



La enseñanza híbrida del Derecho como lección aprendida de la postpandemia: caso de la materia de Derecho Administrativo de la Universidad Camilo José Cela

Hybrid Teaching of Law as Lesson Learned from the Post-Pandemic Period: Case of the Administrative Law Course at Camilo José Cela University

<https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v12i18.1018>



Daniel Del Valle-Inclán Rodríguez De Miñón. Universidad Camilo José Cela

RESUMEN

La experiencia no es lo que nos ha pasado, sino lo que somos capaces de aprender de las situaciones que hemos vivido. De ahí la importancia de las lecciones aprendidas tras la pandemia provocada por el SARS-CoV-2. El conocimiento adquirido tras analizar y reflexionar sobre las consecuencias que este virus ha tenido sobre la educación debe quedar registrado, si bien al alcance de todos, con el único fin de que pueda ser revisado, consultado y utilizado en ocasiones futuras.

La irrupción de nuevas metodologías docentes distintas a las tradicionales —como la docencia en remoto o los modelos híbridos que apuestan por la semipresencialidad— han venido para quedarse y, de alguna manera, impulsar el rediseño de la docencia universitaria. La formación en valores, la educación transversal y metodologías más activas con las que asegurar la adquisición de competencias y destrezas se han convertido en hitos de un nuevo sistema en el que docentes y estudiantes conviven en un entorno colaborativo capaz de adaptar los planes de estudio a las nuevas circunstancias y mutaciones que traiga consigo el mencionado SARS-CoV-2.

Así, las lecciones aprendidas se convierten en un instrumento fundamental para fomentar la mejora continua y la innovación y proporcionar la información necesaria con la que enfrentar procesos, metodología y técnicas con las que garantizar una educación de calidad. Se comparte así una experiencia vivida en la Universidad Camilo José Cela a través de actividades dentro y fuera del aula en las que el estudiante es el centro de todo su proceso de aprendizaje.

ABSTRACT

Experience is not what has happened to us but what we are able to learn from those situations we have lived, hence the importance of lessons learned after the SARS-CoV-2 pandemic. The knowledge acquired after analysing and thinking about the consequences it has had for education must be recorded, and being available to all, with the sole purpose to be reviewed, consulted, and used on future occasions. New teaching methodologies, different from the traditional ones based on the face-to-face class, such as remote teaching or hybrid models focused on blended learning, they have come to remain and, in some way, to promote the redesign of university teaching. Values, transversal education, the importance of the students in their learning and more active methodologies to ensure the acquisition of competences and soft and hard skills have become milestones of a new system in which, both teachers and students, coexist in a collaborative environment capable of adapting the curricula to the new circumstances and mutations that the abovementioned SARS-CoV-2 brings. Those lessons learned become a fundamental instrument to promote continuous improvement and innovation, and provide the necessary information to face processes, methodology and techniques with which to guarantee a quality education. In this way, an experience lived in the University Camilo José Cela is shared, through activities inside and outside the classroom, where the student is the centre of the entire learning process.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Lecciones aprendidas, educación, metodologías, innovación, derecho, estudiantes.
Lessons learned, education, methodologies, innovation, law, students.

1. INTRODUCCIÓN

En estos dos últimos años académicos se ha producido una transformación abrupta del paradigma educativo por mor de los efectos devastadores provocados por la crisis del COVID-19, la cual ha desconfigurado su estructura, organización y el modelo académico sobre el que se asientan un elevado número de instituciones del sistema universitario a escala global.

En el caso de España, y por ende del conjunto de la Unión Europea, una situación de pandemia global, hasta ahora desconocida, ha provocado su ineludible y necesaria reinención y ha llevado a introducir modificaciones fundamentales en el modelo de enseñanza tradicional heredado de las premisas del Proceso de Bolonia¹.

Así se ha vivido en la Universidad Camilo José Cela de Madrid, una institución privada de Educación Superior obligada a adaptar su modelo transversal de enseñanza y, en particular, en el ámbito del Derecho para seguir ofreciendo a sus estudiantes una formación de calidad y asegurar así la necesaria adquisición de competencias.

El año 2020 será recordado como aquel en el que un coronavirus letal cambió la educación superior. Prácticamente de un día para otro, y sin apenas tiempo ni solución de continuidad, se transitó de un modelo tradicional de enseñanza a otro, en un primer momento, enteramente virtual y que posteriormente pasó a identificarse como híbrido, caracterizado por combinar presencialidad y docencia *online*.

Fue concretamente en marzo de ese año cuando la crisis sanitaria obligó a las universidades a suspender las clases presenciales y los docentes cambiaron su docencia presencial a lo que acertadamente vino a calificarse como una docencia remota de emergencia (Sánchez et al., 2020). Los contenidos y metodologías de enseñanza tuvieron que adaptarse, pues pasaban a impartirse en un formato completamente distinto al habitual. Todo ello con el firme propósito de mantener la calidad y asegurar el aprendizaje por el alumnado, incluso en esas difíciles circunstancias.

La enseñanza que hasta ese momento se había impartido de forma directa tuvo que trasladarse de manera forzosa a una modalidad telemática en un entorno líquido (Bauman, 2007). La docencia presencial, con el alumnado en las aulas, estaba basada en el aprender a aprender. Las metodologías de enseñanza sufrieron un cambio en su centro de gravedad al aparecer de forma predominante un elemento que hasta entonces era secundario: la no presencialidad. El nuevo modelo virtual surgido con motivo de la pandemia desatada por el COVID-19 se caracterizó por su implementación en muchos casos de manera síncrona, lo que lo hacía diferente de una enseñanza basada en el *e-learning*. Esta última, firmemente implantada y testada, contaba ya con el respaldo consolidado de un diseño instruccional complejo y planificado en el que los contenidos y materiales disponían de una plataforma apropiada y adecuada, así como el necesario soporte técnico para su impartición.

El rol del docente pasó a ser más proactivo de lo habitual. De esta manera, se ofrecía acompañamiento al alumno en el proceso de aprendizaje en tiempo real. Asimismo se modificaron tanto las rutinas de enseñanza como las investigaciones.

Los enfoques metodológicos basados en la clase presencial cedieron ante la necesidad de utilizar recursos didácticos distintos y nuevas pedagogías con las que desarrollar competencias digitales que permitieran generar nuevos contenidos, innovar y, sobre todo, garantizar la adquisición de competencias por parte de unos estudiantes desconcertados por el cambio radical operado en su entorno (Levano et al., 2019). El sistema de enseñanza se tuvo que desarrollar a través de dispositivos electrónicos y plataformas de comunicación virtual con la consiguiente aplicación, por parte del docente, de nuevas tecnologías que integrar de forma gradual en su actividad. Sin embargo, esta alteración en la vida de docentes y estudiantes puso de manifiesto las diferencias de acceso a recursos y medios tecnológicos en el hogar.

Por otro lado, tras haber superado los meses de confinamiento más duros —y coincidiendo con el comienzo del pasado curso académico 2020-2021— la gran mayoría de universidades puso en marcha una suerte de proceder docente entre lo remoto y lo presencial, lo que se conoce como un modelo híbrido de enseñanza o como una ‘presencialidad adaptada’². Este modelo, también denominado *Blended learning* (Friesen, 2012) combina el *e-learning* a través de encuentros asíncronos y síncronos con encuentros presenciales en su mayoría síncronos,

1. Para mayor información visitar el enlace <https://education.ec.europa.eu/es/proceso-de-bolonia-y-espacio-europeo-de-educacion-superior>

2. Concepto de presencialidad adaptada de concepto propuesto por el Ministerio de Universidades español y asumido por la CRUE de las universidades presenciales. Para mayor información visitar este enlace https://www.sanidad.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/documentos/Medidas_centros_universitarios_Curso_2020_2021_31.08.20.pdf

tomando así las ventajas tanto del sistema educativo presencial como del virtual. Un modelo universitario que trata de guardar las distancias y evitar ser confundido con el que defienden Joseph Bower y Clayton Christensen (1995) en forma de innovación disruptiva y caracterizado por ser casi o enteramente a distancia y automatizado.

En esta nueva experiencia —en función de las circunstancias y sobre todo del número de alumnos presentes en el aula y espacios disponibles— pudieron convivir de forma simultánea en distintos entornos estudiantes en el aula con estudiantes conectados a través de medios telemáticos, ya fuera desde sus domicilios o desde un aula cercana que garantizara el acceso presencial al docente de la asignatura correspondiente.

En el escenario de convivencias entre aulas próximas, sin duda alguna el más llamativo, se optó por poner en marcha clases espejo. De esta manera, era posible que la mitad de los estudiantes estuviera presencialmente con el docente, mientras que la otra mitad (ubicada en un aula cercana) pudiera seguir las explicaciones en tiempo real, pero de manera virtual, con la posibilidad eso sí de poder solventar las dudas surgidas de manera directa y personal con el docente. De esta manera, se garantizaba la presencialidad equitativa y el aprendizaje de todos en igualdad de condiciones, pues los alumnos iban rotando periódicamente para recibir ora la enseñanza presencialmente, ora por videoconferencia.

El modelo de educación híbrida resultó ser el más adecuado para responder de manera inmediata a las nuevas necesidades surgidas, tales como la mal denominada distancia social (cuando es de seguridad o interpersonal) entre los estudiantes al tiempo que servía de acicate para acometer un proceso de transformación digital de la educación superior que ayudara a construir sistemas educativos con mayor calidad y flexibilidad. Tal y como lo pone de manifiesto Duart: “esta modalidad formativa se define por el uso entrelazado de la presencia con la no presencia en las aulas. Ello tan solo se puede conseguir modificando el diseño y la planificación docente y de aprendizaje de los cursos y de las asignaturas” (2008, p.).

2. METODOLOGÍA

En este artículo se pretende compartir lo que se podría considerar como una ‘buena práctica’ con la aspiración de que pueda considerarse como lección aprendida en la aplicación de una metodología híbrida de enseñanza del Derecho Administrativo. Se trata de una reflexión a partir de la experiencia docente vivida en primera persona como docente de Derecho Administrativo en el Grado en Derecho de la Universidad Camilo José Cela de Madrid, España. La situación de partida se caracterizaba por una enseñanza enteramente virtual, desarrollada durante el segundo semestre del curso académico 2019-2020 en un entorno líquido que tuvo su continuidad, aunque ya de manera híbrida, durante el curso académico 2020-2021.

A pesar de las circunstancias adversas, el objetivo de garantizar la adquisición de competencias, destrezas, habilidades y resultados del aprendizaje que recogen las respectivas guías docentes de las asignaturas era innegociable. Para ello, resultaba imprescindible definir y diseñar una serie de metodologías docentes novedosas, incrementar la inversión en tecnología para su implementación a modo de complemento ideal para el desarrollo curricular, apostar por la formación de todos los colectivos implicados (Fernández, 2021) y, por último, establecer nuevos parámetros de evaluación en aras de comprobar los resultados de aprendizaje logrados por los estudiantes. Esta suerte de planes de contingencia tuvo que recogerse, en caso necesario, en adendas a las memorias de los diferentes planes de estudio para asegurar el cumplimiento de los criterios de calidad de cada titulación. En cada caso, las agencias de evaluación competentes se vieron en el brete de tener que acreditar, *a posteriori*, la calidad de las modalidades de enseñanza adoptadas por las universidades.

Para Graham (2006) convergen dos ambientes complementarios en el aprendizaje híbrido. Por un lado, el tradicional, presencial, docente frente a estudiantes; por otro lado, los novedosos, fruto de la necesidad y de las infinitas posibilidades que otorgan las posibilidades tecnológicas de comunicación e interacción. En este escenario de pandemia cobraba más importancia que nunca la posibilidad de combinar ambos ambientes y tomar lo mejor de cada uno sin renunciar a ninguno de ellos. Así define la enseñanza híbrida el propio Graham al afirmar que es “aquella que combina la instrucción presencial y la instrucción *online* mediada por las TIC” (2006, p. 3).

En este entorno híbrido, la situación de partida era absolutamente diferencial, pues se modificaba la distribución primigenia de horas de docencia. El Derecho Administrativo, asignatura de 6 créditos e impartida en 4 horas semanales (2 horas en 2 días) pasaba a distribuirse en un horario de 3 horas presenciales un día y una hora *online* otro.

2.1. Situación de partida

La Universidad había llevado a cabo un cálculo del coeficiente de ocupación teórico de cada actividad docente desarrollada en el Campus. Este resultado se obtuvo de la división del número de estudiantes matriculados entre la capacidad del aula, teniendo en cuenta una separación de seguridad de metro y medio entre los estudiantes. Asimismo, se calculó el coeficiente de ocupación real, para tal fin se dividió el número de estudiantes matriculados entre la capacidad real de cada aula. Dado que el coeficiente de ocupación real era inferior al coeficiente de ocupación teórica, se decidió desarrollar la actividad docente de manera presencial en la modalidad 3+1 referida con anterioridad. Un modelo mixto en la proporción que la situación epidémica permitía en ese momento y con la garantía de equidad en el acceso a los medios por parte de la comunidad educativa.

La presencialidad adaptada desarrollada en el ámbito del Derecho Administrativo en la Universidad Camilo José Cela se dirigió a reforzar prácticas de docencia que complementaran los sistemas pasados de enseñanza basados en la lección magistral. Aunque no de manera total, este modo se permitía el regreso a las aulas y se evitaba la coincidencia de grupos de alumnos de diferentes grados en zonas comunes, pues se habían dispuesto en horarios que garantizaban que no fuera así. Así, las entradas y salidas se organizaban y ordenaban de manera escalonada para evitar aglomeraciones y con distancia de seguridad interpersonal de al menos 1.5 metros. De igual modo, se restringieron las salidas y entradas a las imprescindibles y por turnos.

en este punto, resultaba fundamental dotar de sentido y significado académico, no solo a las horas presenciales, sino también a la hora *online*. Pues, durante la misma, el docente debía estar presente de manera síncrona acompañando al estudiante en su proceso de aprendizaje. En el caso que nos ocupa, estos espacios virtuales se dedicaron a explicar lo que se iba a trabajar durante las clases presenciales y a la resolución de dudas surgidas. A tal fin, la plataforma de aprendizaje adaptativo con la que se trabajaba, *blackboard*³, contaba con todos los contenidos perfectamente distribuidos para garantizar las interacciones, nunca tan significativas e imprescindibles, del estudiante con los contenidos, compañeros y docentes.

Siguiendo a Horn y Satker (2011) y García Aretio (2009), tratamos de planificar cuidadosamente estas variables con el solo objetivo de dar cumplimiento a los siguientes fines:

- Complementar las ventajas del aprendizaje presencial cara a cara con los contrastados beneficios de un aprender a distancia.
- Armonizar las ventajas del aprendizaje autónomo e independiente con las indudables de los aprendizajes colaborativos.
- Compensar adecuadamente las comunicaciones verticales o asimétricas con las horizontales o simétricas.
- Equilibrar en sus justas proporciones las comunicaciones síncronas, en directo, con las asíncronas o en diferido.
- Integrar las tecnologías más propias de la enseñanza presencial o de la más antigua enseñanza a distancia con las más sofisticadas, propias de los procesos asentados en tecnologías digitales.
- Combinar el uso de los materiales de estudio en los formatos más adecuados para cada situación concreta.
- Disponer las dosis necesarias de aprendizaje guiado en grupo con el aprendizaje en equipo y el de corte individual.

En esta estructura de aprendizaje el docente se enfrentaba al hecho de compartir el aula durante 3 horas con los estudiantes y trabajar la disciplina del Derecho Administrativo. De ahí la necesidad de hacerles sentir protagonistas de su aprendizaje. El aprendizaje proactivo permite motivar al alumno y aflorar su curiosidad al despertar las *soft skills* (OECD Publishing, 2003) que tan imprescindibles son como las *hard skills* (Shakespeare et al., 2007) que se reflejan en las respectivas guías docentes. Las *soft skills* son aquellas habilidades sociales e interpersonales desarrolladas en la vida cotidiana como la inteligencia emocional y otros rasgos de la personalidad como la capacidad de comunicación, la empatía, el liderazgo o la escucha activa. Se consideran *hard skills* aquellas habilidades en las que se incluyen todos los conocimientos técnicos que un profesional haya desarrollado a lo largo de su trayectoria profesional.

3. Para mayor información visitar el enlace <https://www.blackboard.com/es-es>

A tal fin, se diseñó un conjunto de experiencias dentro y fuera del aula que les ayudaran a ver el sentido práctico y real de la asignatura, además de aplicar la metodología *Flipped Classroom* consistente en invertir el método anterior entre los alumnos y el profesor (Wasserman et al., 2017). A lo largo de estas experiencias híbridas se buscaba favorecer una enseñanza efectiva en aquellas competencias presentes en el currículo actual que coadyuvara a un desarrollo más personal y profesional del estudiante. Vale decir que no hay que olvidar que los contenidos académicos expresados en una guía docente no deberían ser la única experiencia que se vive en un campus universitario.

Las actividades propuestas debían estar alineadas con los objetivos del curso, evitando sobrecargar a los estudiantes. Además, resultaba fundamental que contaran de antemano con las instrucciones claras y precisas sobre cómo realizarlas.

2.2. Experiencias de aprendizaje

El hecho de tener que adaptarnos a una enseñanza híbrida no debía suponer un freno a la continuidad de experiencias de aprendizaje transversales realizadas en el pasado. De esta manera, el docente juega más un papel de acompañante que contribuye con sus competencias y bagaje experiencial al itinerario de crecimiento personal y social de los estudiantes en el proceso educativo. El docente aporta con su crítica constructivista, su trayectoria y su empatía para estimular a los estudiantes a que construyan su propio proyecto. Se trata de un proceso en el que se educa a través de la calidad de la relación: transmitiendo interés, entusiasmo y motivación por el proyecto compartido; conviviendo y comunicándose en un ambiente de respeto y libertad; cediendo el protagonismo a quienes están viviendo desde dentro su proceso educativo para que se sientan valorados, capaces y en posesión de un papel social relevante y transformador (Mendia, 2013).

En esta nueva era de aprendizaje surgida de manera abrupta se genera, no ya solo desde la necesidad de hacer uso de nuevas tecnologías, sino además de la creación y modificación de la disposición de aquellas personas con capacidades y habilidades adecuadas para el desarrollo de procesos y tecnologías. Así, surge la necesidad de los docentes de ubicar, sobre la marcha, resoluciones imaginativas e innovadoras en una suerte de desempeño y aprendizaje continuo, demostrando capacidad de adaptabilidad y flexibilización de los contenidos y diseños de los cursos de las diferentes áreas de formación.

De este modo, en esa apuesta por la formación en valores y la educación transversal, se diseñó una actividad conjunta con los alumnos del Título Universitario de Experto en Competencias Sociolaborales para jóvenes con discapacidad intelectual⁴. Dicha actividad estuvo liderada por estudiantes de la asignatura de Derecho Administrativo organizados en 4 grupos que habían preparado una exposición relacionada con el tema que se estaba viendo en clase. En esta ocasión, se trataba de la Administración Pública y se eligieron distintas administraciones que fueron explicadas por estudiantes a estudiantes. Se dispusieron cuatro mesas, una por grupo, y por ellas iban pasando sucesivamente los estudiantes del Título de Experto. Para terminar, y en aras de evaluar los conocimientos adquiridos, los estudiantes de Derecho prepararon un Kahoot⁵ con preguntas sobre lo que se había expuesto en cada una de las mesas.

Una de las actividades que mejor acogida tuvo entre los estudiantes y más expectación despertó en el cuerpo docente fue la desarrollada en el tema dedicado a los Bienes Patrimoniales y los Bienes de Interés Cultural (BIC). Esta primera experiencia de aprendizaje fuera del aula estaba relacionada con el derribo parcial del convento de las Damas Apostólicas del Sagrado Corazón, sito en el Paseo de La Habana de Madrid. Los estudiantes pudieron ver en directo el estado en el que quedó el edificio (de estilo mudéjar construido en 1929 por el arquitecto Crispulo Moro Cabeza) tras la demolición iniciada en el mes de junio de 2017. Con posterioridad, los estudiantes tuvieron ocasión de reunirse con uno de los miembros de la asociación de Defensa del Patrimonio de Chamartín de la Rosa y así conocer de primera mano, pues tuvieron acceso a un completo dossier documental, antecedentes y actuaciones llevadas a cabo por aquella asociación para salvaguardar la integridad de lo que quedó en pie tras el derribo parcial del mencionado convento.

4. Se puede acceder al contenido del curso de Experto en Competencias Socio-Laborales en el siguiente enlace: <https://www.ucjc.edu/estudio/experto-universitario-entrenamiento-competencias-sociolaborales/#::~:~:text=El%20T%C3%ADtulo%20Universitario%20del%20Experto,que%20demandan%20hoy%20las%20empresas>

5. Para mayor información visitar el enlace <https://www.kahoot.com>

Los objetivos de aprendizaje de esta experiencia eran varios:

- Por un lado, el sistema de protección que la ley otorga a los bienes considerados como de interés patrimonial, de competencia autonómica, y el catálogo de bienes protegidos, de competencia local.
- Asimismo, se analizaron las consecuencias que provoca la aprobación por la Comunidad de Madrid, el 18 de junio de 2013, de la Ley 3/2013 de Patrimonio Histórico (BOE N° 247, 2020) que protege automáticamente “inmuebles singulares construidos antes de 1936 que pertenezcan a alguna de las siguientes tipologías: iglesias, ermitas, cementerios, conventos (...)”
- Paralelamente se estudió el papel que tiene el consistorio madrileño al respecto, pues es quien elabora los catálogos de bienes protegidos.

El estudiante contaba, por tanto, con todos los elementos de juicio necesarios para analizar lo sucedido y entender el conflicto surgido entre administraciones (Dirección General de Patrimonio Cultural de la CAM, Ayuntamiento de Madrid y Junta de Distrito de Chamartín), así como el papel determinante de una asociación vecinal capaz de paralizar un derribo en ciernes. A modo de complemento, los estudiantes también pudieron analizar las sentencias que al respecto recayeron tanto por parte del Tribunal Superior de Justicia de Madrid como por parte del Tribunal Supremo.

A modo de evaluación de la experiencia vivida y valoración del aprendizaje, se solicitó al estudiante la realización de una tarea de manera autónoma —guiada por el docente para así facilitar una comunicación más eficaz con el alumno (Boud y Molloy 2015)— en la que se analizara todo lo ocurrido desde un punto de vista legal y elaborar un dictamen argumentado jurídicamente.

Con posterioridad, se incidió en la materia relativa a los bienes de interés cultural (BIC) mediante el estudio de dos casos reales acontecidos en España.

En primer lugar, la sanción impuesta por la Junta de Andalucía a unas monjas clarisas por restaurar un órgano del siglo XVII (obra de Pérez Valladolid incluido en un convento declarado como Bien de Interés Cultural en 1983) sin la notificación previa a la Consejería competente en materia de patrimonio histórico.

En segundo lugar, la propuesta de una sanción en forma de abono por los costes de los trabajos a realizar para devolver al espacio a su estado anterior, sanción dirigida a los padres franciscanos de la Iglesia de San Francisco de Alcázar de San Juan por pintar la piedra de la fachada. La Iglesia estaba declarada como Bien de Interés Cultural con la categoría de Monumento desde el año 1991. De igual modo, se trabajó sobre los Bienes Muebles e Inmuebles incluidos en el Registro General de Bienes de Interés Cultural o el Inventario General de Bienes Muebles de la Subdirección General de Protección del Patrimonio Histórico.

La segunda experiencia de aprendizaje fuera del aula tuvo lugar en el Museo del Prado. La visita supuso el complemento formativo a un trabajo previo realizado por los estudiantes en el aula que consistió en una exposición grupal sobre obras de Velázquez en su condición de Bienes del Patrimonio Histórico. Para ello, se apoyaron en la Ley 33/2003 del 3 de noviembre del Patrimonio de las Administraciones Públicas (BOE N° 264, 2003).

La tercera experiencia, también relacionada con la protección del patrimonio español, se centró en una práctica que tenía por objeto analizar lo sucedido con la salida de España de un cuadro de Picasso: Cabeza de mujer. Para su realización, los estudiantes tenían que ayudarse de un podcast emitido por la emisora de radio Onda Cero⁶ en el que se narra todo lo acontecido alrededor del caso. Si bien debía completarse con una investigación sobre las sentencias recaídas al respecto, se elaboró una suerte de guía para que se fueran dando respuesta a interrogantes tales como: ¿Por qué no se podía sacar el cuadro de España?, ¿qué importancia tenía que el cuadro estuviera en España o en un barco con bandera británica?, ¿qué organismos públicos estaban implicados en el caso y qué papel tenían? De esta manera los estudiantes volvieron a comprobar, de primera mano, la incidencia de cada administración implicada: la Secretaría de Estado de Cultura, la Junta de calificación, valoración y exportación de Bienes del Patrimonio Histórico Español, la Dirección General de Bellas Artes y Bienes Culturales y de Archivos y Bibliotecas y la Comunidad de Madrid como administración competente para declarar la pintura como Bien de Interés Cultural (BIC).

6. https://www.ondacero.es/programas/julia-en-la-onda/audios-podcast/territorios/negro/territorio-negro-jaime-botin-un-picasso-a-la-fuga_2016022956d477074beb28f3eb62e6be.html

En cuanto a la temática de la responsabilidad patrimonial de la Administración, se decidió fusionar teoría y práctica, en esta ocasión toda la experiencia de aprendizaje que tuvo lugar dentro del aula. La responsabilidad patrimonial de la Administración —exigible por parte de los ciudadanos por mor de daños o lesiones sufridos como consecuencia del funcionamiento normal o anormal de las Administraciones Públicas estatal, autonómica o local— encuentra su base no solo en el principio genérico de la tutela efectiva que en el ejercicio de los derechos e intereses legítimos viene reconocido en el art. 24.1 de la Constitución Española: “Todas las personas tienen derecho a obtener la tutela efectiva de los jueces y tribunales en el ejercicio de sus derechos e intereses legítimos, sin que, en ningún caso, pueda producirse indefensión”, sino también en su artículo 106.2: “los particulares, en los términos establecidos por la Ley, tendrán derecho a ser indemnizados por toda lesión que sufran en cualesquiera de sus bienes y derechos, salvo los casos de fuerza mayor, siempre que sea consecuencia del funcionamiento de los servicios públicos”. A la hora de exigir esa responsabilidad habrá que demostrar que el daño alegado es efectivo, evaluable económicamente e individualizado con relación a una persona o grupo de personas. Entonces, y solo entonces, las Administraciones Públicas indemnizarán a los particulares por la aplicación de actos legislativos de naturaleza no expropiatoria de derechos y que estos no tengan el deber jurídico de soportar, cuando así se establezca en los propios actos legislativos y en los términos que estos especifiquen.

Visto el marco teórico de desarrollo de la responsabilidad patrimonial de la Administración —y su tratamiento en la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas (BOE-A-2015-10565), en sus artículos 65 y 67, y en la Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público (BOE-A-2015-10566), en sus artículos 35, 36 y 37— los estudiantes tenían que centrarse en un caso que versaba sobre la exigencia de responsabilidad patrimonial a la Administración por un accidente provocado por el mal estado de la vía pública.

Por tanto, la clase teórica se acompañó de una práctica consistente en recurrir a una sentencia de la Sala de lo contencioso-administrativo del Tribunal Superior de Justicia de Murcia en la que se exoneraba de responsabilidad a la Administración local por un accidente sufrido por un particular en la vía pública dada la existencia de un bache que provocó su caída. Facilitada a los alumnos la sentencia (concretamente la Sentencia del Tribunal Superior de Justicia, sala de lo Contencioso, de Murcia, de marzo de 2019 (STSJ MU 476/2019) que resuelve un recurso de apelación) se analizaba el objeto del proceso, las partes que concurrían en él y el tipo de recurso. A continuación, se señalaba dónde divergían las partes en la interpretación de derecho. Por último, se entraba en el núcleo del comentario mediante la formulación sintética de la decisión final del Tribunal, de la norma que utilizaba para dar solución a la controversia y se analizaban pormenorizadamente los pasos interpretativos que conducían al Tribunal a la solución determinada. El objetivo final de esta experiencia de aprendizaje era que el estudiante realizara una reflexión libre, aunque respaldada jurídicamente, en la que valorara la sentencia del Tribunal y preparara los argumentos necesarios para su posterior recurso.

Seguidamente —en el tema del programa que versa sobre la expropiación forzosa— se usaron de manera casi idéntica recursos *online* como presenciales. Una vez analizado el constructo legal recogido en la Ley del 16 de diciembre de 1954 (BOE N° 351, 1954), el posterior Reglamento de desarrollo aprobado por Decreto del 26 abril 1957 (BOE N° 160, 1957) y en el propio texto constitucional, artículo 33⁷, se pasó a analizar en profundidad sus aspectos más destacables de cara a poder enfrentar la práctica final con los elementos de juicio necesarios.

Por una parte, los sujetos que intervienen en el proceso: el sujeto expropiante (Estado, provincia, municipio y comunidades autónomas); el beneficiario como persona o entidad a cuyo favor se realiza la expropiación; y los sujetos expropiados (titulares de los bienes y derechos afectos por la actividad expropiatoria).

Por otra parte, las fases diferenciadas que sigue todo procedimiento general:

- 1º. La previa declaración de utilidad pública o interés social del objetivo o finalidad al que vaya a afectarse lo que se vaya a expropiar, ya sea un bien o un objeto.
- 2º. La necesidad de ocupación de los bienes y derechos que sean estrictamente indispensables para alcanzar dicha finalidad.

7. Artículo 33: 1. Se reconoce el derecho a la propiedad privada y a la herencia. 2. La función social de estos derechos delimitará su contenido, de acuerdo con las leyes. 3. Nadie podrá ser privado de sus bienes y derechos sino por causa justificada de utilidad pública o interés social, mediante la correspondiente indemnización y de conformidad con lo dispuesto por las leyes.

- 3º. La determinación del justiprecio, ya sea de mutuo acuerdo entre las partes o por el procedimiento legalmente establecido.
- 4º. El pago del justiprecio en un plazo de 6 meses y con posterioridad la toma de posesión en forma, por ejemplo, de la finca.

En la plataforma de aprendizaje *blackboard*, que acompaña a la docencia presencial, se publicaron una serie de ejemplos de expropiaciones. El primero consistente en la página web de la Diputación de Salamanca⁸ en la que se publica toda la normativa al respecto, así como expropiaciones en curso y un histórico de expropiaciones. El segundo, el Ayuntamiento de Palencia, a través de su Oficina de Planeamiento y Gestión Urbanística, y la publicación de una actuación expropiatoria con el fin de ampliar el Hospital General Río Carrión.

Con todos estos elementos de juicio lo que se pretendía era que el alumno aprendiera mientras se dedicaba a resolver un problema: la esencia del *learning by doing* (Thompson, 2010). En este caso, mediante la preparación de un expediente de expropiación en nombre de una administración elegida por el estudiante. Se buscaba el uso de actividades prácticas en las que se invita al estudiante a ser crítico. A tal fin, se organizaron debates en el aula, pero también a través de foros creados *online*. Coincidió plenamente con el Dr. Melero Alonso (2014) cuando afirma que las competencias generales que han de emplear los estudiantes para resolver un caso práctico son:

- Comprender un supuesto de hecho, diferenciando qué información es relevante y cuál no lo es desde el punto de vista jurídico.
- Descubrir los problemas jurídicos que plantea un supuesto de hecho.
- Encontrar la norma, o las normas, que resuelven un determinado problema jurídico.
- Interpretar el contenido de la norma o las normas, aplicándolas a la situación de hecho que plantea el caso práctico.
- Plantear una solución no ambigua a los problemas jurídicos que plantea el caso práctico.
- La finalidad última no era otra que mostrar a los estudiantes cómo dimensionar el procedimiento y garantizar la seguridad jurídica en uno de los procedimientos más enérgicos y desorbitantes con que cuentan los poderes públicos para el cumplimiento y satisfacción de sus objetivos, un instrumento legítimo para sacrificar situaciones patrimoniales e incluso el derecho a la propiedad, reconocido este como fundamental en nuestra Carta Magna. El estudiante entiende que la función social actúa como elemento que justifica las ‘delimitaciones’ legales de la propiedad, mientras que el interés social y la utilidad pública son causas que justifican el llegar a ser despojado de la propiedad.

Por último, a la hora de abordar el tema de la contratación pública —y en aras de reflejar la aplicación práctica de la Ley 9/2017 del 8 de noviembre de Contratos del Sector Público (BOE-A-2017-12902) por la que se transponen al ordenamiento jurídico español las directivas del Parlamento Europeo y del Consejo 2014/23/UE y 2014/24/UE (Iglesias, 2018) del 26 de febrero de 2014— se optó por combinar la teoría con la práctica cotidiana que se lleva a cabo desde una Fundación pública adscrita al Ministerio de Industria, Comercio y Turismo. Ante la imposibilidad de visitar su sede *in situ*, dadas las limitaciones establecidas por los protocolos COVID, se optó por invitar a visitar el aula universitaria a la Directora de la Asesoría Jurídica, máxima responsable en materia de contratación, de la Escuela de Organización Industrial (EOI)⁹. Los alumnos recibieron una clase práctica en la que tuvieron que acceder a la plataforma de contratación del Sector Público¹⁰ en la que se analizaron algunas licitaciones del sector público que aparecen publicadas en el tablón de anuncios y pudieron experimentar en la plataforma de tramitación electrónica el procedimiento de licitación. Asimismo, vieron una licitación ya finalizada en la que tuvieron acceso a documentos tales como:

- a. Inicio de la licitación: memoria, pliego, resolución apertura. Desde la óptica del licitador y desde la del órgano de contratación.

8. <http://www.lasalina.es/fomento/carreteras/expropiaciones/expropiaciones/>

9. Para mayor información puede visitar el enlace <https://www.eoi.es/es>

10. Se puede acceder a la plataforma de contratación del Sector Público en el siguiente enlace: <https://contrataciondeestado.es/wps/portal/plataforma>

- b. Presentación de ofertas, documentación necesaria, sobres o archivos electrónicos, solvencia del licitador y criterios de valoración.
- c. Trámites del procedimiento: adjudicación y formalización del contrato: impugnaciones ante tribunales administrativos (TACRC).
- d. Fase de ejecución.

Algo que resultó fundamental para los estudiantes fue el hecho de que en sus exámenes tendrían que formular una licitación con el apoyo de todas las herramientas explicadas en clase. De esta manera, se garantizaba que el diseño de la evaluación fuera coherente con las prácticas de enseñanza y estuvieran pensadas como parte integral de las mismas para así acercar propuestas de evaluación que contemplaran todo el proceso de aprendizaje.

El trabajo ímprobo que conlleva el diseño y la planificación de las clases para que así los estudiantes aprehendan la aplicación práctica de los conocimientos teóricos adquiridos, así como la posterior evaluación eminentemente práctica que tuvo su recompensa. De esta manera, se puso de manifiesto tanto el desempeño académico de los estudiantes como en su compromiso dentro y fuera del aula.

3. CONCLUSIONES

La implementación de este tipo de modelo de enseñanza híbrida, concretamente en el ámbito del Derecho Administrativo, parece haber llegado para quedarse en un horizonte temporal que va más allá de la pandemia, por lo que resulta perentorio su alineamiento con una estrategia más amplia de transformación del sector educativo con independencia de la rama de conocimiento que se trabaje.

Se trata de un modelo que está en proceso de conceptualización y experimentación y que debe tener como pilar de apoyo el innegable avance tecnológico aplicado a la enseñanza, modelo acelerado por la crisis sanitaria generada por el COVID-19. Es momento de discutir de qué manera puede ayudar a mejorar los aprendizajes, reducir disparidades y otorgar mayor protagonismo tanto a docentes como a estudiantes, tal y como lo reconocen las autoridades europeas (DOUE C 444/1, 2018) y los trabajos del Foro Económico y Mundial (Schwab, 2016).

A lo largo de estas experiencias híbridas y transversales se favorece una enseñanza efectiva en aquellas competencias presentes en el currículo actual que coadyuva a una desarrollo más personal y profesional del estudiante. Esta apuesta por poner en práctica novedosas metodologías docentes, alejadas de los esquemas tradicionales y unidireccionales, busca que el estudiante sea protagonista en su proceso de aprendizaje de manera más autónoma y responsable (McCabe y O'Connor, 2014), sin obviar los obligados sistemas de garantía y evaluación.

En este contexto, resulta fundamental que los estudiantes tengan desarrolladas *soft skills* como la autonomía, la responsabilidad, la independencia o el pensamiento crítico. Por su parte, los docentes —como guías en este camino de aprendizaje a través de formas no solo sincrónicas sino asincrónicas— deberán ser capaces de diseñar y hacer un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes (Rodríguez, 2010). Esta nueva forma de enseñar —de la mano de un rediseño pedagógico de contenidos y competencias— convive con naturalidad con contenidos curriculares en repositorios internos educativos y plataformas abiertas, en algunos casos gratuitas, de distribución de clases y cursos masivos *online*.

Todo esto requerirá mayores niveles de competencias, de dedicación y de tiempo en cualquier rama del conocimiento, como puede ser el caso del Derecho Público, con lo que supone un cambio en las pedagogías, currículos, regulación y aseguramiento de la calidad. De igual modo, se requerirá una gestión de inversión y de roles técnicos y docentes y acelerar las tendencias que convergen hacia una educación digital en la búsqueda de innovaciones para crear nuevos mecanismos de enseñanza.

Mantengamos una actitud universitaria innovadora, abierta y pragmática recordando lo que defendía Alvin Toffler al hablar de “desaprender lo aprendido para volverlo a aprender” (García Flores, 2020). El nuevo modelo de educación híbrida es una dinámica virtual que podrá ser tanto presencial como a distancia y que permitirá responder a nuevas demandas y accesos más flexibles. El estudiante en el centro de todo, motivado, guiado y con la percepción de poder aprender con independencia de la modalidad de enseñanza que reciba. Una oportunidad para evolucionar en la forma de enseñar, dejando atrás esquemas tradicionales unidireccionales y desarrollados

en el aula para dar paso a nuevas metodologías que ponen el foco en las destrezas y habilidades tan esenciales hoy en día para la formación integral del estudiante.

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Boud, D., y Molloy, E. (2015). *El feedback en educación superior y profesional: comprenderlo y hacerlo bien* (Vol. 42). Narcea Ediciones.
- Bower, J., y Christensen, C. (1995). *Tecnologías disruptivas: coger la ola*. <https://path.mba/tecnologias-disruptivas-coger-la-ola/>
- Duart, J., Gil, M., Pujol, M. y Castaño, J. (2008). *La universidad en la sociedad red*. Ariel.
- Fernández, M. (2021). La capacitación docente para una educación remota de emergencia por la pandemia de la COVID-19. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (19), 81-102.
- Friesen, N. (2012). *Report: Defining Blended Learning*. https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf
- García Aretio, L. (2009). *¿Por qué va ganando la educación a distancia?* Madrid. UNED.
- García Flores, J. (2020). Desaprender para volver a aprender, escenario laboral después del covid-19. *Revista Iberoamericana de derecho del trabajo y de la seguridad social*, 2(3), 134-141. Recuperado de <http://aidtss.org/revistaiberoamericana/index.php/main/article/view/39>
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. Definition, current trends, and future directions. En Curtis j., Charles R. Graham. *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. (pp. 3-18). Pfeiffer.
- Horn, M., y Staker, H. (2011). *The Rise of K-12 Blended Learning*. Innosight Institute. <https://www.christenseninstitute.org/publications/the-rise-of-k-12-blended-learning/>
- Iglesias, M. (2018). Ley 9/2017, de 8 de noviembre, de Contratos del Sector Público, por la que se transponen al ordenamiento jurídico español las Directivas del Parlamento Europeo y del Consejo 2014/23/UE y 2014/24/UE, de 26 de febrero de 2014 [BOE n.º 272, de 9-XI-2017].
- Levano, L., Sanchez, S., Guillén, P., Tello, S., Herrera, N., y Collantes, Z. (2019). Competencias digitales y educación. *Propósitos y representaciones*, 7(2), 569-588.
- Mc Cabe, A. y O'Connor, U. (2014). Student-centred learning: The role and responsibility of the lecturer. *Teaching in Higher Education*. 19. 10.1080/13562517.2013.860111.
- Melero, A., (2014) *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 10, 141-160. <https://revistas.uma.es/index.php/rejienuevaepoca/article/view/7726>
- Mendia, R. (2013). *Guía 6, aprendizaje y servicio solidario: el acompañamiento educativo*. Zerbikas Fundazioa.
- OECD (2003). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo), Summary of the final report Key Competencies for a Successful Life and a Wellfunctioning Society*.
- Rodríguez, G. (2010). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 21 (2), 443-461.
- Sánchez, F., López, D., Llorens, F., Badía, J., y Galindo, M. (2020). *La universidad que viene: de la 'docencia remota de emergencia' a la 'presencialidad adaptada'*. <https://theconversation.com/la-universidad-que-viene-de-la-docencia-remota-de-emergencia-a-la-presencialidad-adaptada-140794>
- Schwab, K. (2016). *La cuarta revolución industrial*. Debate.
- Shakespeare, P., Keleher, P., y Moxham, L. (2007). *Soft skills, hard skills and practice identity. The Open University's Centres for Excellence in Teaching and Learning*.
- Thompson, P. (2010). Aprender haciendo. *Manual de economía de la innovación*, 1, 429-476.
- Wasserman, N., Quint, C., Norris, S., y Carr, T. (2015) Exploring Flipped Classroom Instruction in Calculus III. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15, 545-568. DOI 10.1007/s10763-015-9704-8.

Legislación

- Ley de 16 de diciembre del 1954 sobre expropiación forzosa. Boletín Oficial del Estado. 17 de diciembre de 1954.
- Ley 33/2003, del 3 de noviembre, del Patrimonio de las Administraciones Públicas. Boletín Oficial del Estado. 4 de noviembre de 2003.

Ley 3/2013, del 18 de junio, de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial del Estado. 15 de octubre de 2013.

Real Decreto 926/2020, del 25 de octubre, por el que se declara el estado de alarma para contener la propagación de infecciones causadas por el SARSCoV-2. Boletín Oficial del Estado. 25 de octubre de 2020.

Decreto del 26 de abril de 1957 por el que se aprueba el Reglamento de la Ley de Expropiación Forzosa. Boletín Oficial del Estado. 20 de junio de 1957.

Recomendación del Consejo del 26 de noviembre de 2018 relativa a la promoción del reconocimiento mutuo automático de las cualificaciones de educación superior y de educación secundaria postobligatoria, y de los resultados de los períodos de aprendizaje en el extranjero. Diario Oficial de la Unión Europea. 10 de diciembre de 2018.

Directiva 2014/23/UE del Parlamento Europeo y del Consejo del 26 de febrero de 2014. Diario Oficial de la Unión Europea. 28 de marzo de 2014.

Directiva 2014/24/UE del Parlamento Europeo y del Consejo del 26 de febrero de 2014 sobre contratación pública y por la que se deroga la Directiva 2004/18/CE. Diario Oficial de la Unión Europea. 28 de marzo de 2014.