensiva de sentències; (c) la resolució de casos penals (aquestes activitats haurien de servir per preparar les proves d'avaluació), i, finalment, (d) la realització de judicis simulats. Aquestes activitats tenen un valor del 10%.
- Les dues activitats individuals consistiran en la resolució de dos grups de minicases. El primer amb un valor del 15% i el segon, del 25%.

El judici simulat

Objectiu

De totes les activitats organitzades al llarg del curs, ens centrarem en la darrera de les activitats grupals: la realització d'un judici simulat. L'objectiu principal d'aquesta activitat és que l'alumnat (1) conegui la dinàmica d'un judici penal i la forma que adopten els escrits de qualificació provisional (acusació i defensa); (2) treballi en grup de manera cooperativa; (3) apliqui la jurisprudència i la bibliografia especialitzada per resoldre un cas concret; (4) desenvolupi habilitats d'exposició oral, i (5) aprofundeixi en l'estudi de delictes en concret.

Metodologia

L'activitat es desenvolupa en els tres darrers seminaris del curs amb aquest contingut:

Primer seminari: caldrà assistir-hi amb el cas resolt individualment. L'alumne haurà d'oferir una solució, tant des de la perspectiva de l'acusació com de la defensa, que haurà d'haver penjat al campus virtual (primera evidència). D'aquesta manera, tots els alumnes de manera individual ja han començat a identificar quins són els aspectes clau del cas.

Els professors decideixen que un seminari treballi l'acusació i l'altre, la defensa. Durant aquesta primera sessió, cada seminari discuteix el cas en grup gran, treballant el rol d'acusació o defensa que se li hagi assignat. A més, el professorat

explicarà la forma que han d'adoptar un escrit de qualificació provisional i la dinàmica d'un judici oral, de manera que, durant la setmana, el grup —entre els vuit del seminari acusador— que hagi estat escollit redactarà l'escrit d'acusació i el publicarà al campus virtual per tal que el seminari defensor conegui els detalls de quina serà l'acusació.

Durant el seminari s'hauran identificat fins a vuit punts clau tant de l'acusació com de la defensa, de manera que a la resta de grups se'ls assignarà una de les qüestions clau a tractar (vuit qüestions, una per cada grup especialista). Es disposarà de tota la setmana per elaborar una fitxa en què cada grup haurà de desenvolupar la qüestió, estudiant el Codi penal, buscant bibliografia complementària i jurisprudència que serveixi per reforçar l'argumentari.

Segon seminari: els alumnes hi hauran d'arribar havent entregat cada grup prèviament, a través del campus virtual, la fitxa de la qüestió que s'havia encarregat d'estudiar (segona evidència). A més, el grup escollit —entre els vuit— en el seminari defensor haurà publicat, també, l'escrit de defensa al campus virtual. Durant el seminari cada grup exposarà a la resta de la classe els detalls de la seva fitxa. Abans d'acabar el seminari es triaran quatre alumnes que representaran el rol d'advocats defensors o acusadors al judici. Tres assumiran l'exposició oral i un quart s'encarregarà del rol d'«assessor documentalista». Aquest disposarà de totes les fitxes de les sentències i de tots els materials per facilitar la tasca de rèplica i contrarèplica dels seus companys advocats.

Tercer seminari: el dia del judici oral, cada seminari a l'aula que té assignada dedicarà trenta minuts a acabar de dissenyar l'estratègia del judici. La resta del seminari es durà a terme a la sala de vistes de la Facultat. Per tal de reproduir al màxim un judici, els professors responsables del seminari presideixen la sessió i procuren reproduir, tant com sigui possible, les formalitats d'un judici oral. Hi ha una primera intervenció de l'acusació amb resposta de la defensa. Tot seguit, un descans de deu minuts per valorar la rèplica per seminaris (un es queda dins de la sala i l'altre debat al passadís) i segon torn per a l'acusació i la defensa. Una altra pausa de deu minuts (el que es queda abans a la sala de vistes surt al passadís i viceversa) i intervenció final per exposar les «conclusions». Una vegada conclòs el judici, tots els grups que no hi hagin intervingut disposaran d'una setmana per redactar la sentència i penjar-la al campus virtual (tercera evidència).

Reflexió crítica

Punts forts

(i) La simulació de judicis agrada als alumnes. La idea d'haver de competir amb altres és estimulant, els motiva a preparar bé la seva participació i a tractar d'argumentar bé els seus punts de vista.

(ii) Permet treballar les competències d'expressió oral. Normalment aquestes competències són difícils de treballar. La simulació de judicis és una activitat que, tant en la preparació com el dia del judici, permet que els alumnes exposin idees de manera oral davant d'una audiència.

(iii) L'activitat ajuda a estimular l'estudi. Els alumnes tenen una motivació extra per buscar i treballar bibliografia, cercar i llegir jurisprudència, o reflexionar amb una certa profunditat sobre qüestions penals concretes. Cal pensar que el grup d'especialistes arriba a estudiar aspectes molt concrets.

(iv) Fomenta el treball col·laboratiu. Cada grup, dins del seu seminari, ha d'aprofundir sobre un tema dels casos i el seu treball és imprescindible per resoldre adequadament el cas objecte de judici.

(v) El judici simulat, en obligar a assumir rols de defensa i acusació, permet a l'alumne considerar els punts de vista contraris a les pròpies idees.

(vi) Permet començar a vincular les assignatures de Dret penal substantiu (segon curs) amb l'assignatura de Dret processal penal, que es fa a tercer curs.

(vii) Permet el desenvolupament de capacitats de redacció de documents processals com els escrits de qualificació provisional (escrits d'acusació i defensa) i la redacció de sentències.

Punts febles

(i) Algunes intervencions no tenen la qualitat esperada. El repte d'assumir l'acusació o defensa pública d'un cas supera tot sovint les competències de què disposa un alumne de segon de criminologia. Precisament per això, conscients d'aquesta limitació, però dels avantatges que l'activitat comporta per als alumnes, l'activitat només té un valor del 10% del total de la nota.

(ii) Diferent grau d'implicació. Malgrat que en cada seminari els alumnes, de manera individual o grupal, han de presentar una evidència, és veritat que a la tercera sessió (dia de la simulació del judici) el protagonisme el tenen fonamentalment els sis alumnes que assumeixen el rol d'advocats defensors i acusadors.

(iii) Els trenta minuts de preparació del judici s'insinuen com a pocs per reforçar l'estratègia del judici. I els alumnes no poden treballar-ho fora de l'aula perquè el grup és molt gran.

Proposta de millora

Per tal de millorar aquesta pràctica docent, de cara als cursos vinents, es plantejen els canvis següents.

D'una banda, es proposa que la figura de l'assessor documentalista s'encarregui de revisar en mirada conjunta tots els documents de cada seminari i, abans del darrer seminari, assumeixi el rol de dirigir l'organització de l'estratègia al darrer seminari. El fet que tingui també el rol de documentalista durant el judici oral reforçaria la coherència de les parts en el judici oral.

L'ideal, i això s'ha fet en alguna ocasió, seria dur a terme dos judicis simulats. Això, per descomptat, millora la qualitat dels documents i de les intervencions orals i permet que els seminaris canviïn el rol. Tanmateix, es disposa de poc temps, perquè això requeriria dedicar-hi la meitat dels seminaris de l'assignatura.

BIBLIOGRAFIA

- AGUILAR, M., i TOMÁS, S. (2011). La simulación de juicios como herramienta docente en el espacio europeo de educación superior. [Presentación en conferencia]. *IV Congreso de innovación docente en ciencias jurídicas*. Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/2562/Simulacio%C3%81n%20de%20Juicios.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- GONZÁLEZ-GRANADA, P.; ÁLVAREZ-SÁNCHEZ DE MOVELLÁN, P.; PÉREZ DEL BLANCO, P.; ÁLVAREZ-FERNÁNDEZ, C.; SANJURGO-RÍOS, E., i FERNÁNDEZ-CABALLERO, G. (2010). Acción pedagógica de simulación de juicios. Metodología docente de Derecho procesal en el EEES. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, (2), 81-92.
- MORA, B. (2011). El aprendizaje del Derecho Procesal mediante la simulación de juicios. A J. Picó (ed.), *El aprendizaje del Derecho Procesal: nuevos retos de la enseñanza universitaria* (p. 157-162). Bosch.

- MURATH, M. (2013). La metodología de los juicios simulados como una herramienta eficaz para la enseñanza del Derecho. *Academia. Revista sobre la enseñanza del Derecho* (21), 21-35.
- SIGÜENZA, J. (2021). El aprendizaje del derecho procesal mediante simulación de juicios y el uso del aula judicial de la Facultad de Derecho de la Universidad de Murcia. A J. PICÓ (ed.), *La enseñanza del derecho en tiempos de crisis: nuevos retos docentes del derecho procesal* (p. 397-403). Bosch.

Tecnología y docencia: cursos MOOC como método de digitalización en las aulas

Cristina Blasi Casagran
Grupo InnovaDret
Facultad de Derecho
Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

Se presenta en este capítulo una iniciativa dirigida a integrar métodos tecnológicos en la docencia mediante la creación de cursos MOOC, en los que, a través de vídeos cortos, el alumnado universitario pueda estudiar conceptos de una asignatura de manera autónoma y, al completar el curso, obtener un título de reconocimiento relevante más allá de la propia asignatura del programa universitario. En concreto, se explica el motivo por el que en la Universidad Autónoma de Barcelona se ha aumentado recientemente el número de cursos en este formato. A continuación, se explican los elementos necesarios para iniciar la creación de un curso MOOC por parte del profesorado universitario, y finalmente se detallan los retos y retornos desde el punto de vista de la universidad, el profesorado y el alumnado.

Contexto

Los MOOC

En los últimos años los MOOC (*massive open online courses*) se han popularizado entre las universidades y centros de educación, ya que aportan nuevas formas de aprendizaje flexibles, abiertas y gratuitas para los estudiantes, que pueden añadirse al temario de las asignaturas presenciales de los centros. Estudios previos demuestran la importancia de estos cursos con el fin de garantizar una

formación continua de estudiantes y profesionales (Atiaja-Atiaja y García-Martínez, 2020), que cada vez se consolidan más como parte del temario contenido en las guías docentes de grados y postgrados de las universidades, sobre todo después del COVID19, periodo en el que muchas universidades tuvieron que adaptar sus programas al formato virtual (Fernández-Martínez et al., 2020).

En este sentido, la Universidad Autónoma de Barcelona (en adelante, UAB) ha apostado en los últimos años por una digitalización de sus asignaturas, facilitando la posibilidad de grabar y editar MOOC impartidos por docentes de la universidad (Ruiz-Lorente et al., 2021) para después introducirlos en la plataforma Coursera.

A continuación, se presentan las razones por las que la UAB ha promovido la creación y edición de MOOC, los componentes necesarios para crear un MOOC, así como los beneficios y retos que estos pueden otorgar a las universidades, docentes y alumnado.

Curso MOOC en la UAB

La UAB inició su proyecto de creación de cursos MOOC con la firma de un acuerdo de colaboración con la plataforma Coursera en marzo de 2013 desde el Área de Planificación de Sistemas de Información (UAB, 2023). A partir de ese acuerdo, la UAB inició el desarrollo de cursos MOOC y programas especializados con el fin de promover la transferencia de conocimientos de excelencia y docencia de calidad con vocación internacional. Actualmente el programa institucional MOOC de la UAB está adscrito a la Escuela de Posgrado y tiene abiertos 54 cursos y 2 programas especializados.

La UAB apostó por Coursera, ya que esta plataforma acoge más de doscientas universidades de todo el mundo, incluidas las de Stanford, Princeton, Caltech y Yale, y empresas como Google e IBM. Además, otro factor que convenció a la UAB es que Coursera llega a 87 millones de estudiantes de todo el mundo, y existe una creciente demanda de cursos en lengua española por parte de la plataforma.

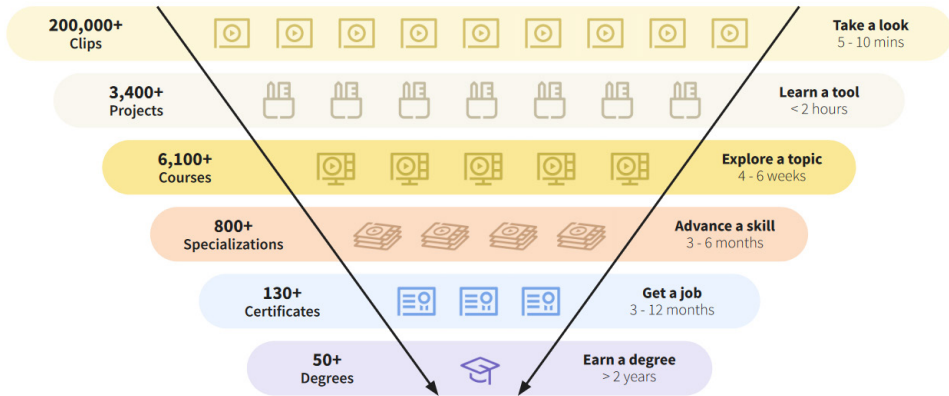


Figura 1: Proyectos, cursos, especializaciones, certificados y grados que ofrece actualmente Coursera (fuente: Coursera).

De hecho, a Coursera también le interesó aumentar los cursos de la UAB. Dicha plataforma identificó en los últimos años una necesidad de aumentar cursos para usuarios provenientes de Latinoamérica, puesto que hay actualmente 16,5 millones de alumnos activos residiendo en ese territorio (con un crecimiento anual del 39%). En este sentido, Coursera acoge hoy en día 520 cursos y especializaciones en español y portugués, así como 4 programas de grado, y la demanda sigue en aumento. En el caso de la UAB, esta universidad se incluye en los 16 socios universitarios en territorios de lengua española de Coursera, y forma parte del grupo de más de doscientas universidades que están utilizando Coursera for Campus, que capacita a los estudiantes con las habilidades más demandadas y los prepara para alcanzar el éxito en el mundo laboral (Coursera for Campus, 2023).

Desde 2013, la UAB ha activado 58 cursos MOOC en las disciplinas de ciencias, ciencias sociales, desarrollo personal y profesional, humanidades y tecnológica, tal y como se desprende de la Figura 2.

Ciencias	Anticoncepción hormonal al alcance de todos
	Pre-Calculus
	Sustainability of Social-Ecological Systems: the Nexus between Water, Energy and Food
	Women in environmental biology
Ciencias Sociales	Ley de Protección de Datos: conoce tus derechos
	Sport sponsorship Let them play
	Contratación y mercado digital Aspectos legales y otras cuestiones de interés
	Corporate Governance. Mitos y Realidades
Desarrollo personal y profesional	Primeros Auxilios psicológicos (PAP) - Edición especial COVID-19
	Competencias Digitales 1 i 2: Herramientas de Ofimática (Microsoft Word, Excel y PowerPoint)
	Actúa ante el dolor crónico
	Cómo hablar bien en público
Humanidades	Egiptología (Egyptology)
	Corrección, estilo y variaciones de la lengua española
	English for teaching purposes (El Inglés para Propósitos educativos)
	Humanidades Digitales
	Linguistic Diversity: What for?
Tecnología	BD (Esp.): Big Data - Introducción al uso práctico de datos masivos (5 cursos MOOC)
	DCV (Esp.): Diseño y creación de videojuegos (5 cursos MOOC)
	Clasificación de imágenes, ¿cómo reconocer el contenido de una imagen?
	Detección de objetos

Figura 2: Cursos MOOC ofertados en la UAB (fuente: UAB).

También es interesante observar el creciente interés por parte de los usuarios de suscribirse a cursos impartidos por la UAB. De 2013 a 2022, los cursos MOOC producidos por la UAB recibieron un número muy alto de visitas y suscripciones, tal y como se puede ver en la Figura 3.

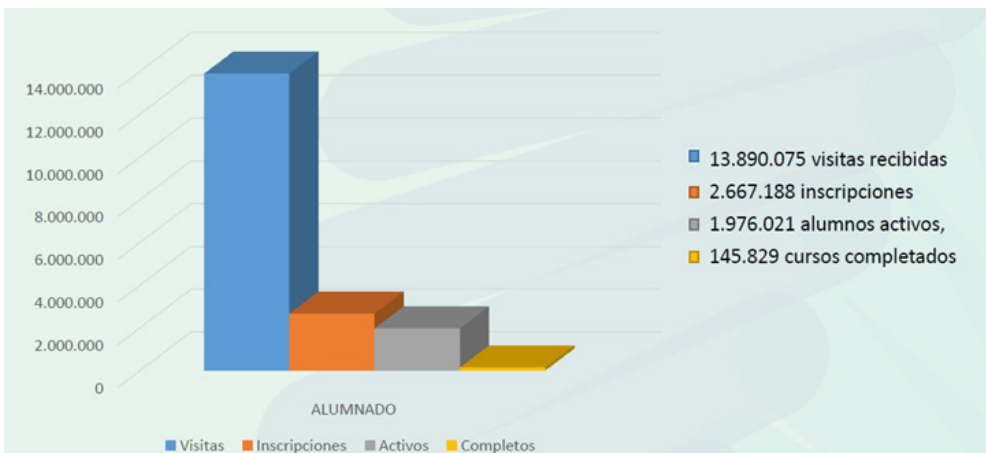


Figura 3: Número de visitas, inscripciones, alumnos activos y cursos completados de cursos ofertados por la UAB (2013-2022) (fuente: UAB).

Entre los países de Latinoamérica en los que hay más estudiantes que se suscriben a cursos de la UAB, se encuentra México en la primera posición, seguido por Colombia y después España. México, además, se encuentra en la tercera posición de países que consumen más contenido en Coursera, lo que hace muy atractivo para la plataforma ofrecer cursos nuevos en español dirigidos a ese público.

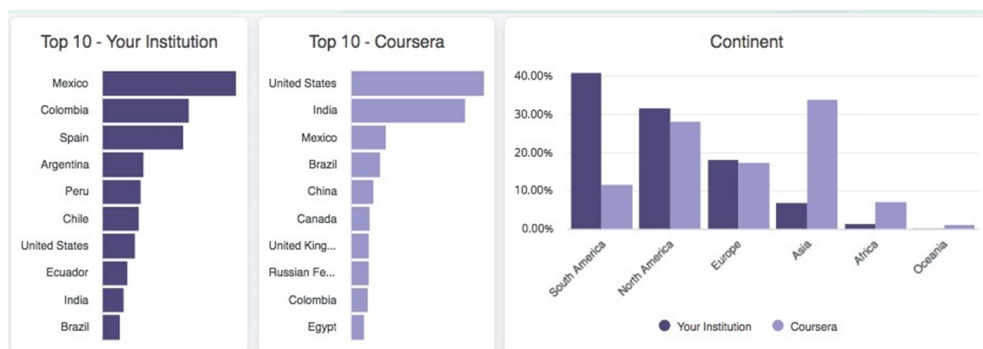


Figura 4: Popularidad de los cursos Coursera por países (fuente: Coursera).

Así mismo, en los últimos años la UAB también decidió promover los cursos MOOC entre su personal y alumnado. De hecho, en noviembre de 2019, se puso en funcionamiento el programa «Coursera para la UAB», con el fin de que todo el personal UAB (alumnos, exalumnos, PDI y PAS) pudiera cursar gratuitamente todos los cursos y programas especializados MOOC producidos por la UAB. Esta iniciativa dio la oportunidad a los profesores de diferentes asignaturas de crear nuevos MOOC para explicar parte del contenido de sus asignaturas de programas universitarios, como nueva metodología de aprendizaje autónomo supervisado, que complementaría el contenido impartido en el aula. De hecho, durante la pandemia del COVID19, muchos profesores (incluida la autora de este artículo) pudieron beneficiarse del contenido creado en los MOOC para explicar parte de las asignaturas a distancia, durante el periodo de confinamiento en que estudiantes y profesorado no podían desplazarse a las aulas.

Desarrollo de la actividad. Planificar y diseñar un MOOC

Junto a las ya numerosas guías y directrices de cómo diseñar un MOOC (Bates, 2022, este apartado detalla la experiencia de la presente autora, en colaboración con otros profesores, en la preparación de un MOOC durante el curso académico 2020-2021.

Equipo humano, cuestiones técnicas y económicas

Aprovechando las ventajas que se ofrecían por parte de la UAB para la creación y suscripción a cursos MOOC, la autora de este artículo, junto con otros cuatro profesores expertos de la UAB, decidió diseñar un curso sobre protección de datos personales, en lengua española, llamado Ley de Protección de Datos. Conoce tus Derechos. Gracias al equipo técnico de edición de vídeos del programa MOOC de la UAB, se pudo realizar el diseño y la grabación de vídeos.

Los materiales necesarios para realizar los vídeos son únicamente un ordenador, una tableta, una cámara y/o un micrófono y una webcam. Además, se necesita un programa de edición de vídeos (por ejemplo, Camtasia Studio).

Es también importante contar con personal técnico de apoyo que esté formado en la grabación de vídeos y uso de la plataforma, en la realización de edición de los vídeos, en la resolución de dudas y problemas de la plataforma y también en la gestión de incidencias técnicas.

En cuanto al coste de los cursos, al tratarse Coursera de una plataforma gratuita, la UAB ha iniciado este proyecto con financiación propia (con un presupuesto inferior a los 1.000 euros), aunque recibe ingresos por parte de Coursera por cada uno de los certificados expedidos.

Definir objetivos y destinatarios

Antes de diseñar un curso MOOC, es importante definir los objetivos y destinatarios de este. Para ello, se puede ir a la guía docente de la asignatura a la que se vinculará el MOOC. También es importante definir el nivel de experiencia de los participantes en el tema que se va a impartir antes de empezar a estructurar los temas y a grabar los vídeos.

Una vez se tenga claro quién va a participar en los vídeos, se deberán definir *a)* el tiempo de duración del curso; *b)* el número de horas semanales estimadas; *c)* la estructura de los contenidos; *d)* las actividades de aprendizaje; *e)* el seguimiento y la evaluación; *f)* las herramientas de comunicación con los estudiantes, y *g)* la globalidad de los estudiantes.

Planificación del curso y herramientas de evaluación

Para planificar el curso se debe tener en cuenta la política de evaluación, la duración del curso, el material complementario, el temario y el número de vídeos. Se deberá estructurar el contenido en módulos, que podrán ir de cuatro a ocho en total. Es importante tener en cuenta que cada módulo corresponde a una semana de trabajo del alumnado.

El contenido se debería condensar todo en vídeos cortos, de unos diez minutos como máximo, y deberían ser originales para asegurarse de que no violan derechos de autor. Cada módulo se inicia con un vídeo de presentación del módulo; a continuación, se elaboran las lecciones que incluirá el módulo y finalmente el ejercicio final de evaluación del módulo.

Además, un ejercicio esencial es organizar reuniones de equipo para diseñar los módulos, distribuir quién va a prepararse cada vídeo y, una vez distribuidos los temas de cada vídeo, organizar un pequeño guion para cada vídeo corto para que se puedan abordar todos los puntos relevantes en el menor tiempo posible.

Cada lección puede contener vídeos, ficheros y ejercicios. Dado que los vídeos están grabados por los profesores de la asignatura universitaria (aunque también pueden colaborar profesores externos) y desarrollan los contenidos de la lección, no se deben perder de vista los temas de la guía docente de la asignatura. También puede contener entrevistas con otros expertos y profesores invitados. De hecho, esto resulta muy atractivo para los estudiantes, ya que puede reproducir el formato *podcast* que tanto gusta hoy en día a las generaciones más jóvenes.

En cuanto a los ficheros y archivos que se adjuntan en la plataforma Coursera, estos pueden consistir en las diapositivas de los vídeos en formato pdf, así como materiales complementarios como lecturas, enlaces y artículos de revista. Respecto a los ejercicios que debe completar el alumnado después de cada módulo, estos pueden incluir cuestionarios y otras actividades de autoevaluación.

Las herramientas de evaluación incluidas en la plataforma Coursera se pueden dividir en tres tipos principales: (a) cuestionarios, (b) evaluación por pares y (c) foro. Los cuestionarios normalmente contienen preguntas de selección múltiple o bien preguntas de verdadero/falso, que debe completar el alumnado después de cada módulo. También se pueden incluir preguntas en que el alumno debe introducir palabras, o incluso preguntas con fórmulas matemáticas. En la evaluación por pares, lo más habitual es proponer que un alumno evalúe a otro estudiante, que se asignará aleatoriamente. Los alumnos recibirán instrucciones

concretas y una rúbrica para decidir qué nota poner a la persona evaluada, lo cual es una práctica muy positiva, porque, de esa manera, se involucra activamente a los alumnos en el proceso de evaluación. Por último, el foro sirve para responder dudas y cuestiones por parte de los estudiantes. En alguna ocasión incluso ha sido útil para revisar alguna de las preguntas del cuestionario que era un poco ambigua o se prestaba a confusión, y que el profesorado ha corregido debidamente.

Nuestro curso MOOC «Ley de protección de datos: conoce tus derechos» tiene como objetivo adquirir los conocimientos básicos en protección de datos necesarios con la entrada en vigor del Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) en 2018 (Blasi-Casagran et al., s.f.). Se estudian los conceptos más importantes relacionados con el derecho de protección de datos, así como las principales novedades que se incluyen en el RGPD. También se analizan los requisitos a cumplir para transferir datos personales a terceros estados, más allá de los estados miembros de la Unión Europea (UE). Por último, este curso dedica una parte a examinar la ley española de protección de datos y los mecanismos existentes a nivel nacional para poder impugnar posibles violaciones de protección de datos por parte de organismos fuera del país del afectado. El curso cuenta con cuatro módulos, uno por semana, y en el momento de redactar este artículo (7 de agosto de 2023) ha tenido un total 3.618 estudiantes, de los cuales 345 han completado el curso y 2.280 están aún en proceso de finalización.

Valoración crítica

Puntos fuertes y débiles

La creación de MOOC representa numerosos beneficios para la universidad, los docentes y, sobre todo, para el alumnado.

Para la universidad, el principal retorno es la visibilidad que supone para la institución la publicación de nuevos MOOC en plataformas como Coursera. Se trata de un canal de comunicación para darse a conocer globalmente y atraer a nuevos alumnos que, a raíz de hacer un curso en la UAB, quizás quieran continuar sus estudios en dicha universidad. Además, otro retorno para la universidad es la transferencia de conocimiento que se produce compartiendo los contenidos de los cursos, y la internacionalización por parte de la institución más allá de los alumnos del propio país. No obstante, los MOOC también implican retos para la universidad, siendo los principales (a) la inversión económica y de recursos hu-

manos que significa crear un MOOC; (b) la digitalización necesaria para poder realizar las grabaciones y edición de los vídeos (Fundación Telefónica, 2015), y (c) sobre todo la motivación por parte del personal implicado.

Para los docentes, los principales retornos son (a) la transferencia de conocimiento; (b) la oportunidad de compartir sus resultados mediante canales digitales; (c) la posibilidad de proporcionar contenido complementario para los estudiantes en sus clases presenciales, y (d) el aumento de visibilidad de sus estudios de investigación y experiencia profesional y académica. Sin embargo, los docentes también tienen retos durante su participación en cursos MOOC. Por ejemplo, no siempre consiguen el reconocimiento deseado por parte de la universidad a la que pertenecen (en este sentido, la UAB no computa las horas docentes invertidas en la realización de MOOC), y no siempre tienen la suficiente motivación o necesidad de inversión en su ejecución.

Finalmente, para el alumnado, el retorno es muy elevado. En primer lugar, tienen la posibilidad de adquirir conocimiento complementario como parte de una asignatura (Aguado, 2020). Por ejemplo, si un tema en concreto requiere de una gran concentración por parte del alumno, este, a través de los vídeos, puede poner en pausa los momentos en que quieren tomar un poco de tiempo para asimilar conceptos, o pueden pasarse los vídeos más veces para recordar el contenido. En segundo lugar, los MOOC permiten que alumnos que se encuentran lejos físicamente de la institución que imparte el curso puedan cursarlo sin necesidad de desplazarse al lugar. Así mismo, cuando el uso del MOOC forma parte de una asignatura, el alumnado de la propia institución tiene la posibilidad de adquirir conocimientos mediante herramientas digitales complementarias a las clases presenciales, de manera que también potencian su trabajo autónomo (viendo los vídeos) y su autoevaluación (haciendo las pruebas). En cuanto a los retos del alumnado, en primer lugar, se debe mencionar el reconocimiento del tiempo y esfuerzo dedicado al MOOC. Normalmente, suelen terminar el MOOC y pueden pedir el título de Coursera de superación del curso (gratis para estudiantes de la UAB que completan cursos de la UAB), pero, si no terminan todos los módulos, el título no estará disponible para ellos. Además, suele pasar que, al ser el MOOC parte de una asignatura, y no siempre un tema de su interés, puede que el alumnado no tenga la motivación necesaria para finalizar un curso MOOC (Chen et al., 2019). Y, en este sentido, puede que no tengan la percepción de que dicho curso es una buena inversión para su futuro, y que decidan no terminarlo.

Conclusión

Este artículo ha detallado el proceso de realización de MOOC por parte de la UAB dentro de la plataforma Coursera, así como los retos y retornos para la universidad, los docentes y el alumnado. Se ha demostrado que los cursos MOOC son una buena herramienta para complementar una asignatura de grado/posgrado, y que permiten al alumno estudiar de manera autónoma aquellas partes de la asignatura que no se han podido dar durante las clases presenciales, o que requieren una gran atención por parte del alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO, J. (2020). Los MOOC: ¿sustituto o complemento de la formación tradicional? *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (16), 41-62. <https://doi.org/10.51302/tce.2020.439>
- ATIAJA-ATIAJA, L. N., y GARCÍA-MARTÍNEZ, A. (2020). Los MOOC: Una alternativa para la formación continua. *Revista Científica*, 5 (18), 120-136. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.6.120-136>
- BATES, A. W. (2022). *Teaching in a Digital Age – Third Edition*. Vancouver, B.C.: Tony Bates Associates Ltd. <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev3m/>
- BLASI-CASAGRAN, C.; CAÑABATE-PÉREZ, J.; BALLESTA, L.; VERDE-PARERA, A., y RUBIRALTA-COSTA, X. (s.f.). *Ley de Protección de datos. Conoce tus derechos* [Mooc]. Coursera. <https://www.coursera.org/learn/proteccion-datos/>
- CHEN, J.; FENG, J.; SUN, X.; WU, N.; YANG, Z., y CHEN, S. (2019). MOOC Dropout Prediction Using a Hybrid Algorithm Based on Decision Tree and Extreme Learning Machine. *Mathematical Problems in Engineering*, 1-11. <https://doi.org/10.1155/2019/8404653>
- COURSEERA FOR CAMPUS (2023). Fortalece la inserción laboral para atraer a un mayor número de estudiantes. <https://www.coursera.org/campus>
- FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ, M.; MARTÍN-PADILLA, A.; LUQUE DE LA ROSA, A., y EGUIZÁBAL-ROMÁN, I. (2020). La tecnología en el ámbito educativo ante el COVID: una apuesta por los MOOC como estrategia formativa en el contexto universitario. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 130-142. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5133>

- FUNDACIÓN TELEFÓNICA (2015). *Los MOOC en la educación del futuro: La digitalización de la formación*. Fundación Telefónica, Editorial Ariel, S.A. https://publiadmin.fundaciontelefonica.com/media/publicaciones/324/papel_de_los_mooc.pdf
- RUIZ-LORENTE, A.; DESPUJOL-ZABALA, I., y CASTAÑEDA-QUINTERO, L.J. (2021). MOOC como estrategia de nivelación en la enseñanza universitaria: el caso de la Universidad Politécnica de Valencia. *Campus Virtuales: Revista Científica Iberoamericana de Tecnología Educativa*, 10(2), 9-25.
- UAB (2023). MOOC. *La UAB hace una apuesta estratégica por los MOOC*. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.uab.cat/web/estudios/mooc-1345668280899.html>

La gestió d'equips docents al nou model del grau de Dret de la UAB

Josep Cañabate Pérez
Grup InnovaDret
Facultat de Dret
Universitat Autònoma de Barcelona

Resum

Aquest capítol reflexiona sobre la implementació d'un nou model docent a la Facultat de Dret de la UAB. Aquest canvi implica una reconfiguració i distribució dels grups docents, per tal com es divideixen entre classes teòriques i seminaris. Tot i que aquest nou sistema té forteses i oportunitats, també planteja vulnerabilitats i reptes, com la descoordinació entre els continguts, la falta de planificació i coordinació i la manca de criteris d'avaluació homogenis. Per superar aquestes qüestions, es destaca la importància d'establir una gestió eficient dels equips docents, amb una clara diferenciació de les fases de planificació, desenvolupament i avaluació, com també l'adopció de mètriques i indicadors d'assoliment. El text aborda la importància de la gestió dels equips docents en el nou model docent de la Facultat de Dret de la UAB i ofereix reflexions sobre els models d'organització d'aquests equips i recomanacions per a una gestió eficaç.

Context

La Facultat de Dret de la UAB, arran d'un llarg procés de reflexió i anàlisi, que ha implicat diversos equips de governs del centre, va implementar durant el curs 2020-2021 un nou model docent en el grau de Dret. Aquest canvi de paradigma té com a objectiu principal fomentar un procés d'aprenentatge actiu de l'estudiant, incentivar-ne el pensament crític, i també afavorir una major interacció entre el/la docent i els/les alumnes.

L'assoliment d'aquestes fites s'ha fet partint d'una transformació substancial en la configuració i distribució dels grups docents. La docència de les assignatures, que en el sistema anterior es trobava concentrada en tres hores i atribuïda generalment a un/a professor/a, s'ha dividit en dues parts diferenciades entre la classe teòrica (1,5 hores) i els seminaris (1,5 hores). La classe teòrica agrupa un nombre relativament elevat d'estudiants (al voltant de 90) i es basa principalment en la metodologia de la classe magistral, en la qual el/la docent explica els conceptes i les matèries fonamentals de cada tema. A continuació de la classe teòrica, els estudiants es divideixen en tres seminaris d'aproximadament una trentena de persones al càrrec dels quals hi ha el/la professor/a que imparteix la teoria i dos/dues professors/es més. El seminari és un espai d'aprenentatge actiu i d'innovació docent en el qual, a través de diverses metodologies, es fomenta l'adquisició dels coneixements de l'assignatura. La discussió de casos jurídics, el comentari de textos, la realització de debats, a tall d'exemples, són estratègies d'aprenentatge adequades per desenvolupar els continguts en els seminaris.

Aquest nou sistema docent presenta moltes fortaleses i oportunitats, però igualment té algunes vulnerabilitats i reptes que cal resoldre. La introducció d'una estructura i organització docent més complexa i plural, tot i aportar clars beneficis, pot generar algunes problemàtiques. Entre aquestes, en podem destacar la descoordinació entre els continguts de la classe teòrica i els seminaris, la falta de planificació i coordinació entre els diversos grups de seminari, l'existència de continguts i enfocaments diferents, i fins i tot contradictoris, i la manca de criteris homogenis d'avaluació. Aquestes qüestions plantegen la necessitat d'establir models de gestió en els quals es produeixi una clara diferenciació de les fases que comporta la docència en un grup (planificació, desenvolupament/impartició i avaluació), la descripció dels diversos rols dins dels equips i l'adopció de mètriques i indicadors d'assoliment clau en relació amb l'aprenentatge. En definitiva, una bona gestió dels equips docents és substancial per aconseguir una major eficàcia, i també per detectar-hi i corregir-ne les possibles deficiències.

Sobre la base del que s'ha exposat en aquestes línies introductòries, l'objectiu principal d'aquest capítol és reflexionar sobre la gestió d'equips docents en el marc del nou model docent de grau de Dret, com a eina imprescindible per coadjuvar en la seva implantació reeixida. Per assolir aquest objectiu, el text s'ha dividit en tres parts: la primera, en què es farà una reflexió sobre models d'organització d'equips docents; la segona, en la qual s'analitza la possibilitat d'establir

models de capacitat i maduresa en la gestió docent, i la tercera sobre recomanacions i bones pràctiques en la gestió d'equips docents.

Models d'organització d'equips docents a les assignatures

La implementació del nou model docent al grau de Dret de la UAB, tal com s'ha apuntat, ha produït un canvi en l'organització de la docència i una modificació de la cultura institucional. La gestió acadèmica és una part substancial i imprescindible per al desenvolupament de tots els òrgans i centres de la universitat, i la direcció i coordinació de recursos humans en són una peça clau. El nou model ha afegit la necessitat d'establir una gestió d'equips a nivell d'assignatura i de grup de matrícula per tal d'implementar de manera correcta i transparent les directrius de la guia docent. Per tant, s'ha passat d'un sistema amb un elevat grau d'autonomia i actuació individual dels docents a un mètode en el qual tot allò que afecta l'assignatura implica un mínim de tres professors/es, i pot involucrar un col·lectiu més nombrós. Per exemple, a primer curs hi ha quatre grups (tres al matí i un a la tarda), als que hem d'afegir el de Dret + ADE, per tant, cinc grups en total. Tot i respectar la llibertat de càtedra dels docents, és altament recomanable que hi hagi una coherència i homogeneïtat entre tots els grups que cursen la mateixa assignatura.

La gestió dels equips docents, d'altra banda, ha de comportar la claredat en la presa de les decisions a través de l'elaboració de procediments uniformes, sistemàtics i ben definits, especialment per a les qüestions més importants. El lideratge acadèmic del professorat de teoria és fonamental per concretar els objectius, definir les activitats d'avaluació continuada, i també les rúbriques o els sistemes d'avaluació. En aquest sentit, la planificació de l'assignatura i l'establiment d'uns objectius clarament definits en constitueixen elements fonamentals. Aquesta fase no pot consistir en una mera realització d'un cronograma, sinó que cal establir uns objectius d'aprenentatge. No obstant això, es poden produir diversos nivells d'interdependència dels membres del grup. Aquests es poden categoritzar com a treball coordinat, treball cooperatiu i treball col·laboratiu. A continuació, se'n fa una breu anàlisi.

a) Treball coordinat de l'equip docent

Ens trobem davant d'un equip que treballa en grup amb un grau d'interdependència baix entre els membres. La responsabilitat en les tasques és distribuïda,

però no compartida, es pressuposen les habilitats interpersonals i es para poca atenció al procés perquè està enfocat en l'objectiu final. En el moment en què la interdependència dels membres passa a ser positiva ja ens referim al treball cooperatiu.

b) Treball cooperatiu de l'equip docent

El treball cooperatiu se centra més en la figura del líder. Cada membre té assignada una part proporcional del treball per assolir els objectius desitjats pel grup. És a dir, cada membre és responsable de la tasca que ha de fer, i tots treballen per un objectiu comú. Com a exemple d'aquest model d'organització de l'equip docent, es pot fer referència a quan el/la professor/a de teoria, prenent aquest lideratge, encarrega a un/a professor/a de seminari l'elaboració d'un cas pràctic o una activitat docent.

c) Treball col·laboratiu de l'equip docent

Per poder parlar de treball col·laboratiu s'ha de percebre un ambient en el qual la responsabilitat i el lideratge siguin compartits pels membres de l'equip i en què el procés i el resultat final (les classes magistrals i els seminaris) tinguin el mateix protagonisme. Igualment, la reflexió sobre la pràctica i l'aprenentatge de les habilitats interpersonals tenen un paper rellevant en la vida i evolució del grup.

Com es pot observar, el criteri de diferenciació entre un model i l'altre es troba en la maduresa organitzativa del grup. Per aquest motiu, és imprescindible poder avaluar en quin nivell es troba cada grup de docents, per tal d'establir una estratègia de millora adequada a les seves necessitats. Les polítiques de qualitat docent maximalistes que no s'aproximin qualitativament a les experiències docents, és a dir a la realitat, poden provocar frustració per les enormes dificultats de passar d'un nivell molt poc madur a un model molt evolucionat.

En definitiva, es tracta de fer com una radiografia de l'equip docent per conèixer exactament quines en són les característiques, analitzar les dinàmiques de funcionament i els punts forts i febles. D'aquesta manera, es podran prendre les mesures necessàries per arribar als objectius de gestió. Els models de capacitat i maduresa són els que serviran per capturar la imatge real de l'equip docent, i per establir què ha de fer per assolir el model organitzatiu teòric que es consideri òptim. En conseqüència, els models d'organització de la gestió docent són el

marc teòric, i els models de capacitat i maduresa per a la gestió són una eina o un mitjà per arribar al model teòric més desenvolupat.

Models de capacitat i maduresa per a la gestió docent

Els models de capacitat i maduresa són marcs o enfocaments que es fan servir per avaluar i mesurar el nivell de competència i eficàcia d'un procés, sistema o organització en relació amb determinats estàndards o pràctiques establertes. En el cas de la UAB i la Facultat de Dret, estan constituïts pels estàndards i les directrius per a l'assegurament de la qualitat docent a l'Espai europeu d'educació superior (ESG), i per les polítiques i objectius de qualitat de la mateixa UAB. El Sistema de Garantia Interna de la Qualitat (SGIQ) tracta de desenvolupar i mesurar aquests objectius.

En aquesta línia, els models de capacitat i maduresa ofereixen una estructura per a la comprensió i millora de les capacitats i el desenvolupament d'una organització en un àmbit específic. D'altra banda, permeten que les organitzacions identifiquin els seus punts forts i febles en relació amb determinades àrees o pràctiques, i també estableixin objectius de millora per seguir un camí progressiu cap a l'excel·lència. S'avaluen diversos aspectes, com ara els processos, les habilitats del personal, l'adopció de bones pràctiques, la gestió de riscos, la cultura organitzativa i altres factors rellevants per a l'èxit i l'eficàcia de l'organització en l'àmbit en qüestió.

Els models de capacitat i maduresa s'acostumen a basar en una sèrie de nivells o etapes que descriuen els diferents graus de desenvolupament o maduresa. A mesura que una organització avança en els nivells, demostra una millora progressiva en les capacitats i l'adopció de bones pràctiques. Aquests models són utilitzats per aconseguir objectius com ara millorar la qualitat, l'eficiència, la productivitat, la satisfacció dels clients o altres indicadors de rendiment clau.

Exemples de models de capacitat i maduresa són el model de capacitat del CMMI (*Capability Maturity Model Integration*) per al desenvolupament de programari, el model de capacitat ITIL (*Information Technology Infrastructure Library*) per a la gestió de serveis de tecnologies de la informació o el model de capacitat i maduresa COBIT (*Control Objectives for Information and Related Technologies*) per a la governança de les tecnologies de la informació, entre d'altres. Cada model té els seus criteris i enfocaments específics, però tots tenen com a objectiu final millorar l'eficàcia i la competència de l'organització en l'àmbit pertinent.

En aquest capítol s'adapten alguns dels referents esmentats per proposar un model de capacitat i maduresa de la gestió docent.

- Nivell 1: inicial/*ad-hoc*

En aquest nivell, la gestió docent es porta a terme de manera informal i poc estructurada. Els/les docents tenen autonomia individual en la seva pràctica, però no hi ha una col·laboració ni coordinació efectiva entre ells. No hi ha processos establerts ni es fa un seguiment sistemàtic del rendiment docent.

- Nivell 2: establert/reactiu

En aquest nivell, s'estableixen alguns processos i pràctiques bàsiques de gestió docent. Hi ha reunions periòdiques per a la col·laboració i l'intercanvi d'idees entre els docents. Es defineixen objectius i es fa un seguiment informal del rendiment docent. No obstant això, la gestió docent continua sent principalment reactiva i no hi ha un enfocament estratègic ni una estructura formalitzada per a la gestió.

- Nivell 3: definit/proactiu

En aquest nivell, es defineixen clarament els rols i les responsabilitats dels/de les professors/es i es defineixen processos formals de gestió docent. S'implementa un enfocament proactiu per a la millora contínua, mitjançant la identificació de necessitats de desenvolupament professional i la planificació d'activitats de formació. S'estableixen sistemes d'avaluació del rendiment docent i es fa un seguiment regular i sistemàtic del progrés.

- Nivell 4: quantitatiu/millora contínua

En aquest nivell, s'estableixen indicadors i mètriques per mesurar el rendiment docent i es recullen dades quantitatives per avaluar i millorar la gestió docent. S'utilitzen eines i tecnologies per analitzar dades i prendre decisions informades. Es promou la col·laboració entre els i les docents i es comparteixen bones pràctiques. S'estableixen programes estructurats de desenvolupament professional i s'estimula la participació en xarxes i comunitats d'aprenentatge.

- Nivell 5: optimitzat/excel·lència

En aquest nivell, la gestió docent assolix el màxim nivell de capacitat i maduresa. Hi ha una cultura d'aprenentatge i millora contínua arrelada a l'organització. S'implementen pràctiques de lideratge distribuït, en què tots els/les docents

tenen l'oportunitat d'exercir el lideratge en diferents àmbits. Es promou la investigació educativa i la innovació pedagògica. S'estableixen aliances estratègiques amb altres institucions educatives i es comparteixen coneixements i recursos.

Aquest model, com s'ha constatat, serveix per establir clarament els diversos nivells de maduresa en relació amb els objectius fixats pels estàndards de qualitat docent. Són molt útils per obtenir una radiografia real de l'organització, i prendre mesures per a la millora que siguin assumibles i realistes. Sense ànim de ser exhaustius, és una mostra de com fixar unes fases per assolir objectius a curt i mitjà termini, que es podran mesurar amb indicadors clau de rendiment (KPI), que permetin conèixer si s'està avançant de fase i, per tant, si es poden establir nous objectius.

Reflexió crítica

La implementació d'un model d'organització de la gestió docent en el grau de Dret és imprescindible per aconseguir una qualitat superior en la docència, per assegurar-se una homogeneïtzació dels continguts, de l'avaluació i dels resultats d'aprenentatge de les assignatures. En tot cas, la transició d'un model molt individualista a un model que obliga a cooperar i, en el millor dels casos, a col·laborar comporta molts reptes i dificultats.

A continuació, s'estableixen els punts forts i febles de la implementació d'un model de gestió docent en un context com és el grau de Dret de la UAB, i també les propostes de millora.

Punts forts

(i) La gestió docent serveix per establir un lideratge que estigui basat en un entorn col·laboratiu. Això implica fomentar la participació activa de tots els membres i estimular-ne la comunicació i la cooperació. En aquest entorn, el lideratge no es limita a una única persona, sinó que pot ser compartit per diferents membres de l'equip, de manera que es promogui la col·laboració i l'intercanvi d'idees.

(ii) El reconeixement de les capacitats professionals. Per fomentar el desenvolupament professional, és essencial reconèixer i valorar les capacitats professionals de cada membre de l'equip. Això implica identificar-ne les habilitats i els coneixements específics, i donar-los l'oportunitat de posar-los en pràctica i compartir-los

amb els altres membres de l'equip. A més, cal proporcionar *feedback* positiu i reconeixement per als èxits i els avenços professionals que hagi aconseguit cada membre de l'equip.

(iii) La identificació de les característiques individuals i grupals dels professionals dins de l'equip. És important identificar les característiques individuals i grupals dels diversos docents dins de l'equip per poder promoure'n el desenvolupament. Cada membre de l'equip té les seves pròpies competències i estils de treball, i cal conèixer-los per poder assignar-los les tasques i responsabilitats adequades. A més, cal tenir en compte les dinàmiques i les interaccions dels membres de l'equip, perquè aquestes també poden influir en el seu desenvolupament com a docents.

(iv) La promoció del compromís de totes les persones implicades. Per fomentar el desenvolupament professional, és fonamental promoure el compromís de tots els docents implicats. Això implica involucrar-los en la presa de decisions i en la planificació de les activitats, i també en la definició d'objectius comuns. Quan les persones se senten participants i compromeses amb els objectius i les tasques, és més probable que es motivin i es comprometin amb el seu propi desenvolupament professional.

(v) L'afavoriment de la confiança, el respecte i la crítica dins del grup implica crear un clima de treball en què es puguin expressar lliurement les opinions i les idees, i on es valorin les aportacions de tots els membres de l'equip. A través de la confiança i el respecte mutu, es poden promoure el creixement professional i l'aprenentatge col·lectiu, ja que les persones se senten còmodes compartint els coneixements i les experiències.

(vi) La consolidació dels grups amb els quals s'interactua treballant en la cohesió de l'equip, desenvolupant una identitat de grup i promovent la comunicació i la col·laboració entre els membres. És necessari crear espais per a les interaccions i l'intercanvi d'idees, com també per a la resolució de problemes i la presa de decisions conjuntes. A través d'aquesta consolidació de grup, es pot fomentar el desenvolupament professional de tots els membres, ja que es promouen les interaccions i l'aprenentatge col·lectiu.

Punts febles

(i) La resistència al canvi i la manca de participació. Els docents i el personal es poden resistir a adoptar nous models de gestió a causa de la comoditat amb els mètodes antics o per la manca de comprensió sobre els beneficis del nou

enfocament. La falta de participació activa i col·laboració entre els docents pot obstaculitzar la implementació amb èxit del model de gestió.

(ii) Els dèficits de formació. Si no es proporciona una formació adequada sobre el nou model de gestió, els docents es poden sentir perduts o incapaços d'implementar de manera eficaç les noves pràctiques.

(iii) Les dificultats en la comunicació dins de l'equip. La comunicació ineficient sobre els canvis en el model de gestió pot portar a malentesos i resistència. És crucial comunicar clarament els objectius, beneficis i passos a seguir per garantir la col·laboració i la comprensió.

(iv) L'absència de retroalimentació. La manca de mecanismes efectius per recollir retroalimentació dels docents, estudiants i altres interessats pot impedir la millora i l'ajust del model de gestió.

(v) La deficient alineació amb objectius pedagògics. Si el model de gestió no està alineat amb els objectius pedagògics i les necessitats específiques de la facultat o el centre, pot resultar ineficaç i no aconseguir els resultats desitjats.

(vi) La rigidesa del model. Un model de gestió massa rígid pot no adaptar-se a les necessitats canviants de la comunitat educativa. És important tenir flexibilitat per ajustar el model si cal.

Proposta de millora

Per tal que es pugui produir la implementació dels models de gestió docent que s'han analitzat en aquest capítol, es plantegen els canvis següents.

Promoció de la cultura de la innovació docent

Es proposa fomentar una cultura d'innovació que encoratgi la recerca de noves metodologies i pràctiques docents, per millorar de manera contínua el model de gestió.

Millora dels programes de formació docent

Es té en compte l'elaboració de programes de formació i desenvolupament professionals sobre les millors pràctiques en la gestió docent, com també les eines per poder implementar-les en les assignatures.

Millora dels mecanismes de comunicació i transparència

Es planteja la necessitat d'establir espais de comunicació en els quals s'estableixin els beneficis que pot comportar la implementació de models de gestió docent, com també dels canvis o les propostes que es poden produir en el model.

Proposta d'un sistema de seguiment i suport constant

Es considera establir un sistema de seguiment continu, i també d'ajustament del model de gestió a mesura que es detectin àrees d'oportunitat per a la millora.

BIBLIOGRAFIA

- CURTIS, B.; HEFLEY, B., i MILLER, S. (2009). *People Capability Maturity Model (P-CMM) Version 2.0*. Carnegie Mellon University. https://insights.sei.cmu.edu/documents/808/2009_005_001_15095.pdf
- FOMBONA, J.; IGLESIAS, M. J., i LOZANO, I. (2016). El trabajo colaborativo en la educación superior: una competencia para los futuros docentes. *Educación Social*, (37), 519-538.
- RIVERA, Y. C. (2020). Características de las prácticas de liderazgo pedagógico en programas de integración escolar que favorecen el trabajo colaborativo entre docentes. *Perspectiva Educativa*, 59(2), 27-44. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729>
- RUÉ, J. (1991). *El treball cooperatiu, l'organització social de l'ensenyament-aprenentatge*. Barcanova.
- (2004). *El desenvolupament d'unitat de programació mitjançant l'organització cooperativa del treball dels alumnes*. Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- SAGREDO, E. J.; BIZAMA, M. P., i CAREAGA, M. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana de Educación* (78), 343–360. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9526>
- SALINAS, J. (1998). Redes y desarrollo profesional del docente: entre el dato serrenpiditi y el foro de trabajo colaborativo. *Profesorado*, 2(1), 13-24.
- VAILLANT, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, (60), 5-12.

El debat com a eina d'aprenentatge a l'assignatura de Penologia Comparada del grau de Criminologia

Josep Cid Moliné
Grup InnovaDret
Facultat de Dret
Universitat Autònoma de Barcelona

Resum

En aquest capítol es presenta la metodologia basada en fomentar la capacitat argumentativa a partir del debat que se segueix a l'assignatura de Penologia Comparada que s'imparteix al quart curs del grau de Criminologia. L'assignatura és especialment apropiada per a aquesta metodologia, ja que hi ha molta controvèrsia sobre què és una «bona pràctica punitiva» i resulta essencial fomentar la capacitat argumentativa. Es procedeix a contextualitzar l'assignatura i explicar-ne l'organització. A partir d'aquí s'exposa l'estructura dels debats. Finalment, es fa una reflexió crítica, en què s'exposen els punts forts i febles i, sobre aquesta base, es fa una proposta per millorar aquesta pràctica docent en el futur.

Context

Presentació de l'assignatura

Aquesta pràctica docent es desenvolupa a l'assignatura de Penologia Comparada, que s'imparteix en el quart curs del grau de Criminologia. Tal com es pot veure a la [guia docent](#), es tracta d'una assignatura que analitza els sistemes punitius —el sistema de penes comunitàries, les presons i el sistema de reinserció— sobre la base de la comparació i que busca formar l'alumnat en la capacitat de fer pro-

postes innovadores per al seu sistema penològic a partir del coneixement de les millors pràctiques punitives. Es tracta d'una assignatura optativa que, a partir del curs 2018-2019, s'ha impartit en anglès i a la qual s'inscriuen uns 25-30 alumnes,¹ dels quals aproximadament la meitat són alumnes internacionals. El fet de comptar amb alumnes internacionals² fa que la metodologia comparada sigui molt fàcil, ja que els estudiants acostumen a tenir coneixements dels sistemes legals dels seus respectius països o poden accedir amb més facilitat a la informació sobre aquests.

Organització de l'assignatura

Objectius

L'objectiu general de l'assignatura consisteix a «aproximar els estudiants a pràctiques innovadores de la penologia comparada que poden ser útils per orientar el seu treball en l'execució penal».

Activitats

Les activitats que es duen a terme durant el curs, totes de caràcter obligatori, són:

(i) Classes magistrals

Onze sessions d'1,30 hores en les quals s'explica què és la penologia comparada i s'exposen, en clau comparativa, temes penològics relatius a penes alternatives a la presó, empresonament i reinserció.

(ii) Treball extern de l'alumnat

Vuit lectures centrals en la penologia de les quals han de presentar una recensió d'un màxim de mil paraules (estructurada en forma de resum i de discussió d'un punt de la lectura). Les lectures es retornen corregides a la setmana següent de la presentació.

Un treball en grup. Els alumnes trien un tema penològic que els interessi i han de comparar dos països, un dels quals ha de tenir més bones pràctiques punitives i l'altre vol importar-ne les pràctiques. Per exemple, en el darrer curs,

1. En el darrer curs (2022-2023) els inscrits en van ser 36, cosa que va fer una mica més difícil el desenvolupament de la metodologia que es comenta.

2. Principalment de països com Alemanya, Bèlgica, els Països Baixos, França i el Regne Unit i, més puntualment, Noruega, Austràlia, els Estats Units, la República Txeca, Eslovàquia i Portugal.

entre els treballs n'hi havia un que comparava el sistema de visites conjugals a les presons als Països Baixos i Espanya, partint del fet que els Països Baixos tenien més bones pràctiques punitives que Espanya.

(iii) Treball als seminaris

Es duen a terme onze seminaris. Hi ha quatre modalitats de seminari: *a)* seminaris per plantejar idees del treball o per presentar davant de la classe el progrés en el treball (4); *b)* seminaris per presentar un informe sobre un tema que es treballa a la classe (per exemple, es treballa en grups les taxes diferenciades d'emprisonament als cinc continents) (2); *c)* seminaris per resoldre un cas pràctic (1), i *d)* seminaris en què es plantegen debats (4).

(iv) Tutories

Tots els grups han de fer una tutoria mínima amb el professor per rebre'n assessorament sobre el treball. L'alumnat pot triar quan vol fer la tutoria.

(v) Exposicions orals dels treballs

En els darrers dos cursos (2021-2022 i 2022-2023) una part dels grups (4) ha pogut presentar els seus treballs en un seminari organitzat al Centre Penitenciari Lledoners, en el qual han participat els alumnes del curs, interns del centre interessats pels temes tractats i personal del centre. La resta de grups presenten els treballs de curs a l'aula. S'han dedicat dues setmanes del curs a aquestes activitats.

Avaluació

Es valora l'alumnat sobre la base de quatre ítems: recensions de les lectures (35%), treball de curs (35%), participació (20%) i assistència (10%).

Els debats

Objectiu

L'objectiu principals dels debats és que l'alumnat exerciti la competència argumentativa, amb els ingredients principals que té: claredat en l'exposició dels arguments, exposició ordenada, evidència al seu favor, rèplica als arguments contraris i síntesi de la posició. A la vegada, en la preparació del debat s'haurà exercitat el treball col·laboratiu. Finalment, en la mesura en què l'assignatura és en anglès, durant els debats s'exercita la competència oral en aquesta llengua.

Temes

El professor busca temes sobre la base dels criteris següents: *a*) que es tracti de qüestions controvertides en la discussió penològica, i *b*) que siguin temes dels quals els alumnes tenen informació a partir de les lectures de curs i/o a través de les classes.

En el darrer curs acadèmic (2022-2023), els temes dels quatre debats que es van portar a terme van ser els següents:

- Com reaccionar davant dels delinqüents sexuals? Models inclusius *versus* models exclusius.
- Espanya té un sistema punitiu neoliberal o socialdemocràtic?
- Europa hauria de copiar el sistema punitiu del Japó? A favor i en contra.
- Presó o *probation* com a resposta als delinqüents violents.

Estructura del debat

- Es creen dos grups d'alumnes (entre vuit i deu persones), elegits pel professor, buscant que hi hagi una certa igualtat entre els dos grups pel que fa les nacionalitats i al nivell de participació de l'alumnat. A cada grup el professor li assigna una posició. A més, el professor nomena un moderador i uns jutges (dos o tres).
- Cada grup es reuneix durant uns quaranta minuts i prepara el debat. Dos membres del grup protagonitzaran el debat. Es diu als alumnes que els que participen en el debat han de ser sempre alumnes diferents.
- El professor instrueix el moderador sobre les regles del debat. El moderador ha d'explicar les fases del debat: exposició inicial de les posicions, fase de discussió, fase de conclusions. El moderador estructura les fases del debat, dona les paraules i regula els temps perquè hi hagi igualtat.
- El professor instrueix els jutges sobre què han de valorar per decidir el guanyador del debat: *a*) capacitat argumentativa; *b*) evidències dels arguments, i *c*) rèplica a les objeccions del grup adversari. El seu judici ha de contenir els punts forts i febles de cada grup.
- Es procedeix al debat, que té una durada d'uns 30 minuts. Una primera part d'exposició de les posicions dels dos grups (8'); una fase de crítica i rèplica entre els dos grups (16') i una fase de conclusions (6').
- Els jutges reflexionen (5') i emeten el veredict, seguint les pautes d'avaluació assenyalades. Han de destacar els punts forts i febles de cada grup i decidir motivadament quin ha estat el grup guanyador.

Metodologia

- Els debats són una part de l'objectiu del curs que està orientat a que l'alumnat desenvolupi aquesta capacitat de recórrer a la penologia comparada per plantejar solucions innovadores a problemes penològics que es poden plantejar en la seva feina criminològica vinculada a l'execució penal.
- Hi ha una formació prèvia del debat que ve donada a partir de les recomens obligatòries dels textos penològics i de les classes magistrals del professor.
- Durant la preparació del debat, l'alumnat busca altra informació rellevant i estructura la seva argumentació. El treball col·laboratiu del grup és la base per a una bona preparació.
- En el desenvolupament del debat és on s'exercita la competència essencial del curs: l'argumentació d'una posició controvertida. Aquesta competència és essencial, com s'ha dit, en la penologia, ja que la majoria d'opinions són discutides i cal que l'alumnat assumeixi que ha de tenir capacitat crítica tant sobre les posicions alienes com sobre les pròpies.

Avaluació

Durant el debat el professor va prenent notes i s'escriu un diari en el qual es van recollint les evidències sobre la participació. La pauta que se segueix per avaluar és la mateixa que utilitzen els jutges. De cada debat, el professor recull evidències sobre els alumnes que participen en el debat, sobre el moderador i sobre els jutges. Juntament amb les evidències dels altres seminaris, ja que de cada seminari es fa un informe, el professor procedeix a atorgar les notes de participació del curs.

Reflexió crítica

Aquestes reflexions es basen en la valoració del professor i en les enquestes dels alumnes (enquestes de l'assignatura i enquestes qualitatives que fa el professor al final de curs³).

3. En l'enquesta que el professor fa al final del curs (que es realitza des del curs 2019-2020), es plantegen dues preguntes (es demana que considerin classes magistrals, lectures, treball de curs, debats i qualsevol altre aspecte que considerin important): 1) que

Punts forts

(i) Els debats agraden als alumnes. La idea d'haver de competir amb altres és estimulante i motiva els alumnes a preparar bé la participació i a tractar d'argumentar bé els punts de vista. En les enquestes que el professor du a terme al final del curs, els debats acostumen a ser l'activitat més anomenada com a punt positiu del curs.

(ii) Els debats fomenten la reflexió personal. El fet d'haver d'exposar unes idees de manera oral davant d'una audiència i haver de respondre a les objeccions que plantegen els companys requereix una reflexió cognitiva sobre una temàtica a la qual, possiblement, no s'hagués arribat sense el debat.

(iii) Els debats fomenten la recerca. En els 40 minuts que els alumnes tenen per preparar-se el debat consulten moltes fonts —estadístiques i articles de recerca, entre d'altres— que els permeten evidenciar els seus arguments.

(iv) Els debats obliguen a considerar els punts de vista contraris a les pròpies idees. Com s'ha explicat, un criminòleg ha de saber que en una audiència hi pot haver persones que no compartiran el seus punts de vista penològics. Aquests punts de vista no podran ser desconsiderats, ja que llavors la criminologia no podria avançar, sinó que hauran de ser discutits. Crec que els debats ajuden que l'alumnat sigui conscient d'aquesta dimensió de la penologia.

Punts febles

(i) Alguns debats no tenen la qualitat esperada. En casos determinats, la valoració del professor sobre alguns debats no és positiva, principalment perquè algun dels dos grups, o tots dos, no han aportat arguments o evidències que eren al seu abast i que haguessin enriquit molt la discussió.

(ii) Desigualtats idiomàtiques. Hi ha diferents nivells d'anglès entre l'alumnat (mitjà-baix, mitjà-alt i alt) i els alumnes de nivell mitjà-baix tenen més dificultats per afrontar els debats, sobretot en la part relativa a la confrontació de les opinions de l'altre grup.

(iii) Diferent grau d'implicació. Possiblement la implicació en la preparació de les persones que protagonitzen el debat és més alta que la de la resta de companys.

indiquin els aspectes positius del curs, i 2) que facin suggeriments per millorar l'any següent. Es tracta d'una enquesta anònima que es realitza a l'aula.

Proposta de millora

Per tal de millorar aquesta pràctica docent, de cara al curs vinent (2023-2024), es plantegen aquests canvis:

Millora de la qualitat dels debats

Es proposa aconseguir-ho, d'una banda, fent més referència durant les classes magistrals a arguments que poden ser utilitzats en els debats i, de l'altra, preparant una guia de punts que els dos grups haurien de considerar per afrontar el debat.

Millora de la implicació de tot l'alumnat

Es plantegen dues possibles solucions, que són compatibles. La primera és canviar el sistema d'avaluació i estendre la nota de participació a tots els membres del grup. La segona és que el grup només triï un membre que participarà en el debat i que l'altre membre sigui elegit pel professor just abans de començar el debat.

Igualar els grups en el nivell idiomàtic

En la selecció del segon membre del debat, el professor pot intentar equilibrar els dos grups, fent-los paritaris en el nivell d'anglès.

BIBLIOGRAFIA

- CAÑABATE, J. (2016). La realización de una liga de debate y argumentación como método de aprendizaje en una asignatura instrumental. A M. TURULL, i E. ALBERTÍ (eds.). *74 experiencias docentes del grado en derecho* (p. 53-56). Universitat de Barcelona. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/144101/1/TURULL-ALBERTI%cc%81_74-experiencias-docentes-del-Grado-en-Derecho_p.pdf
- GRANDE, F. (2022). *Manual de comunicació eficaç i creativa per a la lliga de debat de la Xarxa Vives*. Universitat d'Alacant. [Manual-sobre-comunicacio-eficac-i-creativa.pdf \(vives.org\)](#)
- HERMOSILLO, J., i ALBORNOZ, J. (2013). *Manual básico del debatiente*. Mar adentro. <file:///C:/Users/1000536/Downloads/Manualbsicodeldebatiente-MarAdentroAC.pdf>

KÖPCKE, M. (2016). Argumentar críticamente: metodología docente y de evaluación para desarrollar esta competencia en la expresión escrita, oral y audiovisual. A M. TURULL, i E. ALBERTÍ (eds.). *74 experiencias docentes del grado en derecho* (p. 181-184). Universitat de Barcelona. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/144101/1/TURULL-ALBERTI%cc%81_74-experiencias-docentes-del-Grado-en-Derecho_p.pdf

L'aprenentatge i servei en el treball de final de grau de Dret

Ricardo Esteban

Grup InnovaDret

Facultat de Dret

Universitat Autònoma de Barcelona

Resum

Les activitats en format aprenentatge servei pretenen fomentar una formació activa, que aportí un servei a entitats sense ànim de lucre i que, en paral·lel, l'estudiant dugui a terme un procés de reflexió. Es tracta d'una metodologia aplicable en molts contextos, i un de particularment adient és el dels treballs de final de grau (TFG). En aquest capítol es ressalten els elements de més significació dels TFG en modalitat aprenentatge servei, com en són el caire pràctic, la multidisciplinarietat o el caràcter triangular, fet que permet extreure algunes fortaleses i algunes febleses que constitueixen reptes que cal abordar per tal de perfeccionar aquesta modalitat docent.

Context

Les activitats acadèmiques en modalitat d'aprenentatge servei (d'ara endavant, APS) són aquelles en les quals una entitat sense ànim de lucre o una administració pública es beneficien de l'aportació del servei o la col·laboració de l'estudiant, que es porta a terme en el marc d'una activitat amb reconeixement acadèmic. Amb caràcter general, es tenen en compte diverses vies de posada en marxa d'activitats APS que van des de les pràctiques curriculars APS fins als treballs de fi de titulació —preferentment els TFG. També seria possible orientar una assignatura en format APS, de manera que una part de l'assignatura, la que tingui una mirada més pràctica —normalment els crèdits de

seminari—, es pugui transformar en un servei connectat amb la matèria de l'assignatura.

És important que l'activitat APS tingui un clar reconeixement acadèmic en una assignatura (García-Mandaloniz, 2020) per tal que es pugui diferenciar d'altres activitats que tindrien la naturalesa de voluntariat universitari. Així, l'APS «*guarda una directa y estrecha vinculación con los conocimientos, y las habilidades y las aptitudes que forman parte del itinerario formativo de planes de estudio del grado del posgrado [...]»*, (García-Mandaloniz, 2020, p. 1083). D'altra banda, s'ha ressaltat que els treballs de final de titulació són una de les columnes vertebrals de clíniques jurídiques que s'han posat en marxa en moltes universitats (García-Mandaloniz, 2020).

En aquest capítol les reflexions se centraran en els TFG en modalitat APS, sobre els quals en els darrers cursos hi ha hagut algunes experiències a la Facultat de Dret de la Universitat Autònoma de Barcelona. En general, es tracta de posar al servei de les entitats beneficiàries de l'APS la reflexió i el treball de l'alumnat. En aquest sentit, es pot ressaltar que les activitats APS han de contribuir a la formació de l'estudiant en perspectiva integral; és a dir, han d'afavorir, també, la reflexió sobre problemàtiques socials o sobre les dificultats en el funcionament de les entitats del teixit social, tenint en compte que de vegades el treball pot contribuir a facilitar el dia a dia d'aquestes entitats, que no sempre és fàcil. Com ha estat apuntat encertadament, les activitats APS han de tenir la seva dosi d'aprenentatge, de servei i de pràctica reflexiva (Blanch i Lalueza, 2022). Per la resta, els TFG en modalitat APS també poden contribuir significativament a l'orientació professional de l'estudiant (Blanch i Lalueza, 2022)

Com a mostra del que s'ha anat fent a la Facultat de Dret de la UAB, al llarg dels dos darrers cursos acadèmics (2022-2023 i 2023-2024) s'ha treballat en el grau de Dret amb l'Organisme de Justícia Global de l'Ajuntament de Barcelona i amb l'entitat Actuavallès, centrada en el suport, entre d'altres, de les persones treballadores sexuals. També s'ha treballat amb la confederació AMMFEINA, entitat que dona suport a l'activitat laboral de persones amb trastorn mental i, finalment, amb GEPEC, una associació que desplega l'activitat en l'àmbit de la protecció del medi ambient.

Descripció de l'activitat: APS aplicat a treballs de final de titulació

Tot seguit es ressalten alguns elements característics dels TFG en modalitat APS, fet que permetrà en un moment posterior la reflexió i la sedimentació d'algunes conclusions.

El TFG APS: un treball acadèmic ordinari?

Certament, en perspectiva general, el TFG en format APS és un treball acadèmic que encaixa amb la lògica general de l'APS, si bé admet una certa variabilitat de plantejaments, tot depenent de la demanda de l'entitat i de la seva viabilitat.

En primer lloc, caldria acceptar TFG amb un plantejament més teòric o teoricopràctic mitjançant l'anàlisi d'una qüestió d'interès per a l'entitat. Un exemple de TFG en aquesta línia va ser l'elaboració d'un estudi sistemàtic de diverses normes municipals de protecció d'una espècie d'ocell, a petició d'una entitat de protecció mediambiental, GEPEC. El treball s'havia de complementar amb propostes de millora en els plans municipals de conservació de l'espècie. Els treballs APS amb plantejament teoricopràctic poden venir acompanyats d'aportacions complementàries, com ara l'elaboració d'una petita guia o un breu informe que l'entitat podrà utilitzar entre les persones usuàries.

Tanmateix, també hi caben TFG amb un plantejament molt més pràctic o aplicat. A tall d'exemple, el TFG APS podria consistir en l'elaboració d'un codi ètic d'una certa extensió per a una organització o entitat. En aquests casos, el cos principal del treball és el document demanat per l'entitat, si bé l'estudiant ha d'elaborar una memòria en què es reflecteixin les qüestions tècniques més rellevants plantejades al llarg de l'elaboració del document.

Com a peculiaritat més acusada, l'experiència pràctica suggereix que els TFG APS són treballs de multidisciplinarietat més marcada. Així, la connexió de l'APS amb la realitat ens recorda que les demandes provinents d'entitats solen mostrar la necessitat d'una mirada multidisciplinària. Per exemple, un dels treballs realitzats el curs 2022-2023, sobre la protecció dels drets socials fonamentals en la cadena de contractació, aplegava qüestions de Dret administratiu i de Dret internacional del treball.

A més a més, la posada en pràctica de TFG APS pot potenciar equips docents més multidisciplinaris (Blanch i Lalueza, 2022). En aquest sentit, la meua experiència en la direcció d'alguns treballs m'ha dut a consultar altres companys i companyes d'altres disciplines sobre alguns detalls tècnics relacionats amb els

TFG dirigits o bé dubtes sobre la viabilitat de determinades ofertes APS. Per tant, l'APS convida a l'intercanvi i a la cooperació entre el professorat, un element important en un context docent —el del Dret— en el qual tradicionalment s'ha seguit una lògica en què les àrees de coneixement són compartiments estancs.

Una activitat triangular

Les activitats APS, i més en particular els TFG, són activitats triangulars, atès que a la relació bilateral de caire acadèmic, típica en aquests treballs —la que vincula la persona tutora amb l'estudiant—, s'afegeix un tercer actor: l'entitat beneficiària del treball APS. En aquest sentit, té molta rellevància la relació que s'estableix entre l'estudiant i l'entitat, una relació que s'hauria de desenvolupar en un cert marc d'autonomia (Pedraza, 2021), fet que genera alguns reptes que seran examinats en fase de conclusions. Alhora, aquest contacte comporta l'aportació d'informació addicional —com ara dades, entrevistes, informes o documents—, que l'estudiant ha d'aprendre a gestionar amb materials de caire més acadèmic.

Així mateix, serà convenient, també, un mínim contacte entre la persona tutora acadèmica i la persona referent o «tutora» de l'entitat externa. Sobre això s'ha de clarificar que, a diferència del que passa en les pràctiques curriculars, en el cas dels TFG APS de la Facultat de Dret, la persona referent de l'entitat externa no exerceix tasques d'avaluació del TFG. Tanmateix, en alguna facultat s'atorga a l'entitat externa un paper complementari en l'avaluació.

Competències treballades

No cal dir que el TFG és ja de per si un terreny propici a exercitar les competències del grau. Tanmateix, les característiques de l'APS fan d'aquests TFG una eina molt valuosa per treballar de manera més intensa moltes competències. Així, a títol d'exemple i prenent com a base la Guia de l'Assignatura TFG del grau de Dret, es poden subratllar aquestes competències: *a)* consciència crítica en l'anàlisi de l'ordenament jurídic; *b)* ser capaç d'aprendre de manera autònoma —no oblidem el marge d'autonomia de l'estudiant—; *c)* l'anàlisi crítica de les diverses branques de l'ordenament jurídic, tot considerant el context multidisciplinari habitual dels TFG APS, o *d)* la gestió d'informació de manera eficient, amb el benentès que aquests treballs comporten sovint l'obtenció de més informació, dades i documentació proveïdes per l'entitat, que s'han de saber ordenar.

En fi, no hem d'oblidar tampoc que els TFG APS portaran directament o indirectament a treballar la competència de «Presentar informació de manera adequada dependent de tipus de públic», atès que l'estudiant no només treballa en un entorn acadèmic, sinó que la seva activitat es du a terme també en un entorn no jurídic/acadèmic —generalment el de l'entitat que promou el treball—, fet que li exigeix adaptar el discurs i el registre a un públic que sovint no tindrà formació jurídica. En relació amb això, s'ha ressaltat que les activitats APS tenen la utilitat de treballar les competències emocionals i l'empatia (Pedraza, 2020), elements de gran rellevància en la pràctica jurídica.

Resultats de nivell professional?

Els TFG elaborats en contacte i per encàrrec d'una entitat externa no són o no haurien de tenir la consideració de treballs professionals, de manera que no són pròpiament un treball encarregat a la universitat, sinó treballs acadèmics que tenen una clara utilitat formativa per a l'estudiant i una potencial utilitat per a l'entitat. Per tant, si l'entitat necessita un resultat totalment fiable, hauria d'efectuar l'encàrrec en un entorn professional. S'entén, per tant, que, en el cas dels TFG APS, l'entitat pot obtenir un profit moderat alhora que col·labora amb el procés de reflexió formativa de l'estudiant.

Per això, s'ha de subratllar la necessitat, des de la universitat, d'ajustar o calibrar les demandes externes adequadament per tal que sigui una activitat abordable de manera eficaç per un estudiant que està finalitzant els estudis de grau. Com es veurà a l'apartat següent, aquest ajustament pot ser necessari tant en perspectiva qualitativa com en perspectiva quantitativa, ja que en ocasions l'encàrrec ultrapassarà amb escreix el volum de treball exigible per a 12 crèdits.

Reflexió crítica

A partir de les dades analitzades amb anterioritat, s'efectuen algunes reflexions que es basen fonamentalment en l'experiència de dos anys de TFG en modalitat aprenentatge servei al grau de Dret. Cal dir, abans que res, que una part significativa dels factors analitzats són ambivalents; és a dir, són alhora un punt fort i un punt feble.

Punts forts

(i) El caràcter multidisciplinari d'alguns treballs en modalitat d'aprenentatge servei és un actiu excel·lent, ja que contribueix a una visió integrada de l'ordenament jurídic i permet fugir de la visió parcel·lada que té l'ensenyament del Dret, organitzat en àrees de coneixement molt delimitades.

(ii) La naturalesa triangular dels TFG en modalitat APS és un element que hauria de contribuir a estimular l'estudiant, que, des del primer moment, constata l'interès manifestat per una entitat, que representa el paper de «client» en el procés d'elaboració del TFG. Ara bé, aquest interès no es difús, sinó que s'expressa de manera evident en les entrevistes que s'han de mantenir autònomament entre estudiant i entitat. Aquesta circumstància exigeix un compromís més intens de l'estudiant, ja que no es tracta només de complir les seves obligacions acadèmiques, sinó que també s'ha de donar resposta a una necessitat social.

(iii) Els TFG constitueixen un excel·lent camp d'exercici de competències, però aquesta circumstància té una particular rellevància quan els TFG tenen caràcter APS. La gestió eficient d'informació, l'anàlisi crítica del Dret i, en general, les competències emocionals tenen una rellevància particular en aquesta modalitat.

(iv) En tot cas, i més enllà del treball de competències, el TFG en versió APS ha de dur l'estudiant a la reflexió sobre la problemàtica social abordada, i/o sobre el funcionament de les entitats socials.

Punts febles

Tot seguit es ressalten alguns punts febles dels treballs APS, si bé bona part d'aquests no estan centrats en l'aplicació de l'experiència, sinó en la seva organització pràctica.

(i) La posada en marxa de TFG en modalitat APS exigeix una prudència particular en la selecció del professorat tutor, fet que pot frenar l'expansió d'aquestes experiències. Així, cal informar el professorat d'un cert sobreesforç derivat del caràcter multidisciplinari d'alguns treballs i de la necessitat d'acompanyar de manera més intensa l'estudiant APS. Cal afegir-hi la reunió o reunions de coordinació amb l'entitat externa vinculada al TFG, a les quals el professorat ha d'assistir.

(ii) El caràcter triangular genera riscos de dispersió de l'estudiant, atès que passem d'un sol referent personal —l'acadèmic, representat per la persona tutora— a un context en el qual hi ha una relació amb un segon referent que serà la persona designada per l'entitat de cara a orientar el treball. Aquesta circumstàn-

cia exigeix a la persona tutora dur a terme un seguiment més intens, ni que sigui indirecte, per tal de vetllar per la sintonia entre l'orientació interna i externa que es donen a l'estudiant.

Un segon element de risc en el caràcter triangular radica en què l'entitat externa incompleixi la seva obligació d'acompanyament i impuls de l'estudiant. En aquest sentit, l'experiència pràctica indica que cal un compromís ferm del conjunt de l'organització amb les activitats APS, no només d'alguns individus de la plantilla.

(iii) Assegurar experiències positives en TFG APS exigeix ajustar les peticions de les entitats —expressades en ofertes— a allò que és viable des del punt de vista quantitatiu i qualitatiu. No n'hi ha prou amb subratllar el caràcter no professional dels resultats que pugui oferir l'estudiant. Cal, a més a més, que el volum de treball a dur a terme es pugui exigir a un estudiant de grau. En aquest sentit, es detecta que en la seva formulació inicial i sense ajustaments previs, algunes de les propostes podrien ser abordades amb més solvència per part d'estudiants de màster que no pas per part d'estudiants de grau.

BIBLIOGRAFIA

- BLANCH S., i LALUEZA, J. L. (2022). L'aprenentatge servei a la UAB. A *Experiències docents d'Aprenentatge i Servei a la UAB* (p. 9-26). Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/258663>.
- GARCÍA-MANDALONIZ, M. (2020). La clínica jurídica como proyecto de APS y ODS: a modo de introducción. A J. L. GÁZQUEZ et al. (eds.) *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (p. 1089-1096). Dykinson.
- PEDRAZA, J. (2020). APS: una metodología para rehumanizar el Derecho. A J. L. GÁZQUEZ et al. (eds.) *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (p. 97-110). Dykinson.

Revisió i redacció de documents jurídics relacionats amb el Dret mercantil

Carles Górriz López
Grup InnovaDret
Facultat de Dret
Universitat Autònoma de Barcelona

Resum

La metodologia proposada consisteix en revisar i redactar documents jurídics relacionats amb el Dret mercantil i té com a finalitat primordial perfeccionar l'estil juridicoliterari de l'alumnat per tal de millorar la capacitat de transmetre. En aquest capítol, després de presentar les assignatures en què s'ha posat en pràctica, s'explica en què consisteix, i es comenten els objectius perseguits, els temes tractats i les modalitats que hi ha. A continuació se n'exposen els punts forts i febles, i també les propostes de millora. S'acaba aquesta col·laboració amb exemples d'exercicis emprats a l'aula.

Context

Presentació de l'assignatura

S'explica la metodologia docent que es presenta a les assignatures Dret mercantil I i Dret mercantil II impartides al quart curs del doble grau d'Administració i Direcció d'Empreses + Dret. S'hi aborda el contingut tradicional de l'assignatura, amb excepció del Dret marítim —tant per raons de temps com perquè constitueix una optativa del pla d'estudis. Són dues assignatures obligatòries que han de cursar tots els alumnes del doble grau i tenen, respectivament, 9 i 6 crèdits ECTS. El nombre de persones matriculades acostuma a estar al voltant de 70 i solen venir gairebé totes a classe, tot i que sempre n'hi ha algunes —menys de 5— que

s'excusen tot al·legant que treballen. El fet que els alumnes estiguin cursant alhora els graus d'ADE i Dret els aporta coneixements addicionals que són molt útils a l'hora d'aprendre Dret mercantil. I com que les assignatures es fan al quart curs, tenen una base molt bona de Dret civil, administratiu i penal. Malauradament, encara no han estudiat Dret de la Unió Europea, ni laboral, ni financer i tributari, ni processal ni internacional privat, cosa que limita les activitats que podem fer.

Organització de l'assignatura

Objectius

L'objectiu general de les assignatures és l'aprenentatge dels elements essencials del Dret mercantil, com es desprèn de la lectura de les guies docents ([aquí](#) i [aquí](#)). No es tracta que els alumnes memoritzin totes les normes que hi ha —a part que no té sentit actualment, seria impossible atès l'abast d'aquesta matèria, en expansió constant—, sinó que interioritzin els principis i les institucions bàsics, que aprenguin quins són els conflictes d'interessos que es produeixen, les possibles solucions i què hi ha al darrere de tots ells.

Activitats

Les activitats que es realitzen durant el curs tenen caràcter obligatori, en el sentit que computen a la nota final, i són aquestes:

(i) Classes magistrals

En el Dret mercantil I hi ha 26 sessions d'1,30 hores repartides en 13 setmanes, a través de les quals s'expliquen els principals elements de: *i)* concepte, sistema i fonts del Dret mercantil; *ii)* empresari, empresa i establiment mercantil; *iii)* propietat industrial i Dret de la competència, i *iv)* societats mercantils.

En el Dret mercantil II hi ha 13 sessions d'1,30 hores repartides en 13 setmanes en les quals s'expliquen: *i)* contractes mercantils; *ii)* títols valors, i *iii)* Dret concursal. Interessa comentar que, com que la utilització de les lletres de canvi, dels xecs i dels pagarés ha disminuït molt a la pràctica i que la normativa concursal s'ha ampliat desmesuradament, s'intenta plasmar aquesta realitat en la distribució de les classes magistrals, i cada cop es dona més pes al Dret concursal a costa del canviari.

(ii) Treball fora de l'aula

Cada setmana l'alumnat de Dret mercantil I i II ha de fer alguna activitat fora de l'aula, relacionada amb la lliçó que s'explica o s'explicarà a la classe magistral i amb els seminaris que s'han fet o que es faran. Les tasques són variades; per exemple, llegir algun article doctrinal o capítol de manual i fer-ne un resum, un mapa mental o contestar unes preguntes; analitzar una o diverses resolucions judicials o administratives i respondre a unes qüestions; resoldre un cas pràctic, o, a partir d'un supòsit de fet, redactar, completar o revisar els estatuts d'una societat, un contracte, una lletra de canvi.

(iii) Treball als seminaris

Al curs 2022-2023 s'ha implantat la metodologia del seminari tal com preveu el nou model docent aplicat al grau de Dret. Ara bé, en el passat ja es feia una cosa semblant, tot i que més lliure, ja que es combinaven la classe magistral amb activitats en què el protagonisme requeia en els estudiants.

Tant al Dret mercantil I com al II hi ha 13 sessions de seminari —una per setmana de classe— d'1,30 hores de durada. Les activitats que s'hi fan són similars a les del treball fora de l'aula i s'intenta que estiguin relacionades amb les explicacions fetes a classe o les que es faran durant la setmana següent.

Avaluació

En una escala de 0 a 100, l'examen final de l'assignatura computa fins a 50/100. El treball fora de l'aula té un valor màxim de 30/100 i els seminaris, de 20/100. Cadascuna de les activitats que conformen el treball fora de l'aula té el mateix pes sobre la nota final; és a dir, tota la feina setmanal computa. Pel que fa als seminaris, la participació a classe compta la meitat de la nota i l'altra meitat és el resultat de quatre activitats específiques que s'anuncien als alumnes al començament del semestre.

Revisió i redacció de documents mercantils

La metodologia docent proposada consisteix essencialment en revisar i redactar documents mercantils. No es tracta només de llegir-los, sinó d'analitzar-los, reflexionar sobre el que diuen i com ho diuen, modificar-los per adequar-los a la llei o als interessos i peticions d'uns hipotètics clients o preparar-ne de nous. L'alumnat treballa sobre documents reals que s'utilitzen a la pràctica, o de similars que han estat modificats per raons de confidencialitat o per adequar-los a les circumstàncies de l'ensenyament universitari.

Objectius

L'objectiu principal n'és millorar les habilitats de redacció i escriptura jurídiques dels estudiants per tal que comuniquin millor. És molt important que s'adonin que no és igual la forma d'escriure, ja que té una gran incidència en l'èxit del treball fet. Tot i que cadascú té un estil literari que cal respectar, a l'àmbit jurídic és essencial la claredat per poder divulgar correctament un missatge —tret de que es busqui precisament el contrari. Si el lector no entén el que diu el text, difícilment estarà d'acord amb el contingut. Per això la forma és tan important en el món del Dret. Però no és fàcil escriure de manera clara i senzilla, sinó que cal atenció i pràctica —«*tiempo y dedicación*», que cantava fa anys José María Sanz Beltrán ([aquí](#)).

Hi ha dos objectius «secundaris» que també són importants. El primer és millorar la capacitat de raonament i argumentació. Posar per escrit les idees que es tenen sobre un tema ajuda a mesurar-ne la vàlua i la força de convicció, i també a optimitzar-les. I el segon és posar en pràctica els coneixements teòrics, fet que també ajuda a consolidar-los i adonar-se de si s'han assimilats o no.

Temes

L'eminent vessant pràctic del Dret mercantil fa que es pugui aplicar la metodologia suggerida a gairebé cada lliçó del programa. Per exemple, una de les activitats que es posa en pràctica durant la sessió dedicada a l'empresari, l'empresa i l'establiment mercantil és que els discents adaptin un contracte tipus d'arrendament de local de negocis a un supòsit de fet concret. En relació amb la propietat industrial i la competència deslleial, és molt útil emplenar una sol·licitud de patent, de marca o de disseny industrial, ja que ajuda a comprendre aquestes creacions empresarials. També és molt fàcil posar en pràctica aquesta metodologia en l'àmbit societari: n'hi ha prou de demanar als alumnes que revisin, modifiquin o redactin uns estatuts, un anunci de convocatòria d'una junta general o una acta d'un consell d'administració, entre altres possibilitats. I què dir dels contractes mercantils? A més d'examinar-ne de reals, es poden aprofitar els formularis i contractes tipus que s'utilitzen a la pràctica per il·lustrar les reflexions del professor i atraure l'interès dels discents. Respecte al Dret canviari, els ajuda molt emplenar una lletra de canvi o un xec —sobretot per adonar-se que posar en pràctica la teoria és més complicat del que sembla. Finalment, en l'àmbit concursal, durant els seminaris s'han analitzat una sol·licitud de declaració

de concurs i la interlocutòria corresponent, una proposta de conveni concursal i una d'acord de finançament.

Modalitats

Malgrat el que podria semblar, hi ha moltes maneres diferents de «treballar» amb documents jurídics. A continuació es comenten algunes que s'han utilitzat a les assignatures de Dret Mercantil I i II. En primer lloc, cal citar correctament normes jurídiques, resolucions judicials o administratives i referències doctrinals, i també fer una llista de bibliografia. Per exemple, s'ha posat en pràctica un exercici que consisteix en agafar les instruccions dels autors de la *Revista de Derecho Mercantil* i demanar als estudiants que n'adeqüin diverses referències legislatives, jurisprudencials i bibliogràfiques. Tot i que van aprendre a citar en una assignatura de primer curs (Instrumentes per a l'estudi), la manca de pràctica fa que se n'oblidin. Per aquesta raó, també és molt profitós utilitzar aquesta activitat per recordar com buscar lleis, sentències, articles de revista i monografies (entre d'altres).

El segon tipus d'activitat és demanar-los que revisin un document —o una part—, que hi trobin errades que s'han introduït expressament i, en algunes ocasions, les corregeixin. Un dels objectius n'és conscienciar-los de la importància i de la dificultat d'escriure bé per tal d'expressar-se eficaçment. A tall d'il·lustració, un dels exercicis realitzats ha estat agafar fragments de tesis doctorals, de treballs finals de grau i de treballs de fi de màster i demanar als estudiants que intentin explicar-ne el significat i que els corregeixin, si poden (annex 1). Aquesta activitat també serveix per interioritzar la teoria, comprovar si s'ha entès bé i analitzar la normativa aplicable. A aquests efectes s'ha utilitzat un anunci de convocatòria d'una junta general real, copiat i modificat per introduir-hi cinc errades que els estudiants han de localitzar a la llum del text refós de la Llei de societats de capital (annex 2).

En tercer lloc, també s'acostuma a recórrer a formularis i contractes tipus utilitzats en el tràfic econòmic. A partir d'un cas pràctic fictici —però que pot estar basat en els fets d'una sentència rellevant—, es pot proposar als estudiants que emplenin el document a partir d'aquest (annex 3). Tot i que la utilitat d'aquesta pràctica és minsa per millorar la capacitat de redacció, és molt útil a l'hora d'assimilar les explicacions teòriques. Resulta molt profitós aplicar aquesta tècnica a la lletra de canvi, la teoria de la qual és molt complexa. Per això, s'ha escanejat un exemplar i s'ha posat a disposició dels alumnes a través de l'*Aula moodle*, de manera que el poden tenir a mà mentre el professor explica les lliçons corresponents.

I un cop acabada aquesta feina, s'ha fet un exercici d'emplenar una fotocopia de la lletra sobre la base d'un supòsit inventat.

L'activitat paradigmàtica en la qual tothom pensa en sentir a parlar de revisió i redacció de documents jurídic és l'elaboració d'un text nou, com seria el cas dels estatuts d'una societat o un contracte. Ara bé, com que es necessita molt de temps, tant per a la redacció com per a la correcció, i també per evitar que els estudiants es limitin a reproduir acríticament algun model trobat a internet, és útil introduir-hi alguna variació. En lloc de demanar-los que creïn un document del no-res, se'ls pot convidar que en modifiquin alguna part a partir de les dades que se'ls dona. Per exemple, se'ls ha proporcionat un model de contracte d'arrendament de local de negocis i se'ls ha instat que canviïn determinades clàusules d'acord amb la petició d'una hipotètica clienta.

Una altra activitat interessant és preparar un esborrany de document. S'ha utilitzat en relació amb la propietat industrial, combinada amb una tasca de completar un formulari. Es va elaborar un cas pràctic en el qual dos germans volen obtenir una marca per a la cervesa artesana que fabriquen i comercialitzen (annex 4). Però el signe que volen registrar és molt semblant a un altre ja protegit. En una classe els alumnes han de preparar la sol·licitud de registre de la marca, i en una altra sessió han d'elaborar, en grup, bé l'escrit d'oposició al registre, bé les al·legacions que podrien presentar els dos germans, bé la decisió de l'Oficina Espanyola de Patents i Marques. Aquesta pràctica té una utilitat relativa als efectes de millorar les habilitats d'escriptura jurídica, però és molt beneficiosa per millorar la capacitat d'argumentació.

I el mateix s'esdevé amb l'última tasca comentada: respondre a preguntes relacionades amb un document per tal d'aplicar una norma jurídica. S'ha utilitzat un contracte d'agència que va ser originàriament creat per a un cas real i s'interroga els estudiants sobre determinats aspectes relacionats amb la Llei 12/1992, de 27 de maig, sobre Contracte d'Agència. Entre altres qüestions, se'n demana el parer sobre la necessitat o validesa de certes clàusules. També es podria introduir alguna errada i sol·licitar que la corregissin.

Metodologia

S'ha aplicat aquesta metodologia en diverses sessions de treball fora de l'aula i de seminari. En un dels primers seminaris del curs s'ha fet una introducció sobre la importància de l'escriptura amb uns consells a propòsit de la manera de redactar per tal de transmetre correctament el missatge. També s'aprofita per recordar

com cercar normes jurídiques, sentències i resolucions administratives rellevants per al Dret mercantil, com també bibliografia, i posar als estudiants uns exercicis per tal que practiquin la manera de citar. Després, s'intenta introduir exercicis de revisió i redacció de textos vinculats a les explicacions teòriques o a l'avaluació continuada. A l'apartat Temes s'han posat exemples d'activitats relacionades amb les diferents parts dels programes de Dret mercantil I i II.

Avaluació

Aquesta metodologia no ha tingut una valoració pròpia, sinó que se li ha aplicat la que pertocava d'acord amb el tipus d'activitat docent en la qual s'emmarcava. És a dir, les tasques que es van fer com a treball fora d'aula van computar en el 30% de la nota final, i les que formaven part dels seminaris, en el 20%. Ara bé, quan s'ha volgut realçar-ne alguna, se l'ha convertit en un dels quatre elements que tenen una valoració addicional en la nota de seminaris.

Reflexió crítica

Punts forts

L'avantatge principal és millorar l'estil literariojurídic de l'alumnat i la capacitat de convèncer. Tot i que l'habilitat escriptora ha estat sempre clau per al jurista, encara té més importància avui en dia a causa del desenvolupament tecnològic. El fet que es pugui accedir a qualsevol llei, sentència, article o monografia des d'un telèfon intel·ligent o un altre dispositiu mòbil fa que el trinomi «prendre apunts, aprendre'ls de memòria i vomitar-los a l'examen» hagi perdut sentit. Això no significa que s'hagi de prescindir de la capacitat memorística, però l'aprenentatge del Dret no es pot basar en retenir el contingut de desenes de normes jurídiques. És molt més formatiu, sobretot a llarg termini, ensenyar l'alumnat a buscar, analitzar i exposar. És a dir, cercar normes, resolucions o bibliografia; examinar-ne el contingut per tal de veure quin és el fonament positiu, els conflictes que es generen, les possibles solucions i les raons en què es basen, i presentar, tant oralment com per escrit, una tesi determinada i els arguments que li donen suport. La metodologia proposada potencia aquest darrer element (presentar informació i reflexió) i té un pes transcendental en la capacitat de convèncer: és impossible que el destinatari d'un missatge quedi persuadit i l'assumeixi si no pot comprendre'l.

I per entendre'l bé, és importantíssim l'estil literari, en cas que sigui escrit, o la capacitat retòrica, si és oral.

En segon lloc, aquesta metodologia permet salvar una de les crítiques que s'han fet tradicionalment al contingut dels estudis de Dret: l'excés de teoria. En efecte, bona part dels discents es queixa que els professors descuren l'aplicació pràctica de les normes jurídiques i se centren només en els aspectes teòrics. Doncs bé, la revisió i redacció de textos jurídics serveixen per aproximar-se a la realitat de la professió; sobretot si es treballa amb escrits «oficials» com poden ser formularis, contractes tipus, models d'estatuts oferts pel legislador, entre d'altres. A més, la utilització de documents a la pràctica desperta l'interès dels estudiants per l'assignatura i estimula les ganes d'aprendre, ja que veuen que l'esforç que estan fent fructifica: estan començant a treballar com a juristes. Per la mateixa raó, incrementa l'ocupabilitat de l'alumnat. Els ocupadors valoren (si més no, ho haurien de fer) positivament que el candidat que estan avaluant tingui coneixement de la realitat pràctica, encara que només sigui perquè n'estan al corrent i han utilitzat textos que ells fan servir.

Per acabar, la revisió i redacció d'escrits jurídics ajuden a comprendre millor les explicacions teòriques. No només serveixen per repassar els continguts de les classes magistrals o dels seminaris, sinó que permeten que els alumnes puguin ser conscients del que han entès o de si els manca aprofundir més en un tema. L'anàlisi i confecció de documents jurídics els obliguen a posar en pràctica el que han hagut d'aprendre.

Punts febles

El problema principal d'aquesta metodologia és el temps. Com que no estan acostumats a redactar textos jurídics, els discents han de dedicar molta estona i esforç a elaborar-los. I és probable que el pànic a enfrontar-se amb un foli en blanc els porti a utilitzar models i escrits tipus que puguin haver trobat a internet, alguns dels quals no han estat creats per l'ordenament jurídic espanyol. Els docents s'enfronten amb un problema semblant: corregir els exercicis no només pot requerir molt de temps, sinó ser mortalment avorrit quan la majoria dels escrits són semblants i només varien en detalls —per no parlar de la decepció que genera veure que el document es refereix a les lleis mexicanes, colombianes o argentines. Una solució per a aquestes dificultats pot ser substituir la creació per la modificació de documents. És a dir, no demanar que es generi un escrit des de zero, sinó que se'n modifiqui un que el professor proposa a partir d'unes dades

concretes. Així, no només es redueix el treball a fer i a corregir, sinó que s'evita la utilització acrítica del primer model que apareix a la xarxa.

El segon problema és voler imposar un estil literari (per exemple, obligar a escriure frases curtes i directes en lloc de sentències més llargues amb profusió de subordinades). No es tracta d'això, sinó que cal respectar l'estil que tingui cadascú, tot depurant-lo per facilitar la transmissió del missatge i enriquir la capacitat de convèncer. És a dir, demanar als alumnes que comprovin si allò que redacten s'entén fàcilment o no.

Per la mateixa raó, la correcció de les activitats pot resultar difícil; sobretot a l'hora d'explicar els motius dels errors o dels aspectes a millorar. I aquest problema s'agreuja si són diversos els docents que revisen la mateixa activitat de tot un grup, ja que poden tenir una percepció molt diferent del que és un bon estil literariojurídic. Per això, podria ser recomanable que un únic docent corregeixi tots els exercicis d'un grup.

Finalment, com en tants àmbits de l'educació, la intel·ligència artificial pot complicar la posada en pràctica d'aquesta metodologia, ja que els alumnes poden recórrer a aquesta eina per crear documents. Ara bé, la solució no hauria de ser prohibir-ne l'ús, perquè ja se sap que és inútil posar portes al camp. És millor aprofitar-ne els aspectes positius i neutralitzar els negatius. Amb aquesta finalitat, pot ser útil partir sempre d'un supòsit de fet que el professor s'hagi inventat i adequar-ne els escrits.

Proposta de millora

Com la major part d'aspectes de la vida, es pot millorar la posada en pràctica de la metodologia docent comentada. En primer lloc, polir l'organització de l'anomenada avaluació continuada per tal d'incloure una activitat de revisió i redacció de documents jurídics en cada una de les sis parts que conformen les dues assignatures (empresari, empresa i establiment mercantil; propietat industrial i competència; societats mercantils; contractes mercantils; títols valors; concurs de creditors).

En segon lloc, establir unes rúbriques clares i precises sobre la base de les quals es corregiran i avaluaran les activitats per tal d'explicar als estudiants quins errors han comès i com poden millorar els escrits.

I en tercer lloc, incrementar la coordinació dels professors dels seminaris per tal d'aplicar uns criteris de correcció i avaluació únics i que tots oferim les mateixes explicacions sobre la puntuació dels exercicis.

Annex 1

Valori el fragment següent i, si pot, corregeixi'l¹:

La solución al problema en los casos que acabamos de exponer merece un extenso análisis que abarca no solo la situación actual real en Alemania y Francia con relación a la cláusula de reparación, sino también, con la repercusión que conlleva que productos o componentes fabricados legalmente en la UE, al atravesar las aduanas, en la federación rusa se califiquen de productos ilegales y no es cuestión de interpretación, es la relación frontal que existe entre unas y otras legislaciones en cuanto que afectan al derecho, no solo al derecho de protección del diseño industrial, sino también, en algunos supuestos, al derecho de marcas (cuando se insertan en conjuntos logotipos de la marca original) y cuando en definitiva la protección del diseño industrial debe estar configurada con la protección del derecho a la propiedad industrial y a la propiedad intelectual.

Annex 2

Localitzi les cinc errades que conté aquest anunci de convocatòria i expliqüi-les:

DIARI DE GIRONA, dimecres 15 de maig de 2022

CATCABLE, SA

CONVOCATÒRIA DE JUNTA GENERAL ORDINÀRIA D'ACCIONISTES

L'administrador mancomunat de CATCABLE, SA, Sr. Miquel Miralles Sotavent, ha acordat convocar Junta General d'Accionistes, que s'haurà de celebrar al domicili social C/ Verge de la Mare de Déu dels Dolors, núm. 37, 2n 1a, de Barcelona, el dia 7 de juny de 2022 a les 16.00 hores, en primera convocatòria i, per al cas de no assolir-se el quòrum necessari, el dia 8 de

1. He mantingut l'idioma en què estava escrit l'original.

juny de 2022 a les 12.00 hores en el mateix lloc, en segona convocatòria, per deliberar i resoldre el següent:

ORDRE DEL DIA

Primer.- Examen i aprovació, si escau, de la gestió dels dos administradors mancomunats i dels comptes anuals de l'exercici 2021.

Segon.- Aplicació del resultat corresponent a l'exercici 2021 i romanent, si escau.

Tercer.- Nomenament, elecció o reelecció, en el seu cas, de l'auditor de comptes de CATCABLE, SA.

Quart.- Podran assistir a la junta general els accionistes que siguin titulars d'un nombre d'accions que representi, almenys, un valor nominal de 300 euros (el cinc per mil del capital social), i que les tinguin inscrites al seu nom en el registre d'accions nominatives de CATCABLE, SA amb, almenys, cinc dies d'antelació a aquell en què hagi de celebrar-se la Junta. A aquests efectes, es presumirà que la titularitat de les accions correspon a qui figura com a titular d'aquestes en l'esmentat registre el dia cinquè immediat a l'anterior data de la Junta. Els accionistes que posseïxin un nombre d'accions menor a l'assenyalat podran agrupar-les, conferint la seva representació a un dels accionistes agrupats o fer-se representar a la Junta General per un altre accionista que tingui dret d'assistència agrupant així les seves accions amb les d'aquest.

Cinquè.- Tot accionista que tingui dret d'assistència podrà fer-se representar a la Junta per mitjà d'una altra persona, encara que no sigui accionista. La representació es conferirà amb caràcter especial per a cada Junta, i per escrit sota signatura autògrafa o per mitjans telemàtics sota signatura electrònica reconeguda. En el supòsit de representació conferida mitjançant correspondència postal, el representant haurà d'acceptar la representació signant amb aquesta finalitat la targeta d'assistència i delegació que l'accionista li haurà fet arribar. En el supòsit de representació conferida mitjançant mitjans telemàtics, el representant haurà d'acceptar la representació signant amb aquesta finalitat la impressió del formulari electrònic que consta a la pàgina web de la societat (www.catcable.com), que l'accionista prèviament emplenarà i signarà amb la seva signatura electrònica reconeguda, i que enviarà al representant i a la societat a l'adreça que aquesta ha establert (juntageneral@catcable.com); el representant farà una còpia del document electrònic subscrit a l'efecte de la seva presentació i lliurament a la societat en les taules de registre d'entrada d'accionistes en el lloc i data assenyalats per a la celebració de la Junta General.

Sisè.- Per a qualsevol informació complementària en relació amb la convocatòria, dret d'assistència, dret de vot per mitjà postal o telemàtic o altres qüestions, els senyors accionistes tenen a la seva disposició la pàgina web de la societat (www.catcable.com) i poden informar-se a la seu d'administració de la societat al Carrer President Companys, núm. 150, 3r, de Girona, a través del telèfon 972.555.55.55 o de l'adreça de correu electrònic administradores@catcable.com.

Setè.- L'administrador mancomunat Sr. Miquel Miralles Sotavent es permet recordar als senyors accionistes que, per al cas que no sigui possible reunir en primera convocatòria el capital legalment necessari per prendre acords sobre determinats assumptes compresos en l'ordre del dia, la junta se celebrarà en segona convocatòria, essent vàlides per a aquesta segona convocatòria les targetes ja expedides. De conformitat amb l'experiència dels anys anteriors, es preveu que la Junta General se celebri en segona convocatòria el dia 8 de juny de 2022 a les 12.00 hores.

*Girona, 26 d'abril de 2022
CATCABLE, SA
Miquel Miralles Sotavent
Administrador mancomunat*

Annex 3

1. Empleni el coneixement d'embarcament Conlinebill ([aquí](#)) d'acord amb el supòsit de fet següent:

Beijing Manufactures Ltd va vendre un carregament de maquinària industrial a Eleclux SA en condicions CIF València (15 de febrer de 2022). Van acordar que el lliurament es realitzaria a Xangai i que el pagament de 60.000,- € s'articulària a través d'un crèdit documentari. Per aquesta raó Eleclux SA va contractar amb el BSCH, qui es va obligar a pagar a Beijing Manufactures Ltd quan li presentés la factura de compravenda, el coneixement d'embarcament i la pòlissa d'assegurança corresponents.

El venedor va contractar el transport de Xangai a València amb China World Shipping Corp. (16 de febrer de 2022) en condicions FIO, sent el preu 2000,- US dòlars. S'utilitzaria el vaixell Nordfolk S/S, propietat de MSK

Int. Ltd., arrendat a Silver and Son Corp, qui l'havia noliejat per temps a China World Shipping Corp. durant l'any 2022. Beijing Manufactures Ltd va assegurar la càrrega amb CGI Ltd.

MSK Int Ltd és una societat domiciliada al Panamà amb capital grec. També Silver and Son Corp té el domicili al Panamà, tot i que el seu capital és anglès. China World Shipping Corp. té el domicili a Xangai. Un representant d'aquesta última va signar el coneixement d'embarcament amb l'afegit as agent to a Xangai el 26 de febrer de 2022. El coneixement d'embarcament conté una clàusula d'identificació del portador (ioc clause); en particular, la número 17.

Beijing Manufactures Ltd va consolidar la maquinària en 3 contenidors 40x40x20 (núm. G4412-X, G4413-X i G4414-X), a raó de 10 unitats per contenidor. El pes total de la càrrega era de 4500 kg. Va entregar els contenidors en condicions FCL/FCL a Zhao Maritime Services Ltd per a què carregués les mercaderies al vaixell; operació que es va realitzar el 25 de febrer de 2022. Durant el transport, dos contenidors van resultar aixafats per altres col·locats a sobre. Les mercaderies van arribar a destí el 13 de març de 2022. El 14 de març el consignatari de vaixells contractat per China World Shipping Corp., Consignatària de Levante SRL, va informar a Distribuciones Ideales SA, que havia comprat les mercaderies durant el transport a Eleclux SA, que el carregament havia arribat a destinació. Distribuciones Ideales SA va encarregar la descàrrega a Estibadores de Valencia SA, la qual va informar el seu client que dos dels tres contenidors presentaven danys (16 de març de 2022). Distribuciones Ideales SA va lliurar una protesta d'avaries al capità del vaixell el 17 de març de 2022. El 30 de març de 2022 va reclamar a CGI Ltd el pagament de la indemnització del contracte d'assegurança concertat per Beijing Manufactures Ltd per compte del comprador.

2. Respongui aquestes preguntes:

1. Si CGI Ltd paga la indemnització corresponent al contracte d'assegurança, està legitimada per exercitar l'acció de responsabilitat per la pèrdua de les mercaderies? Estaria també legitimada si el BSCH retingués el coneixement d'embarcament en el seu poder perquè Eleclux SA no li va pagar la comissió acordada?
2. Qui estaria legitimat passivament? Caldria exercitar l'acció de responsabilitat contra Consignatària de Levante SRL? I contra el Club de P&I

- anglès que assegura la responsabilitat civil de la China World Shipping Corp i de Silver and Son Corp?
3. Si China World Shipping Corp hagués contractat Estibadores de Valencia SA per a què realitzés la descàrrega en el port de València i durant aquesta operació s'haguera danyat el contenidor que quedava incòlume, quina eficàcia tindria la clàusula 18a del coneixement d'embarcament (clàusula Himalaya)?
 4. La protesta d'avaries efectuada per Distribuciones Ideales SA és eficaç?
 5. El 15 de gener de 2023, Distribuciones Ideales SA va enviar un burofax a China World Shipping Corp i a Consignataria de Levante SRL exigint-los el pagament de la indemnització corresponent als danys a les mercaderies; però no es va interposar la demanda fins al 25 d'abril de 2023. Es va exercir l'acció de responsabilitat dins de termini?
 6. Quin seria el màxim d'indemnització conforme a les Regles de l'Haia/Visby en cas que el Dret espanyol fos aplicable al cas?

Annex 4

Germans Vives SL és una empresa que es dedica a la fabricació de cervesa artesana i a la seva distribució a cellers, bars i restaurants. Té la seu al carrer de Sant Llogari, 27 de Monistrol de Calders 08275. El seu CIF és 25.783.888-W, el correu electrònic Germans.VivesSL@gmail.com i el telèfon 634555534. Els dos germans Nadia i Feliu Vives Junyent són administradors mancomunats. El seu habitatge està ubicat al mateix lloc que el de la seva empresa i els seus DNI són

46.789.999-J i 48.222.232-H. El correu dels administradors és Germans.VivesSL.Nadia@gmail.com i German.VivesSL.Feliu@gmail.com i el seus telèfons 678355578 i 678355587. Pel fet que estan augmentant les vendes,



Font de la imatge: <https://whiskysimplificado.com.br/2021/09/13/cac-haca-joao-andante-x-whisky-johnnie-walker/>

el germans Vives han decidit registrar la marca que han estat utilitzant des de fa tres anys, Joanet Caminador, inspirada en la marca d'aiguarent João Andante (veieu la imatge). Han arribat a un acord amb els propietaris d'aquest signe brasiler segons el qual els permetran copiar-lo si canvien els aspectes següents. En Joanet estarà dibuixat en vermell sobre un fons blanc. En lloc de guitarra portarà una ampolla de cervesa i, evidentment, el nom que apareixerà serà «Joanet Caminador» en lloc de «João Andante».

Per tal de poder registrar la marca, han contractat els serveis de l'agent de la Propietat Industrial Arnau Llopis Aznar, col·legiat a Barcelona amb el núm. 4.567 i amb despatx professional al carrer Fraternitat, 9, 2n C de Barcelona 08012. El seu correu electrònic és A.Llopis@apindustrial.cat. Li han comentat que, de moment, utilitzen la marca només per a cervesa artesana, però que tenen pensat ampliar el negoci i produir també vi, cava, vermut i digestius diversos.

La multinacional anglesa Diaego, Inc. és propietària de la marca «Johnie Walker», que utilitza sobretot per identificar whisky i el marxandatge corresponent. Considera que la marca «Joanet Caminador» copia la que ella ha popularitzat i per això vol impedir que es registri.

1. Empleni el formulari de sol·licitud de la marca ([aquí](#)).

2. Prepari l'esborrany dels documents següents:

Grup A: Escrit d'al·legacions de Diaego, Inc. oposant-se a la concessió de la marca.

Grup B: Resposta de Germans Vives, SL a l'escrit d'al·legacions presentat per Diaego, Inc.

Grup C: Decisió de l'OEPM sobre la sol·licitud de marca.

Elaboración de documentos jurídicos y otras actividades en la asignatura de Derecho de Sucesiones del grado de Derecho

Susana Navas Navarro
Grupo InnovaDret
Facultad de Derecho
Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

Se presentan en este capítulo tres actividades prácticas de seminario llevadas a cabo en la asignatura de Derecho de Sucesiones. La primera consiste en la elaboración de un testamento abierto notarial (caso 1), la segunda usa diferentes sitios web que ofrecen como servicio la redacción de un «testamento» (caso 2) y la tercera trata de analizar las posibles cláusulas de algunas conocidas redes sociales que se refieren a cuestiones relacionadas con el destino de los perfiles y cuentas de usuarios para después de su muerte (caso 3). Hay que decir que tanto en el caso 2 como en este caso 3 la elaboración del póster debe partir del *design thinking*, que es una corriente de pensamiento que se está afianzando en la práctica, en cuya virtud los documentos jurídicos se intentan hacer más comprensibles e inteligibles para el ciudadano medio a través del empleo de imágenes, esquemas o gráficos en lugar de cláusulas escritas. Para ello se emplean herramientas tecnológicas que son de libre acceso en internet. Finalmente, se hace una breve reflexión crítica.

Contexto

La asignatura optativa de Derecho de Sucesiones del grado de Derecho se presta a la elaboración de documentos jurídicos como es el testamento o un pacto sucesorio con la finalidad de situar al estudiante en el rol de un/a notario/a como posible salida profesional en la que podrán desarrollar toda una serie de habilidades y capacidades que se detallan en este texto. Además, la existencia de herramientas tecnológicas en el mercado ha permitido a los/las estudiantes elaborar un pensamiento crítico respecto del uso de estas cuando se relaciona el resultado que ofrecen con las normas.

Elaboración de documentos jurídicos

Caso 1. Redacción de un testamento abierto notarial

La primera cuestión es preguntarse por qué se propone la redacción por el estudiantado de un testamento abierto notarial y no otro posible documento que contenga un negocio jurídico sucesorio distinto. La respuesta está en los datos: el 80% de testamentos otorgados son abiertos notariales, el 2% son pactos sucesorios y el 18% consisten en sucesión intestada. Además, se sitúa al estudiantado en la posición del/de la notario/a, de otro/a profesional del Derecho más allá de la profesión de abogado/a y de juez/a, que son las típicas que tienen los y las estudiantes en mente.

La redacción de un testamento abierto notarial se desarrolla en cuatro fases, hacia el final del curso (ya tienen la base de conocimientos necesaria sobre Derecho de sucesiones), que suelen ocupar tres o cuatro sesiones de seminario de hora y media. Por lo tanto, el trabajo se hace básicamente en el aula con el profesorado (actividad supervisada). También hay trabajo externo cuando no se ha conseguido terminar la tarea propuesta de una sesión para poder realizar la siguiente fase. Se trabaja en grupo de cuatro estudiantes, los cuales deben nombrar a un o una ponente para la tercera fase.

La primera fase consiste en el análisis de un testamento abierto notarial facilitado por el profesorado con contenido ficticio. En esta fase se llevan a cabo tres tareas principalmente:

1^a) Identificar el tipo de documento (escritura pública) y sus partes (arts. 156 ss Reglamento Notarial): comparecencia (juicio de capacidad), exposición,

contenido al final del cual se inserta la fe de conocimiento que hace el notario/a,¹ cláusula de protección de datos, otorgamiento y autorización del documento.

2ª) Identificar y analizar las cláusulas testamentarias (contenido).

3ª) Elaborar un documento (tipo ficha) en el que se resume lo estudiado para que sirva de guía en la siguiente fase.

La segunda fase parte de un supuesto de hecho que da el profesorado. Consiste en la voluntad que expresa una persona que acude a una notaría explicando lo que quiere hacer con sus bienes para después de su muerte. Se expresa de forma coloquial sin emplear términos jurídicos y con cierta ambigüedad. Es lo que suele suceder en la práctica notarial a este respecto. Obviamente, no se puede determinar la capacidad natural de la persona para otorgar el testamento (juicio de capacidad que hace el notario), porque no la tenemos delante. Por eso, partimos de que la persona tiene capacidad jurídica y puede ejercerla adecuadamente.

El estudiantado debe redactar el documento notarial que será el testamento de esa persona. Deben tener en cuenta todo lo aprendido en la primera fase. Por lo tanto, deben «traducir» a lenguaje jurídico la voluntad testamentaria e indagar entre las diferentes instituciones cuál de ellas se ajusta mejor a lo que quiere el testador o la testadora. Algunas cláusulas pueden coincidir, como la de institución de heredero/a; otras no, por ejemplo, en el testamento estudiado hay una sustitución vulgar, mientras que en la voluntad expresada sería más adecuado establecer una sustitución fideicomisaria. Otras cláusulas objeto de análisis son las relativas a legados o al pago de la legítima.

La tercera fase consiste en la puesta en común en clase de las posibles cláusulas testamentarias que mejor reflejan la voluntad del testador o la testadora y que no tienen por qué coincidir. Cada grupo ha nombrado a un o una ponente que expone las razones por las que el grupo ha optado por una disposición y no otra. Se intenta llegar a un consenso acerca de la cláusula que «mejor» refleje la voluntad testamentaria.

La cuarta y última fase es la entrega del documento del testamento al profesorado con las cláusulas originales del grupo y las posibles correcciones que hayan hecho en él. La evaluación la realiza el profesorado, que tiene en cuenta todo el proceso y no solo el resultado final.

1. «Y yo, el Notario, doy fe de conocer a los otorgantes (o a los testigos de conocimiento, en su caso, etcétera) y de todo lo contenido en este instrumento público» (art. 188 RN).

Caso 2. Elaboración de un «testamento» mediante herramientas Legal-Tech

En la primera fase se explica en qué consisten estas herramientas y se muestran diferentes sitios web a través de los que se puede tener acceso a ellas. A partir de ahí, el estudiantado diseña, en una segunda fase, un posible testamento mediante el sistema de responder a las preguntas que el asistente virtual, es decir, un *chatbot*, propone mediante un árbol de decisiones hasta que finalmente la herramienta suministra el resultado a través de un documento que se puede descargar. A continuación, en una tercera fase, se debe determinar si realmente la voluntad expresada en el documento es testamentaria y si podría considerarse válida de acuerdo con lo explicado en clase y estudiado por el alumnado. En la cuarta fase, se elabora un *póster científico* en el que se presenta todo lo trabajado en las fases anteriores. Tras la presentación, se genera una discusión muy interesante entre el alumnado que permite al profesorado ver si se ha captado la materia o no.

Suele llamar la atención, cuando se emplean estas técnicas, que algunos/as estudiantes consideren que el documento preparado y redactado por la herramienta digital sí sea un testamento —cuando claramente no lo es de acuerdo con los Códigos civiles— y que el único deber del/de la notario/a sea firmarlo.

A partir de que el profesorado realiza las indicaciones oportunas acerca de ello, el estudiantado empieza a razonar por qué el documento elaborado por la «máquina» no es un testamento y se da cuenta de los riesgos que conlleva confiar en exceso en la tecnología para elaborar documentos jurídicos tan relevantes como es el negocio jurídico testamentario.

Caso 3. Análisis de cláusulas «sucesorias» en las políticas legales de los sitios web de las redes sociales

Esta actividad es, en parte, una variante del caso anterior, en la medida en que se emplea, por un lado, la tecnología y, por el otro, los resultados del análisis de las cláusulas, que se presentan en un *póster científico* ante el alumnado. En una primera fase, se eligen diferentes sitios web de varias redes sociales (por ejemplo, Instagram, Twitter, Facebook, TikTok) para proceder a buscar dentro de su política legal o en sus términos y condiciones cuáles de ellos o ellas se refieren a cuestiones que afectan al Derecho de sucesiones como, por ejemplo, la «cuenta conmemorativa» o el «contacto de legado».

Una vez detectadas en una segunda fase, se discute su validez en grupo a la luz de las normas legales. Se trata de ver si se corresponden con las «voluntades

digitales» que se regulan en el Código civil de Cataluña (art. 411-10) o en la Ley orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de derechos digitales (art. 96). Y si no fuera así, sobre qué base legal podrían, en su caso, ser válidas y cómo vincularían a las partes.

En la tercera fase se elabora el *póster científico* con los resultados, que se expone ante el grupo. En la cuarta fase se discuten los resultados y el estudiantado se sorprende al constatar lo cuestionables que son estas cláusulas desde el punto de vista del Derecho de sucesiones.

De nuevo, se va desarrollando un pensamiento crítico en torno a la fiabilidad de estas herramientas, y también se ayuda al alumnado a que tome conciencia de la importancia de leer las políticas legales, de privacidad y de *cookies* de los sitios web en los que vierten sus datos personales. Asimismo, se les hace evidente que en el patrimonio hereditario hay un conjunto de bienes denominados «bienes digitales» que también son objeto de transmisión *mortis causa*.

El contraste entre esas cláusulas y las normas legales llevó a la conclusión unánime de que la legislación catalana sobre voluntades digitales no está bien diseñada y que debería modificarse en el futuro.

Reflexión crítica

El alumnado toma conciencia, en el caso 1, de lo que significa ponerse en el rol del notario y cómo debe emplear el lenguaje jurídico. En los casos 2 y 3, se hace evidente el peligro de confiar demasiado en herramientas tecnológicas, cuyos resultados pueden ser cuestionables desde el punto de vista jurídico. Por otro lado, estas actividades sirven para desarrollar toda una serie de capacidades y habilidades, como, a título de ejemplo, la redacción de textos jurídicos, el manejo del lenguaje técnico con concisión, la precisión y claridad, la relación entre diferentes instituciones con dosis de creatividad, el conocimiento de la materia, la capacidad de síntesis y de estructuración ordenada de un texto jurídico, el trabajo colaborativo, la expresión oral, la capacidad de exponer puntos de vista propios y aceptar otros, la capacidad de consensuar propuestas, el hecho de ponerse en la piel de un profesional del derecho como es, en este caso, un notario, la creatividad, el pensamiento crítico y las habilidades digitales.

BIBLIOGRAFÍA

- BARRIO, M. (2019). Legal Tech y la transformación del sector legal. En M. BARRIO (ed.), *Legal Tech. La transformación digital de la abogacía* (pp. 37-70). Wolters Kluwer, La Ley.
- NAVAS, S. (2020). Herencia y protección de datos de personas fallecidas. A propósito del mal denominado «testamento digital». *Revista de derecho privado*, 104(1), 59-88.
- SUSSKIND R., y SUSSKIND D. (2016). *El futuro de las profesiones. Cómo la tecnología transformará el trabajo de los expertos humanos*. Teell.
- TAFUR, K., y MARTINS, M. (2022). *Legal design. La clave para disrumpir la profesión legal, los negocios y el sector público*. Thomson Reuters, Aranzadi, Cizur Menor.

L'aprenentatge cooperatiu aplicat a les classes pràctiques de Dret del Treball

Xavier Solà i Monells
Grup InnovaDret
Facultat de Dret
Universitat Autònoma de Barcelona

Resum

Aquest capítol descriu i valora la implementació d'un sistema de treball cooperatiu a les classes pràctiques de l'assignatura Dret del Treball i de la Seguretat Social II, del grau de Dret, des del curs 2018-2019 fins al 2021-2022. Es revisen els aspectes clau d'aquesta metodologia (configuració dels grups, disseny i execució de les activitats plantejades i avaluació), i s'hi contrasten les propostes efectuades a escala teòrica amb les que es van posar en pràctica tenint en compte el context i les característiques concretes de l'assignatura. A l'apartat final es valoren els resultats assolits, tot posant de manifest els punts forts i els punts febles de l'experiència, com també possibles accions de millora.

Context

La pràctica docent que s'exposa en aquest capítol es va desenvolupar a l'assignatura Dret del Treball i de la Seguretat Social II, que s'imparteix al quart curs del grau de Dret i que té caràcter obligatori, des del curs 2018-2019 fins al 2021-2022, tot i que parteix d'experiències prèvies que s'havien dut a terme en diverses assignatures vinculades al Dret del treball del grau de Relacions Laborals i, anteriorment, de la diplomatura de Relacions Laborals, des del curs 2004-2005.¹ És

1. La primera d'aquestes experiències es desenvolupa a l'assignatura Ordenació Jurídica

una assignatura obligatòria amb una matrícula aproximada d'entre 65 i 80 persones, que s'estructura en classes teòriques i pràctiques. L'aprenentatge cooperatiu es va implementar exclusivament a la part pràctica, on en aquell moment no hi havia cap divisió en subgrups de dimensions més reduïdes.²

Un breu apunt sobre l'aprenentatge cooperatiu

Tot i que l'aprenentatge cooperatiu és una metodologia coneguda, resulta oportú recordar-ne la definició, per prendre consciència de quins en són els elements essencials. Tal com explica Rué (1991), es tracta d'un seguit de procediments d'ensenyament que parteixen de l'organització del grup de classe en petits grups o equips de treball heterogenis, en què els estudiants treballen conjuntament de manera coordinada, per tal de resoldre una sèrie de tasques acadèmiques que se'ls encomanen i d'aconseguir aprofundir en el seu propi procés d'aprenentatge. En l'aprenentatge cooperatiu resulta essencial, tal com argumenten Johnson i Johnson (1991), que els objectius dels participants estiguin interconnectats, de manera que cada estudiant només pugui assolir els seus objectius si i només si els altres poden assolir els seus.

La interdependència d'objectius és el principal tret distintiu d'aquesta metodologia, l'element que la diferencia del simple treball en grup i la clau del seu èxit. Si s'aconsegueix generar una interdependència real i positiva s'incrementa la motivació de l'alumnat, el grau de responsabilitat, la capacitat de prendre decisions, el nivell de comprensió dels continguts, etc. Al marge d'aquests avantatges, l'ús de l'aprenentatge cooperatiu permet treballar diverses competències que es recullen a la Guia docent de l'assignatura³ que sovint queden en un segon pla, com per exemple «tenir habilitat per prendre decisions», «treballar en equip» o «comunicar de manera persuasiva els punts de vista propis».

ca de la Seguretat i Salut Laboral i es descriu amb detall a Carrasquer et al., 2006.

2. En aquesta assignatura la implementació del nou model docent del grau de Dret, aprovat per la Junta de la Facultat de Dret el 27 de juny de 2019 (podeu consultar-ne el text complet a <https://www.uab.cat/doc/GuiaNouModelDocent>), i la corresponent divisió en seminaris no es produeix fins al curs 2022-2023.

3. https://guies.uab.cat/guies_docents/public/portal/html/2022/assignatura/102291/ca

Desenvolupament de l'activitat

La configuració dels grups

La configuració dels grups és la primera qüestió important que ha d'afrontar el professorat que es planteja utilitzar l'aprenentatge cooperatiu. És una qüestió que pot plantejar diversos dubtes, com, per exemple, la dimensió que han de tenir els grups, qui en decideix la composició o si s'han de mantenir invariables al llarg del curs.

Pel que fa, en primer lloc, a la dimensió del grup, les reflexions teòriques sobre l'aprenentatge cooperatiu aconsellen situar-la entre dues i quatre persones, per tal com s'argumenta que entre aquests mínim i màxim es potencia la interacció, es facilita la participació, es dificulta la passivitat i es redueix la conflictivitat interna (Rué, 1991; 2004).

Respecte a la manera de configurar el grup, hi ha dues grans opcions: que els conformi el professor a partir del criteri que en cada cas consideri més adient (els anomenats «grups heteroconfigurats») o que ho faci l'alumnat per iniciativa pròpia («grups autoconfigurats»). Tant els uns com els altres presenten avantatges i inconvenients (Carrasquer et al., 2006). Així, per exemple, dels primers es valora positivament que la constitució es pot fer de manera més àgil, que reproduceix la situació que es dona al món professional, que atorga més formalitat, que facilita la diversitat i que incentiva la socialització; mentre que entre els inconvenients principals, es comenten la problemàtica que pot generar l'absentisme i les dificultats que ordinàriament planteja el treball fora de l'aula. Pel que fa als grups configurats pels mateixos alumnes, els aspectes més positius en són l'alt grau d'implicació i responsabilització, la minimització dels problemes d'absentisme (les persones absentistes s'exclouen), la facilitat per treballar fora de l'aula i la possibilitat de ser més exigent respecte a la gestió i resolució de conflictes interns. A l'altra cara de la moneda, hi trobem el manteniment dels rols preestablerts i la menor diversitat de perspectives, ideologies i/o opinions dins els grups.

Durant els tres cursos acadèmics en què he utilitzat l'aprenentatge cooperatiu a l'assignatura de Dret del Treball i de la Seguretat Social II he optat per grups autoconfigurats d'entre quatre i cinc persones, atès que l'elevat nombre de persones matriculades feia difícil respectar la dimensió que des d'una perspectiva teòrica s'ha proposat com a més oportuna. Amb aquests paràmetres s'acabaven configurant entre quinze i vint grups, i això permetia que cadascun d'ells participés com

a mínim un parell de vegades a les exposicions orals de correcció i discussió de les activitats pràctiques, en els termes que posteriorment es concretaran.

A la primera sessió de l'assignatura es presentava la metodologia de treball a les classes pràctiques i es deixava una setmana de marge perquè l'alumnat decidís lliurement la conformació dels grups i utilitzant com a suport l'eina «Elecció de grup» que ofereix l'aula *moodle*.⁴ La pràctica totalitat de l'alumnat (al voltant del 90%) conformava un grup en el termini assignat i dins els paràmetres quantitativament establerts. Les poques persones que no ho aconseguien i tenien interès en realitzar les activitats pràctiques de treball cooperatiu m'ho havien de comunicar i jo els proposava treballar amb altres companys/es que es trobessin en una situació similar durant la primera classe pràctica, amb l'opció de conformar un grup si hi havien estat a gust o d'explorar altres opcions en cas contrari. En els tres cursos en què vaig aplicar aquest sistema, la totalitat d'aquests grups que podríem anomenar «experimentals» van esdevenir immediatament grups estables.

El disseny i l'execució de les activitats plantejades

Per aconseguir que els grups treballin de manera cooperativa, és essencial que les tasques planejades generin situacions d'interdependència, és a dir, que requereixin un esforç conjunt i coordinat de totes les persones que integren el grup per assolir els objectius fixats. Així doncs, cal cuidar especialment el disseny d'aquestes tasques i pensar bé com s'executaran, per la qual cosa cal organitzar tant el treball fora de l'aula com el treball a l'aula.

A l'experiència desenvolupada a l'assignatura Dret del Treball i de la Seguretat Social II s'encarregava una activitat setmanal que requeria l'entrega per part de cadascun dels grups d'un document a través de l'aula *moodle* (utilitzant l'eina «Tasca»), i es fixava com a límit el dia previ a la sessió de classe pràctica. Aquestes activitats suposaven l'obligació de fer diversos tipus de tasques: recerca i anàlisi de jurisprudència, resolució de qüestionaris prenent com a base un estudi doctrinal, resolució de casos pràctics, redacció de documents jurídics, anàlisi de convenis col·lectius, entre d'altres.

4. Una eina que s'adapta a la perfecció per dur a terme aquesta tasca, ja que permet fixar un nombre mínim i màxim de persones per grup, requereix que cada persona s'inscrigui amb el seu NIU i contrasenya, fa possible que tot l'alumnat visualitzi els grups que es van conformant i vegi quins estan complets i incomplets, etc.

Alguns aspectes que s'han evidenciat especialment importants en el disseny de les activitats per intentar generar situacions d'interdependència són: *a)* graduar bé la càrrega de treball, per evitar les distorsions que en pot generar el defecte o excés;⁵ *b)* indicar materials de suport o consulta parcials, complementaris i/o contradictoris, que siguin fàcils de repartir entre les persones que conformen el grup, ja que és lògic i previsible que en una primera fase es treballi de manera separada, i *c)* plantejar tasques que requereixin la posada en comú de la informació, els criteris o les conclusions extretes dels materials de consulta per a la seva correcta resolució, fet que força la col·laboració activa de totes les persones que integren el grup. Convé triar detingudament les problemàtiques plantejades (en casos pràctics, qüestionaris, etc.) i graduar-ne bé el nivell de dificultat per aconseguir generar situacions d'interdependència.

Igual o més importants que el disseny de les activitats de treball previ executades fora de l'aula són el disseny i l'organització del treball a l'aula. La coincidència física de totes les persones que conformen el grup i la realització d'un treball previ ofereixen el context perfecte per plantejar tasques de petit format que generin una interdependència real i positiva; això requereix que totes les persones que integren el grup contribueixin a assolir-la aportant-hi el treball que han dut a terme. Així, per exemple, es pot plantejar un cas pràctic amb una sèrie de qüestions a resoldre que no es puguin afrontar adequadament sense contrastar —a partir de l'exposició, l'anàlisi i la discussió— la informació obtinguda d'un fragment d'un manual (que ofereix informació general sobre la problemàtica tractada), de mitja dotzena de sentències de diferents òrgans judicials (que resolen aspectes concrets del problema) i de la regulació efectuada pel conveni col·lectiu aplicable (imprescindible per definir el règim jurídic aplicable). La interdependència positiva també es podria generar plantejant la resolució d'un qüestionari test o la valoració d'un document jurídic (per exemple, una carta d'acomiadament) que requerissin la posada en comú de tota la feina feta prèviament per les persones que integren el grup.

5. Una càrrega de treball insuficient pot facilitar la passivitat d'una o diverses persones del grup, fet que genera situacions de conflicte intern, o pot derivar en una distribució de tasques per rotació no desitjable. Si, per contra, la càrrega de treball és excessiva, es poden generar situacions estressants en què falti temps per a la fase de col·laboració o cooperació que es descriu posteriorment a l'apartat *c)* i que és bàsica per a la interdependència.

La correcció de les activitats plantejades durant la sessió de treball a l'aula també pot contribuir de manera important a reforçar i potenciar la dinàmica cooperativa. Si aquesta s'atribueix als grups de treball que voluntàriament vulguin assumir-la, requerint que hi intervinguin totes les persones que els conformen (evitant que designin portaveus) i atribuint la funció de contraponents a altres grups, es pot aconseguir encara una major implicació individual en la fase de resolució de la tasca i es poden evitar les situacions de passivitat.

L'avaluació

L'articulació d'un sistema d'avaluació eficient i ben estructurat esdevé essencial no només per obtenir una idea realista i ajustada respecte al nivell d'aprenentatge de l'alumnat, sinó també per garantir el funcionament correcte de les activitats de treball cooperatiu (Carrasquer et al., 2006). També en relació amb aquesta qüestió, es plantegen diversos dubtes, com ara aquests: cal avaluar només el treball grupal o també el treball individual?, quin tipus de proves són més idònies?, en quin moment s'ha de dur a terme l'avaluació? El més raonable sembla emprar tant avaluacions grupals —que són les pròpies del treball cooperatiu— com individuals —perquè aquestes últimes permeten una qualificació més ajustada a l'aprenentatge real de cada persona i fomenten la responsabilització d'aquesta dins el grup, i això contribueix al seu funcionament correcte—, utilitzant diversos tipus de proves i plantejant-les en diferents moments (Carrasquer et al., 2006).

A l'experiència desenvolupada a l'assignatura Dret del Treball i de la Seguretat Social II l'avaluació s'articulava a partir de diversos elements:

(i) Tres proves de caràcter individual (35% de la puntuació de l'assignatura), conformades per un qüestionari test de deu preguntes i un cas pràctic, que es duïen a terme en dates concretes que es comunicaven al començament del semestre i a través de les quals s'avaluaven els continguts tractats en cadascun dels tres blocs temàtics en què s'estructuraven les activitats pràctiques.

(ii) Les intervencions orals del grup durant les sessions de treball a l'aula i la documentació elaborada pel grup en relació amb les activitats plantejades a l'aula (resolució de casos pràctics, resolució de qüestionaris, etc.). Aquests dos elements determinaven el 15% de la puntuació de l'assignatura.

(iii) Les preguntes que sobre les temàtiques tractades a classe pràctica s'incorporaven a l'examen final teòric (50% de la puntuació de l'assignatura). Del total de vuit preguntes de resposta oberta i format breu que conformaven aquesta prova, dues corresponien a aquestes temàtiques.

Reflexió crítica

Les reflexions que s'exposen a continuació es basen en la meua pròpia valoració, en les opinions manifestades per l'alumnat en tutories, reunions i altres contactes informals, i també en els resultats de les enquestes de valoració d'assignatura i de valoració sobre l'actuació docent del professorat plantejades per la UAB.

Punts forts

(i) Tot i les reticències que, d'entrada, una part de l'alumnat acostuma a mostrar en relació amb el treball cooperatiu, per tot el que suposa haver de treballar en grup (coordinació d'agendes, organització, etc.), un cop cursada l'assignatura, la valoració que se'n fa és positiva —excepte en algun cas molt puntual—, els conflictes interpersonals dins els grups acostumen a ser mínims i en la pràctica totalitat de casos es resolen de manera autònoma, sense requerir la intervenció del professor.

(ii) L'aprenentatge articulat a partir de les activitats de treball cooperatiu ofereix més bons resultats que el canalitzat per altres vies, com, per exemple, la classe teòrica magistral. Així ho evidencia el fet que les puntuacions de les preguntes de l'examen final teòric que corresponen als continguts tractats a través de classe pràctica siguin clarament superiors a les obtingudes a la resta de preguntes i que la majoria d'alumnat manifesti que li resulta més fàcil preparar aquests continguts perquè estan més ben consolidats.

(iii) La dinàmica de treball que es genera dins el grup és positiva i fàcilment apreciable quan es planteja una tasca per executar a l'aula, situació en què es pot visualitzar la implicació activa de totes les persones que conformen els grups, els debats fluides que es generen o el rigor amb el qual s'afronten les tasques. En definitiva, s'articulen dinàmiques de cooperació molt positives que valoren el treball individual previ, estimulen la participació i exclouen els rols passius.

Punts dèbils i accions de millora

(i) L'elevat nombre de grups, directament vinculat al volum de matrícula, fa difícil que tots ells puguin tenir un volum de participacions prou significatiu durant les sessions de treball a l'aula per fonamentar una avaluació consistent, i també resta agilitat a les activitats que es duen a terme amb tot el grup a l'aula, particularment les correccions.

La implementació del nou model docent del grau de Dret, que a l'assignatura a Dret del Treball i de la Seguretat Social II s'ha iniciat el curs 2022-2023, resol aquesta problemàtica, perquè redueix el volum d'alumnat dels seminaris a una mitjana de 33 persones. Aquesta reducció permet configurar grups de treball dins la franja òptima per plantejar activitats d'aprenentatge cooperatiu (de dues a quatre persones), situa el nombre total de grups al voltant de deu i facilita de manera significativa el desenvolupament de les activitats conjuntes a l'aula.

(ii) La percepció per una part de l'alumnat d'una càrrega de treball excessiva; percepció que posen de manifest les enquestes d'assignatura⁶ i les opinions traslladades per altres vies.

Caldria verificar en quina mesura aquesta percepció té una base objectiva i si realment la càrrega de treball imposada supera les hores que corresponen en relació amb els crèdits assignats a la part pràctica de l'assignatura. Una possible millora en seria especificar les hores de treball per persona que teòricament correspondrien a cada activitat pràctica plantejada i demanar que en el document entregat a través de l'aula *moodle* es concretés el nombre d'hores efectivament invertides, a fi de determinar si hi ha desviacions significatives i, en cas afirmatiu, fer-hi els ajustaments oportuns.

(iii) La informació insuficient que es té sobre l'opinió de l'alumnat en relació amb l'organització i execució de les activitats d'aprenentatge cooperatiu. L'enquesta de valoració d'assignatura plantejada per la UAB no incorpora preguntes específiques sobre la part pràctica, tot i que permet recollir algunes valoracions a través de la pregunta oberta respecte als punts febles i als punts forts de l'assignatura.

Caldria dissenyar i plantejar una enquesta pensada específicament per recollir informació sobre els aspectes bàsics del sistema d'aprenentatge cooperatiu aplicat, que atorgui una informació detallada sobre l'opinió de l'alumnat, contribueixi a la seva valoració crítica i orienti la introducció de millores.

6. La pregunta «La càrrega de treball de l'assignatura està ben dimensionada» és la que obté pitjors puntuacions a l'enquesta de valoració d'assignatura, amb valors que s'acostumen a situar no només per sota de la mitjana de la titulació, sinó també de la mitjana de la Facultat de Dret i de la mitjana general de la UAB.

BIBLIOGRAFIA

- CARRASQUER, P.; LAMA, A. de; GIBERT, F.; ORGAZ, N.; PARELLA, S.; REYNAL, N., i SOLÀ, X. (2006). *Aprenentatge Cooperatiu en Ciències Socials (ACECS) (GI-IDES)*. Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions.
- JOHNSON, D. W., i JOHNSON, F. P. (1991). *Joining Together: Group Theory and Group Skills* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- RUÉ, J. (1991). *El treball cooperatiu, l'organització social de l'ensenyament-aprenentatge*. Barcanova.
- (2004). *El desenvolupament d'unitat de programació mitjançant l'organització cooperativa del treball dels alumnes*. Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions.

