

## EL FLIPPED LEARNING COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE PARA LOS ESTUDIANTES NO JURISTAS

Flipped learning as a learning method for non-law students

Recibido: 23 de mayo de 2022

Aceptado: 1 de julio de 2022

María del Mar Muñoz Amor  
Profesora Contratada Doctora de Derecho Administrativo  
[mariadelmar.munoz@urjc.es](mailto:mariadelmar.munoz@urjc.es)  
Universidad Rey Juan Carlos (URJC)

### RESUMEN

El presente artículo versa sobre la aplicación de la metodología Flipped Learning para la adquisición de competencias por los estudiantes en la asignatura de Derecho de la Comunicación, del segundo curso del Grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad Rey Juan Carlos, cuya docencia se impartió en el 2020/2021. Tras una introducción a lo que es esta metodología y cuáles son los objetivos de la misma (también conocida como Aula Invertida y que está formada, a su vez, por un amplio abanico de metodologías docentes cuya característica común es la del cambio de los roles propios de la docencia tradicional entre el docente y el alumno), se hace un recorrido por otras metodologías docentes innovadoras aplicadas en cursos anteriores. Después de lo cual, se analizan los cuatro nuevos recursos utilizados en la asignatura señalada, para concluir con el valor añadido que el Flipped Learning aporta para la adquisición de competencias en alumnos de perfil no jurídico.

### PALABRAS CLAVE

aula invertida, competencias, autoaprendizaje, video píldoras, test, wooclap, foros.

### ABSTRACT

This document is around the application of the Flipped Learning methodology on the students of Communication Law of the second year over Audiovisual Communication of the Rey Juan Carlos University lectured in 2020/2021 acquiring capacities. After introducing what is this methodology and what are its aim (also known like Inverted Class-room consisting of a wide spectrum of methodologies whose common character is the change of the roles owned by the traditional relationship between professor and pupil) other new methodologies applied in former years are examined. After this the four new resources used in the undersigned theme to conclude with the added value that Flipped Learning supposes for pupils with no juridical profiles acquire capacities.

### KEYWORDS

flipped learning, abilities, self-learning, short videoclip, test, wooclap, forum.

**Sumario:** 1. Introducción. 1.1. Punto de partida: en qué consiste el aula invertida y cuáles han de ser sus objetivos. 1.2. Aplicación previa de diversas metodologías que forman parte del Flipped Learning. 1.2.a. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). 1.2.b. Estudio del caso y trabajo colaborativo. 2. La modificación de los roles del profesor y el alumno en el proceso de aprendizaje-evaluación a través de la aplicación del Flipped Learning en la docencia de la asignatura Derecho de la Comunicación del Grado de Comunicación Audiovisual en la Universidad Rey Juan Carlos. 2.1. Metodología: La utilización de moodle como herramienta que facilite el proceso de aprendizaje-evaluación de las competencias definidas por la Guía Docente. 2.2. Metodología y desarrollo de las clases a través de los recursos que ofrece la plataforma moodle para implementar el Flipped Learning. 2.2.a. Sobre las videopíldoras y el test al inicio de la clase. 2.2.b. Sobre el uso del wooclap. 2.2.c. Sobre el foro de preguntas y respuestas. 3. Resultado. 4. Conclusiones. 5. Bibliografía.

## 1. Introducción.

En el presente artículo se tratan de mostrar varias cuestiones. Por un lado, las diversas posibilidades que ofrece la plataforma Moodle para aplicar distintas metodologías docentes. Por otro, la efectividad de la metodología Flipped Learning (FL a partir de ahora) para conseguir cumplir con las competencias, tanto generales como específicas, que aparecen recogidas en las Guías Docentes de los grados de carácter no jurídico, todo ello desde la experiencia de aplicación del FL tanto desde la perspectiva del profesorado como del alumnado.

Si bien, la finalidad última de este trabajo es la de demostrar lo que consideramos más relevante respecto a esta metodología: la *adherencia* que produce en este perfil de estudiantes<sup>1</sup>. Cuestión que, además, aparece expresada en la traducción que se hace al español de este método docente, dado que se traduce como *aprendizaje* invertido, lo que, desde el primer momento pone al estudiante en el punto de mira del mismo, convirtiéndole en el protagonista de su propio aprendizaje, objetivo principal *ex* Bolonia<sup>2</sup>. Sin embargo,

---

<sup>1</sup> En sentido similar Cuevas Monzonís, N., Gabarda Méndez, V., Cívico Ariza, A. y Colomo Magaña, E. (2021), “Flipped classroom en tiempos de COVID-19: una perspectiva transversal”, *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)* 15, para quienes esta metodología “ha evidenciado tener una serie de efectos positivos sobre el aprendizaje de los estudiantes: 1. Fomenta el aprendizaje autónomo, así como el colaborativo (Simón et al., 2018; Zainuddin, & Perera, 2019); 2. Contribuye al aumento de la motivación y la autorregulación del aprendizaje (Aguilera et al., 2017; Hinojo et al., 2019); 3. Facilita la adaptación a diferentes necesidades y ritmos de aprendizaje (Sánchez-Cruzado et al., 2019); 4. Mejora el rendimiento académico en términos de calificaciones (Hinojo et al., 2019; Sola et al., 2019); 5. Se utiliza de un modo más eficiente el tiempo de trabajo síncrono y las oportunidades de aprendizaje activo (García-Gil, & Cremades-Andreu, 2019; Salcines-Talledo et al., 2020); 6. Aumenta la participación del alumnado, la interacción entre pares y la interacción con el profesor (Canales-Ronda, & Hernández-Fernández, 2019; González, & Huerta, 2019); 7. Si se aborda desde una perspectiva colectiva, contribuye a la mejora de la cohesión del profesorado, la convivencia y el clima (Cobos et al., 2020). p. 328 y 329.

Doctrinalmente existe bastante consenso sobre a finalidad y objetivos del FL. Así, en sentido muy parecido se pronuncian también Sánchez-Carreira, M.C. y Rodil Marzábal, O., (2018) en “Aprendizaje basado en metodologías activas en una materia de posgrado en Economía”, en *Innovative Strategies for Higher Education in Spain*, Eindhoven, Adaya Press, p. 109; Para Burón, M.I.; Avendaño, S.; Cantarero, I.; Gahete, M.D.; Guzmán-Ruiz, R.; Vazquez, M.J.; Luque, R.; Malagón, M.M.; Villalba, J.M.; y Calzado, M.A., en “Experiencias en Flipped Learning”, *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, nº 7, (2018), Editorial Universitaria de Córdoba, p. 41.

<sup>2</sup> Como señala, García Gómez, A., en “Aprendizaje inverso y motivación en el aula universitaria”, en *Pulso*, 2016, 39, p.201, “Con la llegada del Plan de Bolonia y la reestructuración de los estudios universitarios, se buscó la ruptura con los sistemas anteriores, tradicionales e intelectualistas, centrados únicamente en los procesos de enseñanza y en la actividad del docente (Michaelson et al., 2004). De forma sucinta, se podría decir que la bibliografía existente desde finales de los años noventa parece insistir en la necesidad de fomentar la renovación pedagógica del profesorado universitario (Angelo y Cross, 1993; Johnson et al., 1991). Para ello,

antes de pasar a explicar en qué consiste el FL y el porqué del convencimiento de su valor añadido en la docencia de Derecho para estudiantes carentes de perfil jurídico, es necesario aclarar dos cuestiones: la primera de ellas es la de que, aunque existe bastante doctrina en la que se reconoce la *virtud* de esta metodología durante la época COVID<sup>3</sup>, nuestra intención y experiencia en su aplicación nos ha llevado a considerarla como aplicable no sólo durante las clases *on line*, - en las que los profesores nos hemos visto obligados a adaptar por una concreta situación la manera de impartir la docencia a nuestros estudiantes-, sino también en las clases presenciales y en circunstancias absolutamente normales.

El segundo punto sobre el que se quiere incidir es en el de que, a pesar de que esta metodología se denomine FL o aprendizaje invertido, en realidad se trata de un conjunto de diversas metodologías en todas las cuales confluye un común denominador: los alumnos aprenden haciendo, más que memorizando. O lo que es lo mismo, a través del uso de ésta, se puede crear un puente entre la teoría y la práctica, de modo que permite acercar a los alumnos a unos conceptos y a una realidad que, inicialmente para ellos, se presenta como algo demasiado abstracto y carente de sentido (al tener que trabajarla sin más, por medio de las normas jurídicas).

### 1.1. Punto de partida: en qué consiste el aula invertida y cuáles han de ser sus objetivos.

Siguiendo a Prieto Martín, A., (2021)<sup>4</sup> “En el aula invertida, en lugar de explicar a nuestros estudiantes en clase y encargarles ejercicios fuera de ella, empleamos el tiempo de clase para que hagan ejercicios y les pedimos que se preparen para las próximas clases estudiando fuera del aula la teoría correspondiente al próximo tema (Prieto, 2017; Prieto, 2021). Por tanto, en lugar de dedicar casi todo el tiempo de clase a explicar al alumnado y que ellos tomen notas, intentamos que sean ellos los que asimilen y comprendan los conceptos más básicos por medio del autoestudio a partir de materiales instructivos que pueden incluir documentos, videos, presentaciones con narraciones de audio o podcasts. En lugar de que hagan la aplicación de la teoría por su cuenta sin el apoyo del profesorado, los docentes que ponen en práctica el aula invertida dedican una mayor parte del tiempo de clase a que sus estudiantes realicen ejercicios mientras supervisan y ofrecen atención, ayuda y apoyo a aquellos que lo necesitan”<sup>5</sup>.

---

se subraya no solo la importancia de que el proceso de enseñanza-aprendizaje deje de girar mayoritariamente en torno al profesor, sino que además se incide en la utilidad de desarrollar programas educativos que se interesen por el conocimiento del estudiante (Huba y Freed, 2000). Sin entrar a valorar las tensiones surgidas de la posibilidad de acomodar en la práctica la prescripción teórica, el profesorado universitario, en estas últimas décadas, ha tenido la opción de reevaluar su práctica docente y valorar otras prácticas docentes”.

<sup>3</sup> Valgan como ejemplo los siguientes trabajos: Cuevas Monzonís, N., Gabarda Méndez, V., (2021), *ob. cit.*; Campillo Ferrer, J.M., Miralles-Martínes, P., en “Efectividad del modelo de aula invertida en la motivación y el aprendizaje autoinformados de los estudiantes durante la pandemia de COVID-19”, *Comunicaciones en Humanidades y Ciencias Sociales* 176, [En línea] <https://www.nature.com/articles/s41599-021-00860-4> (recuperado el 4 de febrero del 2022); Campos, L.E.,(2021), “Efectividad del aula invertida en línea como estrategia didáctica a distancia para la educación superior, durante la cuarentena por COVID19. Un estudio de caso”, *Revista Panamericana de Comunicación* 1, p. 102-115; Ortiz Pérez, A., Romero Romero, A., (2021) “La docencia en tiempos de contingencia: cambios en el proceso de enseñanza aprendizaje en las áreas de ingeniería en la universidad pública”, en Santillán Campos, F., *La investigación como validez del conocimiento*, México, Ed. Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente (CENID); Cornelis Janssen, C.H., (2020). “El aula invertida en tiempos del COVID-19”, *Revista UNAM*, 5, [En línea] (recuperado el 4/02/2022 de <https://n9.cl/68546>).

<sup>4</sup> En “Flipped classroom o aula invertida” en *#DIenlínea UNIA: guía para una docencia innovadora en red*, Ed. Universidad Internacional de Andalucía (UNIA), p. 133.

<sup>5</sup> Es cierto que hay diversas definiciones de en qué consiste esta metodología. De hecho, Prieto Martín, A. (2021) hace un recorrido histórico verdaderamente interesante sobre el origen y distintas definiciones de la

Sigue señalando este autor que con esta metodología “se plantea un reto muy sencillo al alumnado: antes de que se empiece a tratar el tema en clase, deben intentar entender por sí mismos lecturas y vídeos que les facilitamos y deben comunicar sus dificultades al docente. ¿Cuáles son sus dudas? y de esa manera el profesor puede concentrarse en clase en la resolución de esas dudas y en actividades para que sean ellos los que asuman un papel más activo y protagonista en las actividades de clase (Prieto, 2018).”<sup>6</sup>

En definitivas cuentas, a través de esta metodología se invierten los papeles, convirtiéndose el estudiante en el verdadero *hacedor* de su aprendizaje y el profesor en un simple *intermediario* entre éste y el alumno; o tal y como señalan Cuevas Monzonís, N., Gabarda Méndez, V., Cívico Ariza, A. y Colomo Magaña, E. (2021) “se invierten los roles tradicionales de los agentes, desplazando parte de los aprendizajes (habitualmente los teóricos) fuera del aula (Basso-Aránquiz et al., 2018) y dejando los espacios de trabajo físicos (o síncronos) para el trabajo de carácter más aplicado, de resolución de dudas y trabajo en equipo (González et al., 2017)”<sup>7</sup>.

Vemos pues cómo las dos figuras que intervienen en este proceso de enseñanza, profesor y alumno, alternan sus categorías en metodología:

---

misma, p. 141 a 143. En todo caso, añadimos aquí una que nos parece importante dado de dónde proviene: de la junta de gobierno y líderes de la Red de Aprendizaje Invertido (Flipped Learning Network, FLN). Definición que, además, surge “Para contrarrestar algunos de los malentendidos sobre este término”: “El aprendizaje invertido es un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se desplaza de la dimensión del aprendizaje grupal a la dimensión del aprendizaje individual, transformándose el espacio grupal restante en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo en el que el facilitador guía a los estudiantes en la aplicación de los conceptos y en su involucramiento creativo con el contenido del curso”, en Flipped Learning Network (FLN), (2014) The Four Pillars of F-L-I-P™.

<sup>6</sup> p. 133

<sup>7</sup> p. 328

El/los alumnos	El docente
<p>El <i>aprendizaje</i> teórico (es decir, el equivalente en la metodología de <i>enseñanza</i> tradicional a lo que ha explicado el docente por medio de clases magistrales o por medio de manuales), lo hará en el lugar que considere conveniente (en su casa, en una biblioteca, etc.), pero nunca será en el aula, dado que ésta quedará reservada para la realización de actividades de carácter eminentemente práctico en las que se pueda <i>poner a prueba</i> si el/los alumno/s <i>han adquirido</i> de forma adecuada <i>los conocimientos teóricos</i>. Proceso que, a su vez, se convierte en una autoevaluación.</p>	<p>Además de ofrecer al alumno - de forma previa a la asistencia a clase - material (de diversas categorías, como se verá más adelante) que le faciliten la adquisición de los conocimientos correspondientes en el aula, podrá dedicarse, bien a resolver las dudas que le hayan podido surgir al alumno al estudiar aquellos, bien a realizar actividades de carácter eminentemente práctico y relacionadas con los conocimientos teóricos que en cada sesión <i>deba de tener</i> ya el alumno<sup>8</sup>.</p>

Tabla de elaboración propia

De modo que, tal y como establece la doctrina más consolidada, con el intercambio de roles y la diferente interacción entre los sujetos que participan de esta metodología de aprendizaje invertido, se pueden llegar a conseguir los siguientes objetivos: por una parte, “que el estudiante venga preparado a clase (Driscoll, 2012)” y, por otra, “maximizar el tiempo de aula que se dedica en su totalidad a realizar actividades que permitan aplicar los contenidos nuevos y detectar, por parte del docente, posibles dudas o de problemas in situ a través de actividades de evaluación formativa (Berrett, 2012)”<sup>9</sup>. Consiguiéndose con ello generar “una dinámica de aula más participativa y enriquecedora en tanto en cuanto el docente se convierte en guía del proceso, pero es el estudiante quien toma las riendas de su propio aprendizaje (Strayer, 2012).”<sup>10</sup>

La consecución de estos objetivos requiere, además, de cuatro “pilares”: ambiente flexible; cultura de aprendizaje; contenido dirigido; y un facilitador profesional<sup>11</sup>.

<sup>8</sup> Cuestión planteada entre otros por Burón, M.I.; Avendaño, S.; Cantarero, I.; Gahete, M.D.; Guzmán-Ruiz, R.; Vazquez, M.J.; Luque, R.; Malagón, M.M.; Villalba, J.M.; y Calzado, M.A., (2018), para quien se “utiliza el tiempo de clase, junto con la experiencia del docente, para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula”, considerando así mismo esta metodología docente como un “enfoque integral que combina la instrucción directa con métodos constructivistas, el incremento de compromiso e implicación de los estudiantes con el contenido del curso, con el fin de mejorar su comprensión conceptual. Cuando estas actividades se diseñan correctamente y se aplican con éxito, son el apoyo de todas las fases de un ciclo de aprendizaje (Taxonomía de Bloom)”, p. 41.

<sup>9</sup> García Gómez, A. (2016), p. 201.

<sup>10</sup> García Gómez, A. (2016), p. 202.

<sup>11</sup> El *ambiente flexible* implica la creación de espacios y marcos temporales que permitan a los estudiantes interactuar y reflexionar sobre su aprendizaje; observación u seguimiento continuo a los estudiantes para hacer ajustes cuando sea necesario; ofrecer a los estudiantes diferentes maneras de aprender el contenido y demostrar su dominio. La *cultura del aprendizaje* implica ofrecer a los estudiantes diversas oportunidades de involucrarse en actividades significativas en las que el profesor no es la pieza central y dirigir aquellas como mentor o guía, haciéndolas accesibles a todos los estudiantes a través de la diferenciación y la realimentación. El *contenido dirigido* significa que se priorizan los conceptos utilizados en la instrucción (tarea) directa para que sean accesibles a los estudiantes por cuenta propia; se crean o seleccionan contenidos relevantes para los alumnos y que se utiliza la diferenciación para hacer el contenido accesible y relevante para todos los estudiantes. El *facilitador profesional* conlleva realizar evaluaciones formativas durante el tiempo de clase, a través de la observación y el registro de información para complementar la instrucción, así como colaborar y reflexionar

Lo cierto es que es obligado señalar que *no cabe todo* dentro del FL<sup>12</sup>. Con ello queremos indicar que es más que probable que muchos profesores hayan aportado a sus alumnos de forma previa al desarrollo de la docencia en el aula, materiales de todo tipo (audiovisuales, artículos doctrinales, noticias de prensa relacionadas con el contenido de lo que se ha de aprender, etc.). Esta es, ciertamente, la primera fase de esta metodología. Sin embargo, la segunda fase, - que desde nuestro punto de vista debe ser la más importante dentro de esta manera diferente de aprender -, y que es la que se desarrolla en el aula, no siempre se cumple. Por múltiples motivos, o tal vez por inercia, en esta segunda fase se vuelve a la metodología tradicional de *reexplicar* lo que aparece en el material ofrecido con antelación a los alumnos. Es por eso que en estas situaciones no se puede hablar de FL, pues conforme a esta metodología “el énfasis está en que el docente interprete el *feedback* que sus alumnos le dan en forma de respuestas a cuestionarios de comprobación del estudio de los materiales instructivos proporcionados.

Gracias al análisis de ese *feedback* el docente interpreta cuáles son las dificultades y dudas más frecuentes entre sus estudiantes y adapta los materiales y actividades a usar en clase para que la clase se adapte mejor a las necesidades de sus estudiantes”<sup>13</sup>.

Lo que, a su vez, se traduce en que el docente, a través de los cuestionarios y antes de comenzar la segunda fase, debe tener claras cuáles son las trabas que se les han presentado a los alumnos durante la primera fase (la del inicio del autoaprendizaje), para así poder resolverlas después en el aula. Esto implica la necesaria disposición por parte del profesor de un margen de tiempo en el que pueda analizar aquellas y poder adecuar las explicaciones o las prácticas que vaya a desarrollar en el aula a las mismas<sup>14</sup>.

## 1.2. Aplicación previa de diversas metodologías que forman parte del Flipped Learning.

Es importante tener en cuenta que los resultados que aparecen en este trabajo son producto de la aplicación, desde hace casi una década, de algunas de las metodologías que forman parte de la conocida como aula invertida, junto con las que, durante el curso 2020/2021 fueron aplicadas, tras recibir formación específica al respecto.

Para ponernos en situación, se relatará brevemente el *iter* de la utilización de estas metodologías, lo que permitirá comprender mejor la tesis aquí mantenida sobre la importancia del aprendizaje invertido<sup>15</sup>.

Desde que comencé a trabajar con alumnos de perfil no jurídico, y con la finalidad de que no considerasen la asignatura de Derecho incluida en su plan de estudios como algo fuera de su futuro campo de trabajo, además de una asignatura “difícil de digerir”, intenté hacer uso de tres metodologías diferentes: por un lado, el aprendizaje basado en problemas (ABP, a partir de ahora); por otro, el estudio del caso mediante el trabajo colaborativo.

---

con otros profesores, asumiendo la responsabilidad de la transformación de mi práctica docente. En Flipped Learning Network (2014).

<sup>12</sup> En sentido similar, Burón, M.I.; Avendaño, S., etc.

<sup>13</sup> #DIenlínea UNIA, p. 133.

<sup>14</sup> Es cierto que esta metodología puede implicar inicialmente una carga de trabajo importante para el docente. Burón, M.I.; Avendaño, S., etc., p. 41, lo describen acertadamente “Para el diseño de la experiencia FL el profesor debe diseñar la actividad, preparar los contenidos que ofrece al alumno para su trabajo personal previo, y el guion de la actividad de aplicación a ejecutar en la sesión presencial conjunta con el grupo de clase.”, a lo que añaden el “uso experto” de las TICs.

<sup>15</sup> Vid. al respecto, Muñoz Amor, M.M. (2021), “La aplicación del ABP y del Estudio del Caso de forma cooperativa en la asignatura de Derecho Administrativo III, Grado ADE y Derecho”, en *Aplicaciones de las plataformas de enseñanza virtual a la educación superior*, pp. 377 – 392, Madrid, DYKINSON.

Si bien, antes de indicar cómo he aplicado estas metodologías *previas*, es importante detenerse un momento a reflexionar sobre el perfil de los estudiantes *no jurídicos*, puesto que este es otro de los motivos que me ha llevado a utilizar éstas y no otras<sup>16</sup>. Así, se podrían señalar como su principal característica el hecho de que para estos alumnos (fundamentalmente los de la rama de ciencias) dos más dos siempre es igual a cuatro, y su razonamiento está basado, en la mayoría de las ocasiones, en fórmulas en las que se parte de un axioma *inamovible*; mientras que, en el mundo jurídico, dos más dos no siempre es igual a cuatro. Dependiendo de la interpretación que se haga, pueden llegar a dar cuatro, pero también tres o cinco.

### 1.2.a. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

Sabido esto, el planteamiento del ABP lo hacía de la siguiente manera: el primer día en el que nos íbamos a introducir en un nuevo tema, veíamos de manera conjunta algunos videos (previamente seleccionados y revisados por mí, tratando siempre de ser lo más objetivos posibles, de modo que tan sólo presentaran una situación recientemente ocurrida, sin que en ellos se vertieran ninguna opinión, salvo la de los propios afectados; si bien en los casos en los que era complicado encontrar fuentes neutrales, fueron varios los videos seleccionados para poder ofrecer a los alumnos las *posturas encontradas*. En su mayoría estos vídeos provenían de informativos o de documentales de investigación).

Tras este visionado, les formulaba una serie de preguntas sobre el motivo por el que creían ellos que se había producido esa situación, cómo pensaban que se podría haber evitado, si conocían alguna norma jurídica en la que se regulara alguna actuación que tuviera que ver con el problema que aparecía en el vídeo, etc. En definitiva, se desarrollaba una tormenta de ideas, limitándose mi papel, por una parte, a lanzar las preguntas para guiarles hacía el contenido principal del tema que se iba a explicar, y por otra, a moderar las participaciones. Finalmente, se hacía un mapa de ideas, (que luego contrastarían con los planteamientos recogidos en las diferentes Leyes con las que se iba a trabajar durante el curso).

El valor añadido de esta metodología es que, con esta tormenta de ideas y mis preguntas, se invita a los alumnos tanto a reflexionar sobre lo que han visto, como a dar sus opiniones y puntos de vista (no siempre iguales). Así mismo, de alguna manera, se les anima y orienta a asumir el rol del legislador, desde el momento en que se les pregunta sobre el modo en que ellos solucionarían los problemas o conflictos planteados en los videos. Por último, con esta actividad se persigue que, por un lado, se produzca una primera toma de contacto con los temas que se irán desarrollando a lo largo de cada bloque y, por otro, comiencen a tomar conciencia de las implicaciones jurídicas que estas situaciones van a tener (es decir, que comprendan la amplia presencia del derecho, y del administrativo en concreto, a lo largo de su día a día, independientemente de la asignatura que se esté impartiendo)<sup>17</sup>.

### 1.2.b. Estudio del caso y trabajo colaborativo.

Respecto a estas dos metodologías, el estudio del caso mediante el trabajo colaborativo<sup>18</sup>, a diferencia del ABP, se ponía en marcha al final del bloque que se había

<sup>16</sup> Ello no significa, en absoluto, que estas metodologías no se puedan aplicar a alumnos con un perfil propiamente jurídico. Si bien es evidente que el modo de pensar, de desarrollar ideas y reflexiones de alumnos de perfil no jurídico es muy diferente a como lo hace un estudiante de *letras puras*, en concreto, de Derecho.

<sup>17</sup> Más sobre el ABP en Muñoz Amor, M.M. (2021), p. 583 a 585.

<sup>18</sup> Pues verdaderamente se trata de dos metodologías docentes - el estudio de casos y el trabajo colaborativo- aplicadas a la vez en el desarrollo de una misma actividad.

explicado (bloque en el que, lógicamente, se recogían temas relacionados entre sí y con un contenido similar). Para ello, se le subía al aula virtual un supuesto o caso práctico (también real y extraído de la jurisprudencia, en la mayoría de las ocasiones<sup>19</sup>), que tenían que resolver de forma grupal. Por señalar brevemente el valor de estas dos metodologías, con respecto al aprendizaje basado en problemas “se promueve el examen de las ideas, la discusión y la comprensión profunda de los acontecimientos y problemas”<sup>20</sup>. Así mismo, esta fomenta actividades intelectuales de nivel superior como las de analizar, comparar, evaluar y sintetizar; permite desarrollar la capacidad crítica de los alumnos, potenciando el pensamiento estratégico; requiere de un proceso de comunicación y habilidades, tales como la de escuchar y comprender a los demás, o la de dar y recibir ideas, a la vez que facilita el entrenamiento en competencias sociales necesarias para el trabajo colaborativo y la toma de decisiones en equipo. En relación con el aprendizaje colaborativo, el grupo de alumnos tiene que trabajar conjuntamente para así poder lograr sus objetivos, lo que significa que la recompensa recibida por el alumno será equivalente a los resultados obtenidos por el grupo. En este tipo de aprendizaje, el equipo va a necesitar del conocimiento y del trabajo de cada uno de sus miembros. Lo que probablemente se asemejará mucho al posterior desarrollo de su ejercicio profesional, ejecutado casi seguro por medio de equipos multidisciplinares<sup>21</sup>.

Como comentario indispensable final de este apartado, queda por señalar que, con la utilización de las metodologías *supra* señaladas, se conseguía, así mismo cumplir con la mayoría de las competencias, tanto generales como específicas, de las Guías Docentes de las asignaturas en las que se implementaron.

## **2. La modificación de los roles del profesor y el alumno en el proceso de aprendizaje-evaluación a través de la aplicación del Flipped Learning en la docencia de la asignatura Derecho de la Comunicación del Grado de Comunicación Audiovisual en la Universidad Rey Juan Carlos.**

Una vez explicadas las metodologías docentes utilizadas para un concreto perfil de estudiantes con anterioridad a recibir formación sobre el FL, es el momento de ver cómo se ha desarrollado esta metodología, en esta ocasión y como ya se ha comentado, en la asignatura de Derecho de la Comunicación en el grado de Ciencias Audiovisuales, que se han puesto en práctica por primera vez durante el curso 2020/2021.

---

<sup>19</sup> Si bien, como manifiesta Sánchez, M. (2008), p. 8 en “Cómo enseñar en las aulas universitarias a través del estudio de casos”. “*Colección Documentos, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza*”. «Se trata de una representación de la realidad lo cual no significa que tenga que ser verídica sino verosímil». «Esto quiere decir que no tiene que reflejar necesariamente algo que ha ocurrido, pero sí algo que podría ocurrir o podría haber ocurrido», sino que se trata de un narración de acontecimientos que faciliten a los alumnos pensar sobre ellos, con el objetivo de generarles la capacidad de reflexión y el análisis sobre los aspectos más importantes o significativos de una determinada materia, a través de la presentación de situaciones similares a las que nos podríamos enfrentar en la vida real, pudiéndose a veces llegar a pedir a los alumnos que opten por una solución u otra o que indiquen cómo llegarían ellos a resolver el problema que se le ha planteado en la práctica.

<sup>20</sup> Wasserman Amorrortu, S., (1994) “*El estudio de casos como método de enseñanza*”. Ed. Buenos Aires, p. 99. Aun pecando de utilizar una forma muy simple para explicar por qué interesa que los alumnos de esta asignatura aprendan a través de esta metodología, se quiere incidir en la importancia que tiene el perfil del alumnado al que va dirigida.

<sup>21</sup> A diferencia de lo que ocurre con el con el aprendizaje individual, en el que el alumno se centra únicamente en la realización de su tarea y en la consecución, a nivel individual, de los resultados previstos; de modo que si un alumno consigue - o no - los objetivos propuestos por el docente, ello va a ser indiferente y no va a influir de ningún modo en el hecho de que sus compañeros los alcancen o no. Más sobre ello en Muñoz Amor, M.M. (2021), p. 586.



## 2.1. Metodología: La utilización de moodle como herramienta que facilite el proceso de aprendizaje-evaluación de las competencias definidas por la Guía Docente.

La URJC, como la inmensa mayoría de instituciones educativas de carácter público, utiliza la plataforma Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, en inglés, Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Modular, en castellano) para comunicarse con los estudiantes, a través del Aula Virtual.

Esta plataforma tiene muchos y variados recursos. Ya señalaba Ros hace más de una década que “Frente a los nuevos retos que nos plantea la educación hoy en día, moodle nos posibilita un sistema de elaboración y distribución del conocimiento capaz de promover un aprendizaje más eficaz (...)” considerándola como “la plataforma perfecta para las instituciones de cara a la implementación de las diferentes posibilidades que nos ofrece en este momento la red para su aplicación en el mundo de la enseñanza (software libre, blogs, web quest, wikis, redes sociales, recursos de la web 2.0 y muchos más).<sup>22</sup>”.

Su origen se encuentra en la tesis doctoral de Martin Dougiamas, profesor que “quería una herramienta que facilitara el constructivismo social y *el aprendizaje cooperativo*”<sup>23</sup>. Del trabajo de este autor, nos interesa destacar varias cuestiones. En primer lugar, Ros, indica cómo “en la definición del nombre de moodle, este se refiere a “objetos de aprendizaje”, normalmente de tamaño pequeño y diseñados para distribuirse en internet posibilitando el acceso simultáneo a la información por parte de múltiples usuarios. Este hecho es fundamental ya que a partir de ahora no nos basaremos en la mera lectura de unos apuntes sino en la creación de estos “objetos de aprendizaje”, plenos de significado, que *siguen secuencias didácticas en las que el profesor guía a los alumnos posibilitando su autoaprendizaje*”<sup>24</sup>. Así mismo, establece cómo la implantación de las metodologías pedagógicas *ex* Bolonia, convierten a esta plataforma en una “una herramienta que facilit(a) la virtualidad, aspecto fundamental (...) en la gestión de las prácticas y los trabajos, *derivados de la implantación de pedagogías más activas en consonancia con la filosofía de la escuela nueva.*”<sup>25</sup>.

Finalmente, y respecto a las posibilidades de innovación educativa (y por tanto de implementación de nuevas metodologías docentes) de esta plataforma, señala Ros, algo que me parece sumamente necesario para los alumnos de perfil no jurídico (por las razones *supra* comentadas). Así, señala este autor que “Moodle fomenta el autoaprendizaje, el

---

<sup>22</sup> Para lo que apela este autor a los buenos resultados obtenidos por Corea o Finlandia, que ya estaban haciendo uso de esta plataforma, en los informes PISA. Ros, I. (2008). “Moodle, la plataforma para la enseñanza y organización escolar”. *Ikastorratza, e- Revista de Didáctica* 2. Retrieved from [http://www.ehu.es/ikastorratza/2\\_alea/moodle.pdf](http://www.ehu.es/ikastorratza/2_alea/moodle.pdf), p. 2.

<sup>23</sup> Ros, I., p. 3. Cursivas de la autora.

<sup>24</sup> Ros, I., p. 3. Cursivas de la autora.

<sup>25</sup> Ros, I., p. 4. Cursivas de la autora. Para este autor “La Reforma de Bolonia y la implantación de la filosofía ECTS, ahonda en esta línea y hace necesario contar con instrumentos que nos permita gestionar el nuevo formato en el que se impartirán nuestras clases. Hemos de tener en cuenta que el uso de estas nuevas tecnologías presupone un cambio en la metodología de enseñanza, ya que para hacer lo mismo que hasta ahora no sería preciso semejante esfuerzo, nos bastaría con retornar a la tiza”. En sentido similar, Jenaro Rio, G; Castaño Calle, R.; Martín Pastor, M.E.; y Flores Robaina, E. (2018) en “Rendimiento académico en educación superior y su asociación con la participación activa en la plataforma Moodle”, en *ESE: Estudios sobre educación*, n<sup>o</sup> 34, para quienes “El Proceso de Bolonia descansa en procesos como la enseñanza basada en competencias y centrada en el alumnado (García, García-Álvarez y Moreno, 2014; Robles, Angulo y de la Serna, 2014), donde el papel de los implicados experimenta un profundo cambio, produciéndose una incorporación de modelos no presenciales y semi-presenciales al paradigma tradicional de enseñanza presencial. En este marco, corresponde al profesor la responsabilidad final sobre la definición de las actividades de enseñanza, aprendizaje y su evaluación, debiendo explicitar las actividades educativas a desarrollar para conseguir las competencias deseables y los resultados de aprendizaje previstos (Yáñez, 2006)”, p. 178.

aprendizaje cooperativo y la creatividad, *la participación e implicación de unos alumnos con un perfil diferente al tradicional y que precisan que las actividades que realizan les motiven y que tengan relación con lo que están aprendiendo y la realidad laboral en donde aplicarían esos conocimientos*<sup>26</sup>.

En todo caso, por la relación directa que tiene con el FL, no podemos terminar sin incluir lo que respecto al e-learning señalan Jenaro Rio, G; Castaño Calle, R.; Martín Pastor, M.E.; y Flores Robaina, E. (2018) *“La modalidad e-learning juega un papel capital en los procesos de enseñanza-aprendizaje ya que es posible trabajar los contenidos a través de Internet, videograbaciones, televisión interactiva, aulas virtuales o la colaboración digital, entre otros. Se ha constatado que las plataformas de e-learning mejoran los resultados académicos y el proceso de aprendizaje de los estudiantes”* (...) En este sentido, la plataforma Moodle supone dar un paso más allá en la implementación de las TIC en la docencia, puesto que *el profesorado se convierte en el propio administrador de su entorno, diseñándolo y moldeándolo según sus intereses y necesidades. Estas plataformas se emplean no sólo en modalidades de formación a distancia, o en modalidades blended learning, sino también como estrategia complementaria en cursos y asignaturas presenciales* (Jenaro, Flores y Castaño, 2016). *Moodle es una herramienta flexible que promueve el trabajo colaborativo y los procesos formativos*, que despierta el interés de los estudiantes hacia las tecnologías y que se alinea con los intereses de una población nativa digital (Ciudad-Gómez, 2010; Inzunza, Rocha, Márquez y Duk, 2012). Esta herramienta ha demostrado en estudios previos que *mejora la participación en el aula y el rendimiento académico de los estudiantes* (Inzunza, Rocha, Márquez y Duk, 2012).<sup>27</sup>

Sin duda, son otras muchas las nuevas oportunidades que ofrece esta plataforma para poder desarrollar metodologías docentes que nada tienen que ver con las, denominémoslas, metodologías analógicas. Pero la finalidad de este trabajo se centra específicamente en la aplicación de una de ellas. Por tanto, no es este lugar para alabar las virtudes de Moodle<sup>28</sup>.

Conocidas, en líneas generales, las oportunidades que nos ofrece la plataforma Moodle, es el momento de pasar a ver cuáles han sido los recursos utilizados para implementar el FL, siendo las hipótesis planteadas las siguientes: (1) ¿Aporta el FL un mayor autoaprendizaje y rendimiento frente a el uso de metodologías menos activas (aun siendo desarrolladas a través de Moodle); (2) ¿El uso del FL supone un valor añadido para alumnos de perfil no jurídico, pero en cuyos grados tienen asignaturas jurídicas?; (3) ¿Las metodologías docentes activas, entre las que se encuentra el FL, ayudan al cumplimiento de las competencias incluidas en la Guía Docente de las asignaturas de Derecho para los estudiantes de grados no jurídicos?

Para poder contestar a estas hipótesis, primero tendremos que ver cuáles han sido los recursos de moodle y cómo se han utilizado estos para desarrollar el FL.

---

<sup>26</sup> Ros, I., p. 8-9.

<sup>27</sup> p. 179-180. Cursivas de la autora.

<sup>28</sup> Para conocer más a fondo las posibilidades de esta plataforma, nos remitimos a Ros, I (2008), o a Jenaro Rio, G; Castaño Calle, R.; Martín Pastor, M.E.; y Flores Robaina, E. (2018). Estos últimos reconocen, por ejemplo, cómo “dado que las competencias son conjuntos integrados y complejos de saberes, destrezas y actitudes observables en el desempeño, difícilmente podrán ser adquiridas o evaluadas mediante metodologías o procedimientos tradicionales basados en el aprendizaje y el recuerdo o reconocimiento de contenidos (Sánchez-Elvira, López y Fernández, 2010).”

## 2.2. Metodología y desarrollo de las clases a través de los recursos que ofrece la plataforma moodle para implementar el Flipped Learning.

Como se indicó en el apdo. 1.2. de este trabajo, ya había estado utilizando algunas de las metodologías docentes que formaban parte de la metodología FL sin ser consciente de ello. Estas eran el ABS, el estudio de casos y el aprendizaje cooperativo.

No obstante, tras recibir el curso sobre FL, me propuse la sustitución de alguna de ellas y la incorporación de otras. Este replanteamiento a cerca de los cambios en la metodología docente respondía a la experiencia previa -muy positiva- con estudiantes del Grado de Comunicación Audiovisual en la asignatura de Derecho de la Comunicación.

De los recursos que ofrecía moodle, seleccioné en concreto cuatro nuevos: videopildoras; test al inicio de la clase, así como el uso del wooclap en las explicaciones de aquellas cuestiones que no habían quedado del todo claras; y el foro de preguntas y respuestas. El recurso que mantuve de mis experiencias anteriores fue el del aprendizaje colaborativo.

En este apartado, justificaré la razón de ser del uso de cada uno de ellos, si bien, antes de seguir con la explicación, es fundamental conocer cuáles son las competencias que, *ex* Guía Docente, debe de adquirir el alumno al finalizar esta asignatura:

<b>Competencias que deben de tener adquiridas los estudiantes de Derecho de la Comunicación en el Grado de Comunicación Audiovisual al finalizar el cuatrimestre</b>	
<b>Competencias Generales</b>	<b>Competencias específicas</b>
CG12. Capacidad para escribir con fluidez, textos, escaletas o guiones	CE03. Habilidad para exponer de forma adecuada los resultados de la investigación
CG27. Conocer e interpretar la legislación básica, tanto europea como nacional, que afecta al sector de la comunicación audiovisual	CE08. Capacidad de trabajo en equipo y de comunicación de las propias ideas
CB4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado	CE18. Capacidad para que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio
CB5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía Competencias Específicas	CE19. Capacidad para que los estudiantes reúnan e interpreten datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética
	CE20. Que los estudiantes conozcan y dominen los elementos jurídicos básicos para las Relaciones Laborales

*Tabla de elaboración propia*

El grupo en el que se implementó esta metodología estaba formado por un total de 57 alumnos. La experiencia vivida en la impartición de esta misma asignatura en el curso anterior me llevó a desarrollar el FL en el curso 2020/2021 al tratarse de alumnos con muchas inquietudes sobre las cuestiones jurídicas que se les pudieran plantear cuando desarrollasen su trabajo y con un nivel de participación superior al de la media de otros alumnos y de otros grados.

La asignatura Derecho de la Comunicación constaba de ocho temas, divididos en tres bloques, (que se tuvieron que impartir a lo largo de catorce semanas, desde el 8 de febrero al 17 de mayo de 2021): *Bloque I. Introducción: Conceptos Jurídicos Generales*, formado por la Lección 1: Planteamiento general: el Estado, el Derecho y la Administración Pública; y la Lección 2: El Derecho Público y el Derecho Administrativo. La intervención administrativa de la comunicación; *Bloque II. Los Derechos Fundamentales de la Comunicación*, formado por la Lección 3: Las libertades de la comunicación (pensamiento, expresión e información); la Lección 4: La libertad de información (I); y la Lección 5: La libertad de información (II); y el *Bloque III. El Régimen Jurídico del Comunicador*, formado por la Lección 6: Ley General de Comunicación Audiovisual. Medios de comunicación tradicionales: Radio y Televisión; la Lección 7: Comunicación Audiovisual. Internet y las redes sociales; y la Lección 8: Los Derechos de Autor en el ámbito comunicativo.

Finalmente, es necesario saber que, antes de comenzar con el desarrollo de la asignatura, se procedió a realizar a los alumnos una *batería de preguntas* para conocer su nivel de conocimientos jurídicos, lo que me serviría para establecer un punto de partida en la impartición de aquella; además, tanto a mitad como al final del cuatrimestre, se les hizo una encuesta (a través de la aplicación Forms en la plataforma Teams), orientadas en ambos casos a poder evaluar la validez (o no) de las nuevas metodologías incorporadas. No obstante, de los resultados de estas encuestas se volverá a hablar en el apartado 3 de este trabajo.

### **2.2.a. Sobre las video píldoras y los test al inicio de la clase.**

En el estudio aquí presentado, se subieron al aula virtual dos video píldoras para cada tema del primer Bloque (es decir, un total de cuatro). Esto se decidió porque la relación de los alumnos con el ámbito jurídico se reducía a una asignatura impartida en el segundo cuatrimestre del primer curso (justo un año antes a la impartición de “Derecho de la Comunicación”) denominada “Instituciones públicas y privadas españolas y europeas”. Por tanto, se estimó necesario dedicar algo más de tiempo a este primer bloque, sobre conceptos jurídicos generales, dado que los otros dos estaban directamente vinculados al contenido mínimo que, sobre el Derecho y el funcionamiento de las Administraciones Públicas, debían de tener los alumnos para poder seguir el ritmo de la asignatura. En todo caso, los propios alumnos lo solicitaron.

En relación con el segundo Bloque, tan sólo se subieron al Aula Virtual dos video píldoras (puesto que una de ellas abarcó de forma conjunta los temas 4 y 5 y, además, ya se había adelantado información del tema 5 a lo largo de la explicación del Bloque I).

Finalmente, del Bloque tres se subieron al Aula Virtual cuatro video píldoras (correspondiendo al tema 6 dos de ellas). Esta decisión se adoptó fruto de la amplitud del contenido de aquel, considerado, además, como el eje central de la asignatura.

En todos los casos, la duración de las video píldoras osciló entre los 10 y 15 minutos.

Como señalan Muñoz Baell, I.M.; La Parra Casado, D.; Ortiz Moncada, R.; Davó Blanes, M.C.; Álvarez García, J.S.; Sánchez Mateos, A.; y Muela Bernabéu, J. (2013) la video píldora es un “vídeo(s) corto(s) de una duración máxima de 10 minutos en los cuales se proporciona una explicación breve sobre cualquier aspecto docente que sea requerido. Es un método sencillo y accesible en el que proporcionar información útil a aquellos que la necesiten, ya que su duración es breve y es de fácil acceso desde las plataformas multimedia en las que se deseen publicar”<sup>29</sup>.

Pero es evidente que no todos los alumnos aprenden de la misma manera, sino que cada uno de ellos sigue su propio proceso. Lo que implica que el docente deba ofrecer una gama diferente de metodologías, que se adapten a estos diferentes procesos o estilos de aprendizaje, construyendo una educación flexible e individualizada.

Así, siguiendo a Vega-Hernández, M.C.; Patino-Alonso, M.C., y A Vicente-Galindo, M.P., (2018), una parte importante de los alumnos de tipo reflexivo-teóricos “son visuales (asocian la información con imágenes o diagramas) pero otros son auditivos (aprenden mejor escuchando, por ejemplo, recuerdan mejor la información hablada)”<sup>30</sup>. Por ello las video píldoras se convierten en un elemento esencial para favorecer el autoaprendizaje, así como el desarrollo de las competencias propias de la asignatura.

Una importante ventaja que, desde el punto de vista del alumno tienen las video píldoras, es la de que le permiten pausarlas para reflexionar sobre lo que acaba de escuchar, anotar una idea central o una cuestión que no haya entendido, revisar los ejemplos, así como verlas las veces que considere necesario para reforzar ese autoaprendizaje que se persigue con esta herramienta. A su vez, desde el punto de vista del docente, la ventaja que tiene este recurso es la de que, en un breve espacio temporal, puede orientar a los alumnos sobre cuáles son las principales ideas, conceptos o procedimientos de cada tema.

Respecto a los test, se crearon uno por tema, con diez preguntas de diferente formato (fundamentalmente opción múltiple, verdadero/falso y algunas de ensayo o de emparejamiento) debiendo este realizarse al inicio de la clase. Se les dejó un plazo máximo de diez minutos y se configuró de forma tal que sólo pudieran ver la respuesta correcta al cerrarse el examen.

---

<sup>29</sup> En p. 2222 de “ReDIMABP: Elaboración y evaluación del uso de un vídeo docente (pUA) introductorio al ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos)”, en *La Producción Científica y la Actividad de Innovación Docente en Proyectos de Redes*, Alicante, Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).

<sup>30</sup> En “Metodología docente acorde a los estilos de aprendizaje de alumnos de Medicina”, p. 45, de *Innovative Strategies for Higher Education in Spain*, Eindhoven, Adaya Press. Citando a Honey y Mumford en p. 41, estas autoras definen los distintos tipos de estudiantes. Así, “Los estudiantes con un predominio del estilo activo son de mente abierta improvisadores y espontáneos. Se crecen ante los desafíos que suponen nuevas experiencias y se aburren con largos plazos. Son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades. Los alumnos que destacan en el estilo reflexivo son prudentes, receptivos e investigadores. Les gusta reunir datos para analizarlos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Disfrutan escuchando a los demás y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación. Los individuos con un predominio del estilo teórico son metódicos, racionales, perfeccionistas, lógicos, objetivos y críticos. Enfocan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas. Integran los hechos en teorías coherentes, buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo. Y los sujetos que muestran una mayor puntuación en el estilo pragmático son experimentadores, directos y realistas. Les gusta actuar rápidamente y su punto fuerte es la aplicación práctica de las ideas, además son capaces de descubrir el aspecto positivo”.

Respecto a esta metodología, Vega-Hernández, M.C.; Patino-Alonso, M.C., y A Vicente-Galindo, M.P., (2018) establecen que “Para los alumnos activo/kinestésicos (...) se incluyen test de autoaprendizaje”<sup>31</sup>.

De modo que la realización de test como metodología considerada desde la perspectiva del alumno, le permite - de una forma muy certera- tomar conciencia de su nivel de auto aprendizaje, proporcionándole una importante retroalimentación que le ayudará a decidir si ha de modificar (tanto en tiempo como en forma) las horas de estudio en casa. Así mismo, al constituir su nota uno de los *items* que forma parte de la evaluación continua, ello persuade al alumno de la importancia de su buena ejecución; por otro lado, le permitirá familiarizarse con una de las partes de lo que luego sería el examen final de la asignatura, cuyo peso en la calificación total de la misma era de un 50%. Si se valora esta actividad desde la perspectiva del docente, también a éste le transmite una retroalimentación sobre cuántos alumnos hayan podido revisar y ver, de forma previa a la clase, la video píldora y el material subido al aula, y, por tanto, del interés manifestado por la asignatura o el tema, lo que le ayudará a modificar o reajustar, en caso necesario, la metodología docente utilizada.

Finalizamos este subapartado con lo que manifiestan Monedero Morales, C.R y Castro Higuera, A. (2018) al señalar que “Gracias a estas herramientas ahora más que nunca es factible el invertir la clase, presentando los contenidos teóricos a través de recursos multimedia audiovisuales para que los alumnos los visualicen y trabajen en sus horas de trabajo autónomo, fuera del contexto presencial de aula, y posteriormente trabajar dichos contenidos desde una vertiente práctica (diseñando, debatiendo, jugando, reflexionando, etc.)”<sup>32</sup>.

### 2.2.b. Sobre el uso del wooclap.

No se puede olvidar que, cada vez más, nuestros alumnos son *nativos digitales*, lo que nos obliga, en muchas ocasiones, a la búsqueda de metodologías que les resulten, no sólo atractivas desde el punto de vista digital, sino también prontas en cuanto a su uso y aplicación (dado que estos están acostumbrados a la inmediatez de las redes sociales). Precisamente la creación de esta herramienta parte de dos profesores, cuya preocupación se centraba en mantener la atención de los alumnos, Lebbe y Alzetta.

En el estudio aquí planteado, se hizo uso del wooclap en todos los temas de la asignatura, configurándolo de forma que aparecieran las preguntas al ir pasando las diapositivas. De forma que los alumnos las veían en el mismo momento que el docente. Se trató de incluir un número de preguntas que fuera proporcionado al número de diapositivas del tema a revisar, utilizándose principalmente las de tipo test, nube de palabras, rellenar los espacios, combinar o lluvia de ideas. El motivo del uso de este recurso en esta asignatura ha sido, como señalan Catalina García, B. y García Galera, M.C., el de “mantener una cierta tensión entre el alumnado y, por lo tanto, más atención al contenido impartido”<sup>33</sup>, pues la propia configuración de esta herramienta ofrece la posibilidad de introducir preguntas relacionadas con lo que se ha explicado en el aula, tanto de forma síncrona como asíncrona; durante la propia explicación y siguiendo el mismo ritmo de esta, o al final de la misma. Todo ello con una doble finalidad: por parte del profesor, recibir una retroalimentación

<sup>31</sup> p. 46.

<sup>32</sup> En “Un proyecto de aplicación de la clase invertida en las Ciencias de la Comunicación”, p. 72, de *Innovative Strategies for Higher Education in Spain*, Eindhoven, Adaya Press.

<sup>33</sup> En “Herramientas para la innovación docente y el aprendizaje interactivo. El caso de Wooclap para la enseñanza del periodismo”, en *Doxa-comunicación* nº 34, enero-junio de 2022, p. 28.

del seguimiento de lo explicado<sup>34</sup>; por parte de los alumnos, darles un mayor protagonismo (dado que esta herramienta les permite participar de forma directa en el desarrollo de la explicación correspondiente e incluso, si se configura modo competición, ello les crea una mayor motivación), favoreciendo así el autoaprendizaje (dado que los alumnos podrán autoevaluarse en el momento en el que se descubra si la respuesta correcta ha coincidido o no con la seleccionada por ellos)<sup>35</sup>.

Si bien, como además ha quedado demostrado en otros estudios (y en este se podrá observar en el apartado de resultados y conclusiones), “la evaluación no es la única finalidad de esta herramienta. De hecho, la utilización de estas herramientas ha demostrado una mayor comprensión de los contenidos y una participación en el aula más activa por parte del alumnado (Grzych & Schraen-Maschke, 2019)”<sup>36</sup>.

Para valorar el uso de esta herramienta dentro del FL desde la perspectiva del alumno, hemos de esperar al apartado de resultados y conclusiones. La valoración desde la perspectiva del profesor, sin embargo, es muy buena, pues, además de lograr captar la atención de los alumnos, que tienen que estar alerta dado que desconocen en qué momento les va a “saltar” la pregunta en el wooclap, como ya se ha comentado *supra*, este recibe una retroalimentación del seguimiento de lo explicado. Ello le permitirá, si así se pone de manifiesto por las respuestas dadas por los alumnos a las preguntas ofrecidas por esta herramienta, parar o pausar la clase y retroceder a lo anteriormente explicado para profundizar o revisar el contenido que, *ex wooclap*, no ha quedado suficientemente claro.

### 2.2.c. Sobre el foro de preguntas y respuestas.

Respecto a este recurso, se creó un Foro tipo “Preguntas-Respuestas” para cada uno de los Bloques. Las condiciones exigidas eran las siguientes: era yo quien iniciaba el foro, respondiendo sobre un tema previamente seleccionado por mí, pero que siempre tenía relación con alguna situación, noticia o incluso película. Así, en el Bloque I se les preguntó acerca del papel que, según ellos, deberían tener las administraciones públicas en el sector audiovisual; en el segundo, sobre la sentencia Sumarissimim 477 (sobre la libertad de expresión y el papel de los jueces en la “memoria histórica”); y en el último bloque, se les

<sup>34</sup> En este sentido, señalan Herrera González, M; Morales-Contreras, M.F.; Alonso Monge, J.; Vara García, R. (2022) en “Dinamización de las clases y evaluación formativa con WOOC LAP” presentado en el XIII Workshop in Operations Management and Technology [en línea] <https://n9.cl/efyag>, que “esta herramienta, en principio diseñada para fomentar la interacción en el aula, puede ofrecer una función menos conocida, pero con gran potencial en la evaluación formativa y el feedback. (...) El feedback es una de las herramientas más potentes en el aprendizaje de los alumnos (Hattie, 1987; Hattie y Timperley, 2007; Blair et al., 2013), también para los que asisten a las clases en remoto (Bonnel, 2008).”, p. 3

<sup>35</sup> Este recurso ofrece muchas posibilidades a la hora de configurarle, destacando entre ellas tres que nos parecen interesantes, pero fundamentalmente motivadoras para los alumnos: la posibilidad que tienen los alumnos de indicar al profesor que hay algo que no entienden (a través de la opción “estoy perdido”), lo que favorecerá que este se vaya adaptando en su explicación al ritmo que lleva la clase; establecer un tiempo determinado para contestar (evitando de esta forma que la clase se eternice mientras los alumnos buscan o deciden cuál ha de ser la opción correcta); y, la configuración que entendemos más importante desde el punto de vista motivacional: la opción “modo de competición”, que permitirá saber qué alumno ha sido el primero en contestar de forma aceptada a las cuestiones que se han planteado a través de este recurso. En sentido similar, García, B. y García Galera, M.C. (2022), para quienes “En la actualidad, el proceso de enseñanza-aprendizaje no es unidireccional sino colaborativo, como indica Hayden (2021), y plataformas como Wooclap facilitan que el estudiante no sea un sujeto pasivo de la enseñanza, porque eso supondría un fracaso del docente e iría en contra de las propias directrices marcadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).” p. 29. Así mismo, Herrera González, M; Morales-Contreras, M.F.; Alonso Monge, J.; Vara García, R. (2022)., “La dinamización de las clases y la participación de los estudiantes en el aula supone un reto para los profesores y alumnos.”, p. 2.

<sup>36</sup> García, B. y García Galera, M.C.. (2022), p. 23.

pidió que vieran la película *El Círculo* (relativa al tema de la privacidad y las redes sociales) y que expusiesen su opinión sobre lo que en esta se plantea. Lo configuré de tal forma que no podrían ver las respuestas de sus compañeros hasta que ellos no dieran su opinión. De esta forma, trataba de evitar el que hicieran un “copia y pega” de lo que habían contestado otros alumnos. Así mismo, les exigía que debían de tener, al menos, dos participaciones y que éstas no se podían limitar exclusivamente a una frase breve, sino que debían tener cierto desarrollo (como mínimo un párrafo de entre cinco o siete líneas). La participación en el foro era uno de los ítems calificables para el 50% de la evaluación continua.

La decisión de incluir esta herramienta respondió al hecho de que los foros son instrumentos de debate y de reflexión. Como señala Pinilla, R. “se trata de una herramienta de comunicación virtual que permite la *interacción asíncrona* entre los alumnos y el docente, y contribuye a la construcción significativa de conocimientos y *al desarrollo del pensamiento crítico y dialógico* entre los alumnos”<sup>37</sup>.

En mi caso, la razón principal que me llevó a crear esta actividad fue el hecho de que “constituye una fuente de aprendizaje colaborativo, ya que los alumnos comparten sus opiniones y conocimientos sobre el tema tratado lo cual redundaría en un intercambio realmente activo y formativo para ellos”<sup>38</sup>, pues, como se ha indicado en el apartado 1.2.b., esta forma de trabajar me parece imprescindible, más, si se trata de alumnos de perfil no jurídico. A lo que se une cómo este tipo de herramientas docentes ayudan a promover el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo (por el hecho de que, a través de un foro, se pueden confrontar las diferentes ideas de cada uno de los alumnos), otra de las competencias que considero fundamentales a adquirir por parte de los estudiantes universitarios.

En definitivas cuentas, a través del uso de los foros, se crea un “espacio donde es posible *construir el conocimiento* mediante la interacción activa de los alumnos” (...) Las participaciones en foros basadas en argumentos son *actividades de escritura que llevan a los estudiantes a pensar por sí mismos*, al tener que *exponer de manera consistente* sus puntos de vista; asimismo, la *actividad argumentativa es un medio para indagar, explicar, exponer sus propias conclusiones y valorar críticamente los aportes de los demás*”<sup>39</sup>.

---

<sup>37</sup> En “Actualización didáctica del foro de debate en la modalidad semipresencial: una propuesta de innovación docente y de aprendizaje activo”, (2021) p. 140, en *Aplicaciones de las plataformas de enseñanza virtual a la Educación Superior*, Madrid, Ed. Dykinson.

<sup>38</sup> En Pinilla, R., p.140. En sentido similar se pronuncian Claudia Cerrudo, A., y Ferreyra, L., (2015) en “Importancia del uso de foros como herramienta de Comunicación, formación y potenciación del Aprendizaje en aulas virtuales en la educación Superior a distancia. Caso unlvirtual”, para quienes “El foro es una actividad que permite el intercambio de posiciones sobre un tema específico, habilitando a cada usuario poder expresar su idea o comentario, de manera pública, respecto del tema tratado. En el foro se evidencian los valores compartidos por un grupo de personas cohesionadas por un interés común (YUS, 2001: 11). Asimismo, es “un espacio de interacción discursiva en el cual sujetos con diferentes niveles de experiencia cultural y lingüística se presentan a sí mismos, negocian su imagen y sus propósitos comunicativos” (CONTÍN, en SÁNCHEZ UPEGUI y otros, 2010)”, p. 2, en el trabajo presentado en las 3ª Jornadas de TIC e innovación en el aula, organizadas por la Universidad de La Plata [En línea] <https://n9.cl/drq1a3>

<sup>39</sup> Claudia Cerrudo, A., y Ferreyra, L., (2015), p. 9. Cursivas de la autora.



### 3. Resultado.

Como paso previo al análisis de los resultados extraídos de las encuestas que se les hizo a los alumnos a mitad y a final del curso en el que se aplicó el FL, mostramos unas imágenes del Aula Virtual en la que aparecen las metodologías docentes aplicadas a esta asignatura.

https://aulavirtual2021.urjc.es/moodle/course/view.php?id=151360

MARIA DEL MAR MUÑOZ AMOR

Universidad Rey Juan Carlos

Tema 1. Planteamiento general: el Estado, el Derecho y la Administración Pública

**Materiales**

Enlace al video de la Primera parte del Tema 1\_Planteamiento general: el Estado, el Derecho y la Administración Pública:

Ver "Primera Parte\_TEMA 1\_Planteamiento general: el Estado, el Derecho y la Administración Pública" | Microsoft Stream

W Primera Parte Tema 1\_Planteamiento general: el Estado, el Derecho y la Administración Pública (ALUMNOS CAV 2020\_2021)

No disponible hasta que: se pertenezca al agrupamiento ALUMNOS CAV 2020\_2021

Test\_Primer Parte Tema 1

No disponible hasta que:  
 • se pertenezca al agrupamiento ALUMNOS CAV 2020\_2021  
 • se pertenezca al grupo Alumnos CAV 20\_21

Enlace a la Segunda parte del Tema 1\_Planteamiento general: el Estado, el Derecho y la Administración Pública

Ver "Segunda Parte\_Tema 1\_Planteamiento general: el Estado, el Derecho y la Administración Pública" | Microsoft Stream

W Segunda Parte del Tema 1\_Planteamiento general: el Estado, el Derecho y la Administración Pública (ALUMNOS CAV 2020\_2021)

https://aulavirtual2021.urjc.es/moodle/course/view.php?id=151360#section-content

**PRÓXIMOS EVENTOS**

No hay eventos próximos  
 Ir al calendario...

**ÚLTIMAS NOVEDADES**

6 de jul, 16:09  
 MARIA DEL MAR MUÑOZ AMOR  
 CONVOCATORIA EXTRAORDINARIA

10 de jun, 11:24  
 MARIA DEL MAR MUÑOZ AMOR  
 CIERRE DE ACTAS

7 de jun, 07:23  
 MARIA DEL MAR MUÑOZ AMOR  
 NOTAS FINALES DE LA ASIGNATURA CON LOS ITEMS CORRESPONDIENTES

https://aulavirtual2021.urjc.es/moodle/course/view.php?id=151360

MARIA DEL MAR MUÑOZ AMOR

Universidad Rey Juan Carlos

SEGUNDA PARTE\_Tema 2\_El Derecho Público y el Derecho Administrativo

Enlace al video de la SEGUNDA PARTE\_Tema 2\_El Derecho Público y el Derecho Administrativo

Ver "SEGUNDA PARTE\_Tema 2\_El Derecho Público y el Derecho Administrativo" | Microsoft Stream

No disponible hasta que: se pertenezca al agrupamiento ALUMNOS CAV 2020\_2021

W Tema 2\_Primer parte

No disponible hasta que: se pertenezca al grupo Alumnos CAV 20\_21

Test\_Segunda Parte Tema 2

No disponible hasta que: se pertenezca al grupo Alumnos CAV 20\_21

W Woodlap\_Tema 2\_Segunda Parte

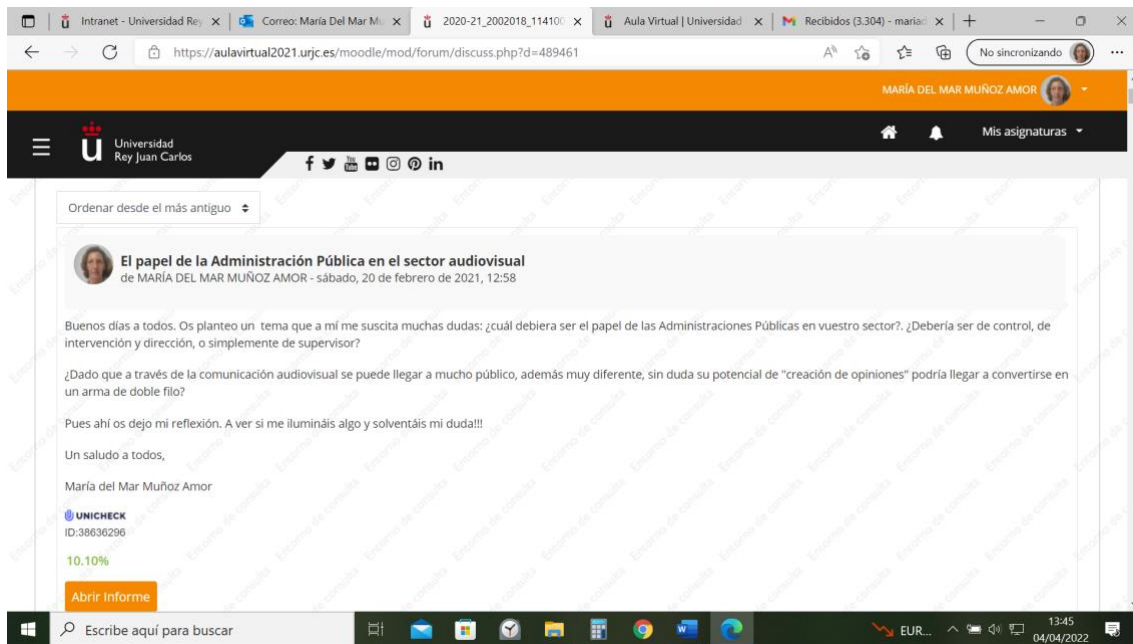
No disponible hasta que: se pertenezca al grupo Alumnos CAV 20\_21

El papel de la Administración Pública en el sector audiovisual

Iniciamos los foros sobre temas relacionados con el Derecho de la Comunicación. Recordad que para poder considerarse como porcentaje de participación, ésta ha de ser de al menos, dos veces.

Todas las opiniones y reflexiones serán bienvenidas (siempre que se hagan desde el respeto) y sobre todo, nos enriquecerán, académica y personalmente.

**MAPAS CONCEPTUALES BLOQUE I**



Las preguntas centradas en la aplicación del FL en la encuesta de satisfacción realizada a través de la plataforma Teams las dividí en varios apartados, relacionados respectivamente con el profesor; con la organización de la enseñanza; y con las expectativas del alumno ante la asignatura<sup>40</sup>.

En la encuesta realizada a mitad de curso (contestada por 18 alumnos) se les preguntó lo siguiente:

1) El profesor usa adecuadamente los recursos didácticos para favorecer el aprendizaje de la asignatura (materiales audiovisuales, campus virtual, pizarra u otros recursos didácticos): el 16,6% contestó con un 3; el 50 % contestó con un 4 y el 33,3 con un 5.

2) El profesor transmite motivación por el aprendizaje de la asignatura: el 61,1% contestó con un 3; el 22,2% contestó con un 4, y el 16,6% contestó con un 5.

3) El profesor fomenta la participación de los estudiantes (expresarse en público, reflexionar, defender ideas, trabajar en grupo y fomenta el aprendizaje autónomo): el 11,1% contestó con un 4 y el 88,8% con un 5.

4) Considero que estoy alcanzado los resultados de aprendizaje descritos para esta asignatura: el 11,1% contestó con un 2; el 77,7% contestó con un 3; el 5,5% con un 4 y el 5,5% con un 5.

5) La metodología docente utilizada para la impartición de la asignatura me ayuda a una mejor comprensión de esta: el 5,5% contestó con un 2; el 61,1% lo hizo con un 3; el 16,6 % con un 4 y otro 16,6 % con un 5.

En la encuesta realizada al final de curso (contestada por 29 alumnos) se les preguntó lo siguiente:

---

<sup>40</sup> Al inicio de ambas encuestas se les indicaba lo siguiente: Os pido que por favor rellenéis esta encuesta, teniendo en cuenta que 0 significa totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Si no tienes criterio suficiente para responder alguna pregunta marcad NS/NC (No sabe/No contesta). Por favor, se objetivo y sincero en tus respuestas, independientemente de la simpatía que el profesor te provoque. Se trata de valorar la actuación docente. Tus respuestas son confidenciales, siendo este cuestionario anónimo.

1) El profesor ha incorporado activamente en su enseñanza su experiencia personal, profesional o investigadora: el 3,43% contestó con un 2; el 10,34% contestó con un 3; el 37,93% contestó con un 4 y el 48,28%, lo hizo con un 5.

2) El profesor ha fomentado mi implicación con la asignatura: el 24,14% contestó con un 2; el 44,83% contestó con un 3; el 17,24% contestó con un 4 y el 13,79%, con un 5.

3) Considero que he alcanzado los resultados de aprendizaje descritos para esta asignatura: el 3,45% contestó con un 1, el 27,59% contestó con un 3; el 13,79% contestó con un 4 y el 37,93% lo hizo con un 5.

4) En general, ¿cuál es tu satisfacción con la labor docente de este profesor?<sup>41</sup>

*“Su implicación ha sido máxima y nos ha ayudado a entender el derecho (el cual nos cuesta generalmente porque no estamos muy familiarizados con él) de una manera muy cercana. La metodología ha sido adecuada a pesar de la dificultad de estar on line. Los casos prácticos han sido acertados para ayudarnos a entender la teoría y además hemos trabajado en equipo, algo que ayuda a relacionarse (en esta situación tan excepcional) y a pasar buenos ratos con los compañeros”.*

*“No pongo ni un solo, pero a la labor docente de la profesora, siempre ha tratado de entender a los alumnos y orientar la asignatura para que sea más amena para nosotros y por lo tanto aprendamos más y mejor.”*

*“La verdad que al principio esta asignatura no me llamaba mucho la atención ya que el derecho no es una rama que me gustase, pero gracias a cómo se han dado las clases y la materia, utilizando instrumentos más dinámicos y prácticos, ha terminado interesándome. Considero que la manera de enseñar esta asignatura ha sido muy buena e interesante, y el interés de la profesora porque entendiésemos los contenidos ha valido de mucho. Además, en mi opinión, me ha gustado que finalmente esta asignatura se haya centrado en la Comunicación Audiovisual, que realmente es lo que nos interesa aprender, y no se ha llevado al terreno del Derecho puro como pueden hacer otros profesores. Por lo tanto, no tengo ninguna pega sobre la metodología utilizada por la profesora y por mi parte salgo contenta de esta asignatura porque considero que he aprendido mucho, pensando en un principio que no me iba a servir para nada.”*

*“En general mi satisfacción ha sido bastante alta ya que en esta asignatura María del Mar ha sabido utilizar diferentes herramientas, (wooclap, mapas mentales, prácticas) para facilitarnos el aprendizaje, además ha estado a nuestra disposición para cualquier duda que tengamos y ha estado dispuesta a cualquiera de nuestras propuestas, teniendo en cuenta también nuestra carrera y que no somos juristas.”*

*“Personalmente, la asignatura de derecho nunca ha sido de mis favoritas, sin embargo, a medida que iba entendiendo mejor la materia me iba interesando y gustando cada vez más. Además, la profesora se ha implicado mucho en la asignatura y ha estado disponible para los alumnos en todo momento. También, la forma en la que se ha dado el contenido ha sido muy optima, me ha gustado la idea de fusionar la teoría con los ejercicios del Wooclap.”*

*“Estoy bastante satisfecho (...) aquí hemos aprendido y resuelto casos prácticos sobre nuestro sector. (...). sí es verdad que a lo mejor quitaría un poco de peso (ya que teníamos*

---

<sup>41</sup> Esta era una pregunta abierta y resulta imposible añadir lo que contestaron los 29 alumnos, de modo que seleccionaré algunas de las respuestas.

que vemos los vídeos de teams, hacer las preguntas del wooclap, hacer el test final, los casos prácticos, la resolución de sentencias, los foros... y mientras irse preparando el temario para los exámenes, que no es poco). Pero aun así no tengo pega y creo que la metrología ha estado muy bien.”

#### 4. Conclusiones.

Después de todo lo explicado hasta aquí, corresponde dar respuesta, como conclusiones, a las cuestiones presentadas en el apartado 2.1. de este trabajo.

1. ¿Aporta el FL un mayor autoaprendizaje y rendimiento frente, a el uso de metodologías menos activas (aun siendo desarrolladas a través de Moodle):

Desde nuestro punto de vista, sin duda. Para ello nos basamos, fundamentalmente en las notas obtenidas por los alumnos (comparándolas con las de la misma asignatura impartida el curso pasado, cuyo examen también hubo de hacerse en remoto).

Curso	M.H.	Sobresalientes	Notables	Aprobados	Suspensos	N.P.
2019/2020 72 alumnos	1	12	57	0	0	2
2020/2021 57 alumnos	0	23	24	4	2	4

Fuente: Actas Asignatura Derecho de la Comunicación, Cursos 2019/2020 y 2020/2021

Lo que en porcentajes se traduce en que en el curso en el que no se aplicó el FL (2019/2020) obtuvieron M.H., el 1.86% de los alumnos; sobresaliente el 16.6% y notable el 79.16%; no habiendo ningún aprobado ni ningún suspenso. Mientras en el curso en que se aplicó el FL, obtuvieron sobresaliente, el 40.35%; notable, el 42.1%; aprobado, el 7,01% y suspenso, el 3,51%. Calificaciones que se ajustan mucho más a la realidad de la evaluación de una clase (teniendo además en cuenta que el confinamiento obligatorio del curso 2019/2020 produjo cierto *distorsionamiento* de las calificaciones motivado por las adaptaciones metodológicas que tuvimos que hacer todos los docentes en un plazo muy breve de tiempo).

2. ¿El uso del FL supone un valor añadido para alumnos de perfil no jurídico, pero en cuyos grados tienen asignaturas jurídicas? También debemos contestar de forma afirmativa a esta cuestión. Basándonos para ello, ya no sólo en las encuestas que se hicieron a mitad y al final del curso, sino también en la nota que ellos pusieron en la encuesta que hace la propia URJC sobre la labor del docente (se han seleccionado sólo las preguntas que están relacionadas directamente con el presente trabajo. La participación fue del 32,1%):

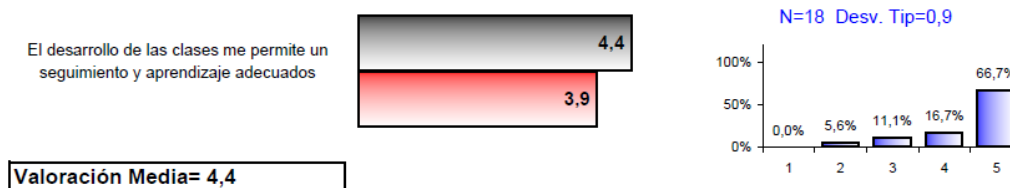


Figura 1. Fuente: URJC. Informe de Valoración Docente

Curso 2020-21

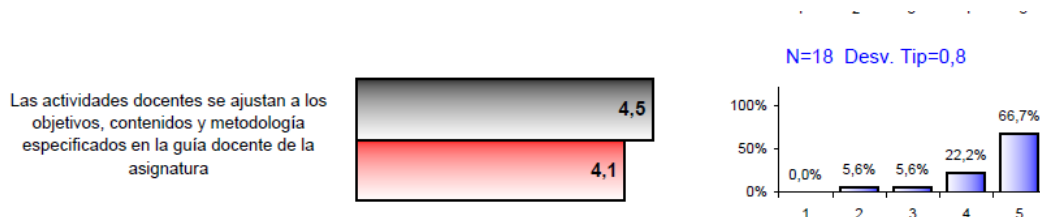


Figura 2. Fuente: URJC. Informe de Valoración Docente

Curso 2020-21

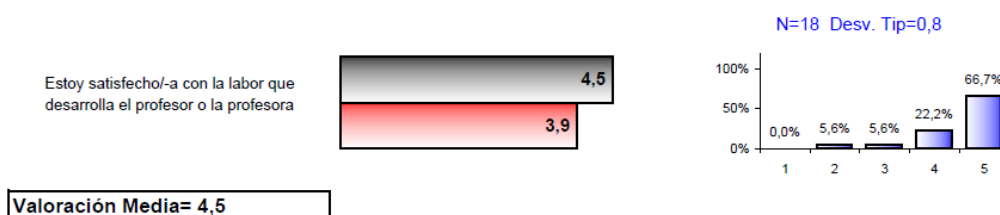


Figura 3. Fuente: URJC. Informe de Valoración Docente

Curso 2020-21

3. ¿Las metodologías docentes activas, entre las que se encuentra el FL, ayudan al cumplimiento de las competencias incluidas en la Guía Docente de las asignaturas de Derecho para los estudiantes de grados no jurídicos? En este caso, al menos en mi experiencia, la respuesta no puede ser tan contundente, pues hubo una variación (mínima) - que podría estar relacionada con la nota de corte del Grado en el que se implante esta metodología<sup>42</sup>. No obstante, eso no debería ser un *hándicap*, pues la implantación de esta metodología en mi caso buscaba, entre otras cuestiones, la superación del “desapego” que pudieran sentir los alumnos hacia las asignaturas con contenido jurídico. Lo cual me lleva a la siguiente conclusión.

4. La investigación realizada para la elaboración de este trabajo me ha llevado a la conclusión de, como señalan Monedero Morales, R. y Castro Higuera, A. (2018), “Flippear es mucho más que la edición y distribución de un video, es una visión íntegra que incrementa el compromiso y la implicación de los participantes, consiguiendo mejorar la comprensión del aprendizaje”, aludiendo a lo que señala Marques, M. (2016). Añaden estos autores que las clases deben dedicarse a la realización de actividades que ayuden a los alumnos, además de a resolver las dudas que le haya suscitado el material con el que previamente han trabajado ellos en casa, a profundizar, ampliar o introducir nuevos conceptos<sup>43</sup>.

Lo que me plantea una revisión, fundamentalmente centrada, por un lado, en el tiempo que transcurre desde que realizan los alumnos el test hasta el día de clase, tiempo que me

<sup>42</sup> Ciñéndonos al mismo curso, 2020/2021 y aplicando la misma metodología en un Grado diferente, el de Ciencias Ambientales, en la asignatura de Derecho Ambiental, los resultados fueron los siguientes (con una participación de un 34,4% en una clase de 32 alumnos: En la pregunta *El desarrollo de las clases me permite un seguimiento y aprendizaje adecuados*, la nota fue de 3.9 (siendo la de la Titulación de un 3,8); en la pregunta *Las actividades docentes se ajustan a los objetivos, contenidos y metodología especificados en la guía docente de la asignatura*, la nota fue de 4 (siendo la misma que la de la Titulación); finalmente, en la pregunta *Estoy satisfecho/-a con la labor que desarrolla el profesor o la profesora*, la nota fue de 3.9 (siendo la de la Titulación de un 3,8).

<sup>43</sup> p. 73.

permitirá analizar con más detenimiento dónde surgen las principales dificultades de entendimiento; por otro, la posibilidad de dar un paso más en el uso de los foros, dejando que sean los alumnos los que planteen a sus compañeros las cuestiones a debatir, lo que sin duda les hará sentirse verdaderamente protagonistas de su auto aprendizaje. En relación con el wooclap, se trata de un recurso útil, dado que ofrece una muy buena retroalimentación al docente<sup>44</sup>.

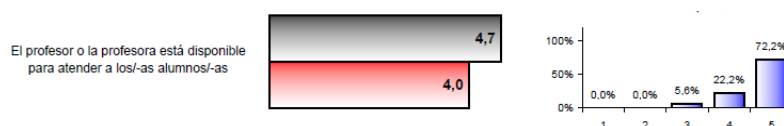
5. Así mismo, ateniéndonos a los cuatro pilares que, *ex FLN* han de desempeñarse con esta metodología, se han cumplido la mayor parte de ellos:

*Ambiente Flexible*, creado espacios y marcos temporales que permiten a los estudiantes interactuar y reflexionar sobre su aprendizaje: en su casa o con sus compañeros, mientras ven los vídeos o hacen las prácticas, o en clase, cuando han de hacer búsquedas; observando y dando seguimiento a los estudiantes cuando es necesario (normalmente en clase, cuando hay algo que no entienden); ofrecer diferentes maneras de aprender el contenido y demostrar su dominio, mediante el wooclap y los test.

*Cultura de aprendizaje*: brindo a los estudiantes diversas oportunidades de involucrarse en actividades significativas, en las que no me convierto en la pieza central: los días que utilizamos la clase para la realización de las prácticas, donde simplemente les guío y retroalimento.

*Contenido dirigido*: Creo o selecciono contenidos relevantes -videos, lecturas o foros- para los alumnos. En esta ocasión no lo he puesto en práctica, pero otro de los recursos que suelo utilizar con este perfil de alumnos es el de los glosarios jurídicos, en los que se priorizan los conceptos fundamentales (los *ítems* que forman parte de los glosarios han sido seleccionados por los alumnos al final de cada tema).

*Facilitador profesional*: Estoy a disposición de los estudiantes para dar realimentación individual o grupal inmediata según es requerida, lo que se indica en la evaluación hecha por la URJC a los alumnos sobre la labor del docente<sup>45</sup>



<sup>44</sup> Pues como señalan Herrera González, M; Morales-Contreras, M.F.; Alonso Monge, J.; Vara García, R. (2022) “Los registros que obtiene se trasladan a Excel de una forma muy sencilla, y se convierten en una evidencia muy valiosa de cara a evaluar el desempeño de los alumnos. Permiten: (i) medir la asistencia y la participación en clase; (ii) justificar las calificaciones de participación activa; (iii) dar feedback preciso e individual; (iv) compartir con los alumnos el feedback que les dan sus compañeros; (v) recibir feedback sobre la asignatura. El uso de esta herramienta ha disminuido las peticiones de revisión de notas de participación y las horas de tutorías para aclaraciones.”

<sup>45</sup> De hecho, en la encuesta que se realizó a mitad de curso, el 16,6 % de los alumnos contestó con un 4 mientras que el 83,3% lo hizo con un 5.

6. Es cierto que el número de alumnos es un elemento que condiciona la utilización de estas metodologías y que es imprescindible familiarizar al alumnado de forma previa a su desarrollo con las mismas, pero, de nuevo siguiendo a Monedero Morales, R. y Castro Higuera, A. (2018), “si tras implementar la experiencia “The Flipped Classroom” los resultados obtenidos no son los esperados, antes que abandonarla es interesante hacer una reflexión de las posibles deficiencias acaecidas durante su desarrollo y volver a intentarlo corrigiéndolas.”<sup>46</sup>

## 5. Bibliografía.

- BURÓN, M.I.; AVENDAÑO, S.; CANTARERO, I.; GAHETE, M.D.; GUZMÁN-RUIZ, R.; VAZQUEZ, M.J.; LUQUE, R.; MALAGÓN, M.M.; VILLALBA, J.M.; Y CALZADO, M.A., en “Experiencias en Flipped Learning”, *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, nº 7, (2018), Editorial Universitaria de Córdoba.
- CAMPILLO FERRER, J.M., MIRALLES-MARTÍNES, P., en “Efectividad del modelo de aula invertida en la motivación y el aprendizaje autoinformados de los estudiantes durante la pandemia de COVID-19”, *Comunicaciones en Humanidades y Ciencias Sociales* 176.
- CAMPOS, L.E., (2021), “Efectividad del aula invertida en línea como estrategia didáctica a distancia para la educación superior, durante la cuarentena por COVID19. Un estudio de caso”, *Revista Panamericana de Comunicación* 1.
- CLAUDIA CERRUDO, A., Y FERREYRA, L., en “Importancia del uso de foros como herramienta de Comunicación, formación y potenciación del Aprendizaje en aulas virtuales en la educación Superior a distancia. Caso unlvirtual”, (2015), 3<sup>a</sup> Jornadas de TIC e innovación en el aula, organizadas por la Universidad de La Plata.
- CATALINA GARCÍA, B. Y GARCÍA GALERA, M.C., “Herramientas para la innovación docente y el aprendizaje interactivo. El caso de Wooclap para la enseñanza del periodismo”, en *Doxa-comunicación* nº 34, enero-junio de 2022.
- CORNELIS JANSSEN, C.H., (2020). “El aula invertida en tiempos del COVID-19”, *Revista UNAM*, 5.
- CUEVAS MONZONÍS, N., GABARDA MÉNDEZ, V., CÍVICO ARIZA, A. Y COLOMO MAGAÑA, E. (2021), “Flipped classroom en tiempos de COVID-19: una perspectiva transversal”, *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)* 15.
- “The Four Pillars of F-L-I-P™”, (2014), *Flipped Learning Network (FLN)*.
- GARCÍA GÓMEZ, A., en “Aprendizaje inverso y motivación en el aula universitaria”, en *Pulso*, 2016, 39.
- HERRERA GONZÁLEZ, M; MORALES-CONTRERAS, M.F.; ALONSO MONGE, J.; VARA GARCÍA, R. (2022) en “Dinamización de las clases y evaluación formativa con WOOC LAP” presentado en el *XIII Workshop in Operations Management and Technology*.
- JENARO RIO, G; CASTAÑO CALLE, R.; MARTÍN PASTOR, M.E.; Y FLORES ROBAINA, E. (2018) en “Rendimiento académico en educación superior y su

---

<sup>46</sup> p. 77.

- asociación con la participación activa en la plataforma Moodle”, en ESE: Estudios sobre educación, nº 34.
- MONEDERO MORALES, C.R Y CASTRO HIGUERAS, A. (2018), “Un proyecto de aplicación de la clase invertida en las Ciencias de la Comunicación”, *Innovative Strategies for Higher Education in Spain*, Eindhoven, Adaya Press.
  - MUÑOZ AMOR, M.M. (2021), “La aplicación del ABP y del Estudio del Caso de forma cooperativa en la asignatura de Derecho Administrativo III, Grado ADE y Derecho”, en *Aplicaciones de las plataformas de enseñanza virtual a la educación superior*, pp. 377 – 392, Madrid, Dykinson.
  - MUÑOZ BAELE, I.M.; LA PARRA CASADO. D.; ORTIZ MONCADA, R.; DAVÓ BLANES, M.C.; ÁLVAREZ GARCÍA, J.S.; SÁNCHEZ MATEOS, A.; Y MUELA BERNABÉU, J. (2013), “ReDIMABP: Elaboración y evaluación del uso de un vídeo docente (pUA) introductorio al ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos)”, *La Producción Científica y la Actividad de Innovación Docente en Proyectos de Redes, Alicante, Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)*.
  - ORTIZ PÉREZ, A., ROMERO ROMERO, A., (2021) “La docencia en tiempos de contingencia: cambios en el proceso de enseñanza aprendizaje en las áreas de ingeniería en la universidad pública”, en Santillán Campos, F., *La investigación como validez del conocimiento*, México, Ed. Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente (CENID).
  - PINILLA, R., “Actualización didáctica del foro de debate en la modalidad semipresencial: una propuesta de innovación docente y de aprendizaje activo”, en *Aplicaciones de las plataformas de enseñanza virtual a la Educación Superior*, 2021, Madrid, Ed. Dykinson.
  - PRIETO MARTÍN, A., (2021), “Flipped classroom o aula invertida”, *#Dienlínea UNIA: guía para una docencia innovadora en red*, Ed. Universidad Internacional de Andalucía (UNIA).
  - ROS, I. (2008). “Moodle, la plataforma para la enseñanza y organización escolar”. Ikastorratza, e- Revista de Didáctica 2.
  - SÁNCHEZ, M. (2008), p. 8 en *Cómo enseñar en las aulas universitarias a través del estudio de casos*. “Colección Documentos, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza”.
  - SÁNCHEZ-CARREIRA, M.C. Y RODIL MARZÁBAL, O., (2018) en “Aprendizaje basado en metodologías activas en una materia de posgrado en Economía”, en *Innovative Strategies for Higher Education in Spain*, Eindhoven, Adaya Press.
  - VEGA-HERNÁNDEZ, M.C.; PATINO-ALONSO, M.C., Y A VICENTE-GALINDO, M.P., (2018), “Metodología docente acorde a los estilos de aprendizaje de alumnos de Medicina”, *Innovative Strategies for Higher Education in Spain*, Eindhoven, Adaya Press.
  - WASSERMAN, S. “El estudio de casos como método de enseñanza”. Amorrortu. 1994.