



# LA ADECUACIÓN DE LA DOCENCIA PRESENCIAL AL ESTADO DE ALARMA DERIVADO DEL COVID-19

Cuadernos Jurídicos del Instituto de Derecho Iberoamericano  
Número 1, Valencia 2021

*Cuadernos Jurídicos del Instituto de Derecho Iberoamericano* es una colección de monografías asociada a la Revista *Actualidad Jurídica Iberoamericana*. Todas las monografías publicadas en esta colección han sido valoradas positivamente por evaluadores externos con arreglo al sistema de doble revisión ciega por pares.

Edita: Instituto de Derecho Iberoamericano.  
Calle Luis García Berlanga, núm. 7, I-15, 46023, Valencia, España.  
Correo Electrónico: [j.ramon.de-verda@uv.es](mailto:j.ramon.de-verda@uv.es)  
Dirección web: [idibe.org](http://idibe.org)  
© Derechos Reservados de los Autores  
ISBN: 978-84-09-26247-2  
ISSN: 2386-9224

# **LA ADECUACIÓN DE LA DOCENCIA PRESENCIAL AL ESTADO DE ALARMA DERIVADO DEL COVID-19**

## **Coordinadores:**

Dr. Pedro Chaparro Matamoros  
Dr. Fernando Hernández Guijarro

**IDIBE**  
Valencia, 2021



## **DIRECTORES**

**JOSÉ RAMÓN DE VERDA Y BEAMONTE**

Catedrático de Derecho Civil, Universitat de València

**GABRIELE CARAPEZZA FIGLIA**

Catedrático de Derecho Civil, LUMSA, Palermo

## **SUBDIRECTORES**

**JUAN ANTONIO TAMAYO CARMONA**

Profesor Titular de Derecho Civil, Universitat de València

**LUIS DE LAS HERAS VIVES**

Abogado, Vicepresidente del IDIBE

## **SECRETARÍA DE REDACCIÓN**

**PEDRO CHAPARRO MATAMOROS**

Profesor Ayudante Doctor de Derecho Civil, Universitat de València

**FERNANDO HERNÁNDEZ GUIJARRO**

Profesor Ayudante Doctor de Derecho Tributario, UPV

## **COMITÉ CIENTÍFICO**

**SALVATORE ACETO DI CAPRIGLIA**

Profesor Titular de Derecho Comparado, Universidad Parthenope de Nápoles

**VICENZO BARBA**

Catedrático de Derecho Privado, Sapienza, Universidad de Roma

**MIRZIA BIANCA**

Catedrático de Derecho Privado, Sapienza, Universidad de Roma

**SALVADOR CARRIÓN OLMOS**

Catedrático de Derecho Civil, Universitat de València

**ANDREA FEDERICO**

Catedrático de Derecho Privado, Universidad de Salerno

**ALFREDO FERRANTE**

Catedrático de Derecho Civil, Universidad Alberto Hurtado

**GIAMPAOLO FREZA**

Catedrático de Derecho Privado, LUMSA, Palermo

**PABLO GIRGADO PERANDONES**

Profesor Titular de Derecho Mercantil, Universidad de Tarragona

**AIDA KEMELMAJER DE CARLUCCI**

Catedrática de Derecho de Familia, Universidad de Cuyo

**CRISTIAN LEPIN MUÑOZ**

Profesor Titular de Derecho Civil, Universidad de Chile

**FABRICIO MANTILLA ESPINOSA**

Profesor de Contratos Civiles y Mercantiles, Universidad del Rosario

**DR. LORENZO MEZZASOMA**

Catedrático de Derecho Privado, Universidad de Perugia

**MARIEL F. MOLINA DE JUAN**

Catedrática de Derecho de Familia, Universidad de Cuyo

**GIOVANNI PERLINGIERI**

Catedrático de Derecho Privado, Sapienza, Universidad de Roma

**DRA. MARÍA JOSÉ REYES LÓPEZ**

Catedrática de Derecho Civil, Universitat de València

**ADELA SERRA RODRÍGUEZ**

Catedrática de Derecho Civil, Universitat de València

**FRANCISCO TERNERA BARRIOS**

Profesor de Derecho Civil, Universidad del Rosario

# SUMARIO

<b>PRÓLOGO</b> .....	10
----------------------	----

## **PRIMERA PARTE: REFLEXIONES SOBRE LA DOCENCIA NO PRESENCIAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA**

<b>1/</b> El profesor, la lección magistral participativa y la docencia online. José Miguel Piquer Marí. ....	12
<b>2/</b> Límite 72 horas: el COVID-19 y la urgente necesidad de cambio en la metodología docente y en el sistema de evaluación en Derecho Internacional Privado en la Universidad Miguel Hernández de Elche. Alfonso Ortega Giménez. ....	30
<b>3/</b> La docencia en línea del Derecho: una propuesta práctica. José León Alapont. ....	38
<b>4/</b> La necesidad de una continua (de)construcción como docentes. Sandra López de Zubiría Díaz. ....	54

## **SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍAS DOCENTES EMPLEADAS DURANTE EL ESTADO DE ALARMA**

<b>5/</b> La resiliencia del profesorado universitario ante la necesidad de docencia virtual y semipresencial: los beneficios de los Power Point locutados. Esther Machancoses García. ....	68
<b>6/</b> Enseñanza y aprendizaje del Derecho de la empresa mediante metodología online: retos y oportunidades. José Miguel Corberá Martínez. ....	82
<b>7/</b> Educación P2P y abierta en Derecho: ¿utopía o realidad? Víctor Bastante Granel. ....	102
<b>8/</b> Análisis de los problemas aparejados a los Trabajos de Fin de Grado en las Ciencias Sociales en tiempos de pandemia. Propuesta para	

su adaptación a la docencia online. José Enrique Anguita Osuna y Fernando Suárez Bilbao.....	118
<b>9/</b> ¿Necesidad u oportunidad? Metodologías docentes innovadoras en el ámbito de las Ciencias Jurídicas. Mar Aranda Jurado.....	134
<b>10/</b> Blackboard Collaborate y Aprendizaje Basado en Proyectos: tecnología y metodología como binomio clave en la docencia virtual y semipresencial. Javier Martínez Calvo y Romina Santillán Santa Cruz.....	148
<b>11/</b> Kahoot! y foros virtuales: gamificación y aprendizaje interactivo de Derecho Procesal durante la COVID-19. Ana Isabel Blanco García.....	162
<b>12/</b> Docencia con perspectiva de género: “Kahoot!” como aliado para desterrar mitos. Gamificación en tiempo de coronavirus. Raquel Borges Blázquez.....	176
<b>13/</b> Explorando las potencialidades de Kahoot para el aprendizaje de Derecho Penitenciario en el marco de la COVID-19. Carlos Fernández Abad.....	184
<b>14/</b> Análisis DAFO del método asincrónico en la docencia no presencial. Ángel María Ballesteros Barros.....	192
<b>15/</b> Simulación de pleitos mercatorios y competiciones de Derecho mercantil durante el estado de alarma derivado del COVID-19: una herramienta innovadora para la adquisición de competencias. Antonio Casado Navarro y Pedro Mario González Jiménez.....	204
<b>16/</b> La digitalización de la docencia en Derecho ante el COVID-19. María Chiara Marullo y Belén Andrés Segovia.....	218
<b>17/</b> “Google Meet” como herramienta de apoyo al aprendizaje en la docencia universitaria. David Carrizo Aguado.....	230
<b>18/</b> Recursos tecnológicos y plataformas de apoyo al aprendizaje empleados para la enseñanza online de la disciplina jurídica Derecho mercantil durante el estado de alarma derivado del COVID-19. María Serrano Segarra.....	240

### **TERCERA PARTE:**

#### **LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA NO PRESENCIAL**

<b>19/</b> Nuevas oportunidades de mejora en la docencia y evaluación docente derivadas del estado de alarma generado por el COVID-19. Pilar María Estellés Peralta.....	254
<b>20/</b> Nuevos retos en la Educación Superior: implicaciones prácticas de la evaluación a distancia en diferentes Grados de la Universitat de València. Raquel Taléns Visconti y Eduardo E. Taléns Visconti.....	270



21/ Ajustes sobrevenidos en la docencia a propósito de dos sistemas de evaluación online. Cristina López Sánchez.....	288
22/ La apresurada transformación de la evaluación presencial en online en las enseñanzas de Derecho. Federico Arnau Moya.....	304
23/ La plataforma Moodle como instrumento de evaluación: criterios y consideraciones acerca de la creación de un examen tipo test. Manuel Ortiz Fernández.....	322
24/ El Kahoot como herramienta para la evaluación continua online en Derecho Financiero y Tributario. Laura Soto Bernabéu.....	338
25/ El modelo de casos teórico-prácticos como forma de evaluación final no presencial a través de moodle: experiencias tras el estado de alarma derivado del COVID-19. María González Marimón.....	354
26/ La evaluación online durante el estado de alarma derivado del COVID-19 de la asignatura Derecho de la Unión Europea. Una experiencia positiva y prometedora. Eduardo Jiménez Pineda.....	368
27/ Los exámenes online como vía de evaluación del alumnado universitario: la adaptación al control “a distancia”. M <sup>a</sup> . Nieves Alonso García.....	384
28/ Socrative, Google Forms y Examtime como métodos de evaluación online. Almudena Carrión Vidal.....	394

**CUARTA PARTE:  
VARIA**

29/ Adaptación de las técnicas de innovación docente a la era digital: las competiciones online de estudiantes. José Carlos Pedrosa López.....	412
30/ El aprendizaje sensorial durante la pandemia del COVID-19. Canciones para el cambio climático. Lucía Aparicio Chofré.....	422
31/ Ciclos de mejora y redes sociales en tiempos de pandemia. Cristina García Arroyo y Manuel García Mayo.....	436
32/ Los MOOC en la digitalización de la Educación Superior antes y después del COVID-19. Desamparados Segura Palomar.....	448
33/ La formación entre iguales del PDI: un reto en la Universidad. Claudia Hernández López y M <sup>a</sup> . Aránzazu Calzadilla Medina.....	464
34/ Instagram: mecanismo de innovación para la educación universitaria. Carlos González León.....	476

AJUSTES SOBREVENIDOS EN LA DOCENCIA A  
PROPÓSITO DE DOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN ON LINE

*ADJUSTMENTS IN TEACHING REGARDING TWO ONLINE  
EVALUATION SYSTEMS*

*Cuadernos Juridicos, pp. 288-303*

Cristina LÓPEZ  
SÁNCHEZ

ARTÍCULO RECIBIDO: 30 de septiembre de 2020

ARTÍCULO APROBADO: 1 de febrero de 2021

**RESUMEN:** El objeto de este trabajo consiste en la descripción y comparación entre dos sistemas distintos de evaluación de los estudiantes que, a raíz de la declaración del estado de alarma a causa de la COVID-19, fueron añadidos de forma sobrevenida en las guías docentes de las asignaturas en las que se han llevado a cabo. A lo largo de estos meses los docentes hemos adaptado la docencia universitaria, tutorías y sistema de evaluación a las nuevas circunstancias, por lo que en este trabajo nos proponemos no solo describir, sino también valorar los aspectos positivos y negativos, además de reflexionar acerca de las cuestiones más controvertidas que han resultado de aplicar un sistema integral de evaluación continua en la asignatura “Derecho de la Comunicación” del Grado en Comunicación Audiovisual, y un sistema parcial de evaluación continua con pruebas online de evaluación a través de la plataforma Moodle, en la asignatura “Derecho Civil II” del doble Grado en Derecho y Administración de Empresas, ambas de la Universidad Miguel Hernández de Elche.

**PALABRAS CLAVE:** Sistemas de evaluación; evaluación continua; plataforma Moodle; experiencias docentes.

**ABSTRACT:** *The aim of this work relate to the description and comparison between two different evaluation systems of the students that, as a result of the declaration of the alarm state due to the COVID-19, were added in a supervening way in the teaching guides of the subjects in which they have been carried out. Throughout these months, teachers have adapted university teaching, academic tutoring and evaluation system to the new circumstances, so in this paper we propose not only to describe, but also to assess the positive and negative aspects, as well as to reflect on the most controversial issues that have resulted from applying a system of continuous assessment in the subject “Communication Law” of the Degree in Audiovisual Communication, and a partial system of continuous evaluation with online assessment tests through the Moodle platform, in the subject “Civil Law II” of the double degree in Law and Business Administration, both from the University Miguel Hernández of Elche.*

**KEY WORDS:** *Evaluation systems; continuous evaluation; Moodle platform, teaching experiences.*

**SUMARIO.- I. INTRODUCCIÓN. EL PORQUÉ DE DOS PROPUESTAS DIFERENTES.- II. CARACTERÍSTICAS DE CADA METODOLOGÍA Y SISTEMA DE EVALUACIÓN.- III. RESULTADOS OBTENIDOS.- IV. VENTAJAS E INCONVENIENTES.- V. REFLEXIONES FINALES. DE “ALUMNOS” A “ESTUDIANTES”.**

---

## **I. INTRODUCCIÓN. EL PORQUÉ DE DOS PROPUESTAS DIFERENTES.**

El viernes 13 de marzo de 2020, unos minutos antes de las 16:00 horas, todo el personal de la Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH) recibía un correo electrónico con un comunicado oficial sobre medidas de última hora procedente del Excmo. Sr. Rector Mgfco. Juan José Ruiz Martínez, donde se informaba de que ese mismo día, a las 15:30 horas, el Presidente del Gobierno había comunicado la aprobación para el día siguiente, por el Consejo de Ministros, del Real Decreto por el que se establecería el estado de alarma en todo el territorio nacional<sup>1</sup>. Debido a las limitaciones a la libertad de circulación que este estado conllevaba, nos informaba de que a partir de su entrada en vigor todas las instalaciones de la Universidad permanecerían cerradas hasta nuevo aviso.

Asimismo, con el fin de minimizar las consecuencias de la emergencia social y sanitaria a la que estábamos asistiendo, se hacía saber que en las próximas horas se remitirían los protocolos de actuación para todo el personal ya que la situación estaba siendo tan cambiante que lo más prudente era posponer para un momento posterior la comunicación de cualquier otra instrucción a nuestro personal. Por último, se nos pedía a todo el cuerpo docente un esfuerzo para poder mantener unos niveles aceptables de calidad docente, empleando los medios técnicos que nos ponían a disposición para docencia online. En concreto, durante ese fin de semana desde el Servicio de Infraestructura Informática y el Servicio de Innovación y Planificación Tecnológica de la propia Universidad se prepararon los accesos identificados de cada asignatura con un acceso directo a una sala de Google Meet en la que podía entrar el profesor y el alumnado y, desde el Vicerrectorado de Estudios, se nos enviaron unas Instrucciones centradas sobre todo en la docencia online, fundamentalmente mediante videoconferencia en Universite o en Campus Virtual UMH (Moodle).

---

<sup>1</sup> Nos referimos al Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19.

Por difícil que pueda parecer, el lunes 16 de marzo, es decir, con tan solo un fin de semana de por medio para ajustar la docencia, los profesores de la Universidad Miguel Hernández teníamos en cada una de nuestras asignaturas un acceso directo para la docencia online de forma síncrona a través de Google Meet. Fueron unas horas de mucha incertidumbre, ya no solo por la repercusión en términos de salud de lo que estábamos viviendo, que era mucha, sino también y por lo que ahora nos interesa, porque nadie nos había enseñado a ser profesores online y casi de la noche a la mañana nos encontrábamos ante el reto de utilizar una herramienta nueva y adaptar nuestra metodología y nuestras guías docentes a las nuevas circunstancias<sup>2</sup>.

Efectivamente, si los profesores universitarios hemos sabido adaptar nuestra docencia al Plan Bolonia y a las nuevas exigencias que conllevaba en aras de conseguir que nuestros estudiantes aprendieran a aprender y asimilasen mejor los contenidos<sup>3</sup>, ahora nos enfrentábamos a otro reto. Fiel reflejo de ello es lo que se ha producido durante estos meses pasados, donde tuvimos que pasar a ser docentes en línea de un día para otro, mientras que la formación que recibimos de nuestros maestros en las aulas distaba mucho de lo que ahora debíamos improvisar.

En este sentido, los distintos Departamentos y Facultades empezaron a reaccionar con una celeridad muy destacable. En concreto, el Departamento de Ciencia Jurídica de la UMH publicó, a partir de las directrices que nos llegaban desde el Vicerrectorado de Estudios, un Protocolo de actuación que circuló el domingo entre todos sus profesores, con el objeto de unificar criterios y trazar unas líneas maestras de actuación.

Dichas directrices o Protocolo de actuación, que se impulsaron a modo de recomendación, pretendían facilitar la tarea de nuestro profesorado y estudiantado a la hora de afrontar la impartición de la docencia online. Ese protocolo constaba fundamentalmente de unas directrices generales relativas a la metodología y de unas directrices específicas en relación con el cronograma, el material docente, las tutorías, los correos electrónicos y la sugerencia de algunas herramientas metodológicas online como Trivinet o Brainscape, de muy fácil uso y que permitirían al estudiante asimilar mejor los contenidos<sup>4</sup>.

2 Ahondan en esta idea BAUTISTA PÉREZ, G./BORGES SAIZ, F./FORÉS I MIRAVALLS, A.: *Didáctica universitaria en entornos virtuales*, Narcea, Madrid, 2008, pp. 60 y ss.

3 COLL, C.: *Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo*. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 1988, pp. 131-142. DOI: 10.1080/02103702.1988.10822196.

4 Véase <https://www.trivinet.com/>. Se puede consultar una experiencia en LÓPEZ MAS, P. J./CREMADES GARCÍA, P./ESTEVE GIRBES, J./LÓPEZ RICHART, J./LÓPEZ SÁNCHEZ, C./MORENO MARTÍNEZ, J. A./ORTIZ FERNÁNDEZ, M./VERA VARGAS, R. M.: "El uso de Trivinet para promover el aprendizaje de contenidos jurídico-civiles jugando al Trivial online", en AA.VV.: *Redes-INNOVAESTIC 2020. Libro de actas*, Universidad de Alicante, ICE (coord. por R. ROIG-VILA y edit. por J.M. ANTOLÍ MARTÍNEZ/R. DIEZ ROS), 2020, C4670, disponible en <https://web.ua.es/es/ice/redes-innovaestic2020/documentos/libro-de-actas-2020.pdf> (consulta de 31/08/2020).

Teníamos claro que a pesar de lo excepcional de la situación debíamos procurar que el alumnado alcanzase la capacitación prevista en las guías docentes. Nos enfrentábamos a ello sin saber si debíamos dar una solución transitoria –pues quizá en un par de semanas se podía regresar a las aulas–, o algo más definitivo, hasta final de curso, si bien es cierto que al principio nos resistíamos a pensar que llegásemos a tanto. Asimismo, el profesorado involucrado en la docencia online debía tener presente que el estudiantado no podía estar solo, sino que debía sentirse acompañado permanentemente durante todo este período.

De ahí que fuera necesaria una tarea de planificación y coordinación por parte del profesorado, con el consiguiente esfuerzo de adaptación de su docencia a esta modalidad de enseñanza. Podíamos seguir trabajando con Universite (la plataforma docente que se venía utilizando en la UMH), los Blogs docentes, o el Campus virtual (Moodle), e incluso los profesores que participan cada año en el Programa PLE ofrecido por la Universidad Miguel Hernández podían utilizar los vídeos docentes que habías grabado y editado<sup>5</sup>.

En cuanto a las directrices específicas que, a modo de pautas de actuación comunes para el profesorado, trazamos desde el Departamento de Ciencia Jurídica, destacan las siguientes:

a) Publicar cuanto antes un anuncio informando a los estudiantes de cómo se iba a proceder a lo largo de las semanas.

b) Proporcionar al estudiantado una planificación, esto es, un cronograma, para que pudieran organizar los trabajos, las horas de estudio, clases, tutorías, etc. El profesor debería indicar si en el horario habitual de clase se iba a conectar a través de las herramientas habilitadas para explicar la lección o resolver dudas, que era lo más aconsejable y lo que en su inmensa mayoría hizo todo el profesorado, o si iba a proporcionar vídeos de clases grabadas e ir contestando dudas a través del correo.

---

Véase <https://www.brainscape.com/>. Esta herramienta se ha puesto en práctica, entre otros, por MARTÍNEZ MARTÍNEZ, N./BERENGUER ALBALADEJO, C./BUSTOS MORENO, Y./EXTREMEIRA FERNÁNDEZ, B./LÓPEZ MAS, P./LÓPEZ SÁNCHEZ, C./MÚRTULA LAFUENTE, V./ORTIZ FERNÁNDEZ, M./RAMOS MAESTRE, A./RIBERA BLANES, B.: "La plataforma Brainscape para el autoaprendizaje y la autoevaluación de Regulación jurídico-civil del Turismo: las e-flashcards", en AA.VV.: *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria*, Volumen 2019 (coord. ROSABEL ROIG-Vila y edit. por J. M. ANTOLI MARTÍNEZ/A. LLEDÓ CARRERES/N. PELLIN BUADES), Universidad de Alicante, ICE vol. 2019, disponible en <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/99180/1/Redes-Investigacion-Innovacion-Docencia-Universitaria-2019-58.pdf> (consulta de 31/08/2020).

5 El programa PLE-UMH es una iniciativa del Vicerrectorado de Estudios de la Universidad Miguel Hernández de Elche, cuyo objetivo es promover la generación de recursos audiovisuales en abierto para estimular el aprendizaje del estudiantado UMH cursando estudios en grados o másteres oficiales UMH, así como la integración de estos recursos audiovisuales en la página web de material de la asignatura, dentro del Campus Virtual Moodle de la UMH o en el Campus Universite UMH. La última convocatoria tuvo lugar por Resolución Rectoral de la Universidad Miguel Hernández 01413/2020 Elche, 04/09/2020, por la que se publica la Convocatoria del Programa PLE-UMH 2020/2021.

c) El material docente debía ofrecerse al alumno de forma dosificada y, por tanto, con la debida regularidad; es decir, en consonancia con la planificación prevista en el cronograma. No era aconsejable proporcionarla toda de una sola vez, sino que era preferible programar un día a la semana para la subida del material, de forma paulatina.

d) El profesor debía ofrecer al estudiantado sesiones de tutoría que se podrían llevar a cabo a través de correo electrónico o a través de una clase virtual.

e) Los profesores debían responder los correos de los alumnos dentro del plazo de 48 horas. Su pronta respuesta sería una clara manifestación de la profesionalidad y de la implicación de cada docente con sus asignaturas.

f) Se aconsejaba que el profesor elaborase un documento (PDF) que contuviera, de un modo sistemático y claro, una guía de cada lección donde se detallasen los aspectos a tener en cuenta.

A partir de ahí cada profesor debía ajustar la docencia a sus grupos, puesto que cada uno tenía unas necesidades, sobre todo en atención al Grado en que se impartía la docencia. En nuestro caso, el ajuste era doble al estar impartiendo clase en dos asignaturas diferentes, de dos Grados distintos: "Derecho Civil II" del Doble Grado en Derecho y ADE y "Derecho de la Comunicación" en el Grado en Comunicación Audiovisual. Ambas asignaturas de 6 ECTS pero con un programa y unos contenidos distintos.

Lo cierto es que a día de hoy hacer referencia a la necesidad de haber hecho ajustes sobrevenidos o haber llevado a cabo adendas en las guías docentes de las distintas asignaturas, no es decir nada nuevo. Pero hace unos meses sí lo era y mucho ya que los profesores en un tiempo record tuvimos que adaptar nuestras clases, tutorías y sistema de evaluación a las nuevas circunstancias.

De ahí que con esta comunicación se pretenda describir y comparar dos sistemas distintos de evaluación que, a raíz de la declaración del estado de alarma con ocasión de la COVID-19, fueron instaurados de forma sobrevenida. A lo largo de estos meses los docentes hemos adaptado la docencia, tutorías y sistema de evaluación a las nuevas circunstancias, por lo que pretendemos no sólo describir, sino también y, sobre todo, valorar, los aspectos positivos y negativos, e incluso reflexionar acerca de las cuestiones más controvertidas que han resultado de aplicar un sistema de evaluación continua al 100% en la asignatura "Derecho de la Comunicación" del Grado en Comunicación Audiovisual, y un sistema de evaluación continua al 40 % con realización de pruebas online de evaluación a través de la plataforma Moodle que suponía el 60% en la asignatura "Derecho

Civil II” del doble Grado en Derecho y Administración de Empresas, ambas de la Universidad Miguel Hernández de Elche.

No podemos concluir esta introducción sin una justificación acerca del porqué de dos propuestas diferentes. Tal y como apuntábamos en un momento anterior, lo primero con lo que nos enfrentamos fueron los temores de dar el paso hacia la docencia online. Con carácter general los docentes nos hemos mostrado reticentes con la docencia online, aduciendo razones como la incertidumbre, el miedo a lo desconocido, o el hecho de que supone más esfuerzo y complejidad para el profesor. Con todo, nos sobran razones para llevar a cabo esa adaptación, ese paso de la docencia tradicional a la docencia a través de las nuevas herramientas informáticas y recursos tecnológicos, en concreto, porque con ello podíamos ayudar a nuestros estudiantes en estos momentos tan inciertos, además de que adquirimos nuevas competencias docentes, abrimos nuevas posibilidades y mejoramos nuestro grado de satisfacción personal<sup>6</sup>.

Una vez superados esos temores, nos dispusimos a hacer los ajustes necesarios y, teniendo en cuenta tanto las recomendaciones de la Vicerrectora de Estudios como el tipo de estudiantes al que nos dirigíamos, consideramos que, a partir de lo que ahora no consideramos más que prejuicios, a los estudiantes que algún día ejercerían como abogados no podíamos suprimirles la prueba de evaluación, el examen, mientras que con los estudiantes cuya salida profesional en ningún caso sería la de abogado o jurista, sí que podíamos experimentar de otra forma. Para el primer caso, si los porcentajes de evaluación a comienzo de curso se habían establecido en el 30% evaluación continua y 70% examen, ahora pasaron al 40% de evaluación continua y 60% examen. Y, en el caso del Grado en Comunicación Audiovisual pasaron del 65% examen y 35% evaluación continua, al 100% evaluación continua, por las razones antes aducidas<sup>7</sup>.

## II. CARACTERÍSTICAS DE CADA METODOLOGÍA Y SISTEMA DE EVALUACIÓN.

Todo profesor universitario debería contar con recursos suficientes para estimular al alumnado y contribuir a su aprendizaje. En los tiempos actuales la docencia que se imparte en las aulas de nuestras Universidades ha cambiado bastante con respecto a la docencia que se impartía hace algunos años. Efectivamente, la cultura de Bolonia apuesta no solo por un cambio estructural

6 En sentido parecido, BAUTISTA PÉREZ, G./BORGES SAIZ, F./FORÉS I MIRAVALLS, A.: *Didáctica universitaria*, cit., pp. 61.62

7 Con el sistema pleno de evaluación continua buscábamos “un cambio metodológico que situase al alumnado en el centro del proceso educativo”, vid. el Decálogo de orientaciones para el docente virtual en el EEES, en ALONSO DÍAZ, L./BLÁZQUEZ ENTONADO, F.: *El docente de educación virtual. Guía básica*, Narcea, Madrid, 2012, p. 25.



sino también por un cambio en las metodologías docentes<sup>8</sup>, si bien es cierto que, dado que los profesores actuales en su día recibimos unas enseñanzas basadas prácticamente en las clases magistrales, ello ha requerido de los acomodos oportunos<sup>9</sup>. Sin duda estos meses han supuesto una oportunidad para dar cuenta de la capacidad de adaptación y de resiliencia del profesorado universitario.

Una vez situados en contexto resulta fácil comprender que era necesario modificar las guías docentes que se habían aprobado en Consejo de Departamento en septiembre de 2019 de cara al curso 2019/2020. De ahí que todo el profesorado debía redactar una adenda (o apéndice) a la guía docente (y previamente contactar con los estudiantes para informarles lo antes posible) donde se especificasen los cambios más importantes en la docencia y en la evaluación de la asignatura.

Esta adenda cumplía una doble función. En primer lugar, permitía concretar en cada asignatura los criterios generales aprobados para toda la Universidad respecto a la adaptación de la docencia al formato no presencial para este segundo cuatrimestre: cambios introducidos en la metodología docente y el sistema de evaluación aplicables en este periodo de excepción (de acuerdo con las Reflexiones del Ministerio de Universidades, de 4 de abril de 2020, sobre criterios generales para la adaptación del sistema universitario español ante la pandemia del Covid-19, durante el curso 2019-2020, así como el Acuerdo de REACU de 3 de abril de 2020, ante la situación de excepción provocada por el COVID-19). Y, en segundo lugar, había que hacer público y oficializar el cambio de procedimiento evaluador y los criterios que lo condicionaban, garantizándose el procedimiento de seguimiento de las titulaciones por los sistemas internos de garantía de la calidad y por las Agencias Evaluadoras.

En nuestro caso, tanto en la asignatura de “Derecho Civil II” como en la de “Derecho de la Comunicación”, partimos de los mismos parámetros. En concreto, en relación con las clases de teoría, se previó que la docencia se impartiría en directo en las franjas establecidas para la asignatura en los horarios oficiales de la titulación, con la participación del estudiantado y para ello se echaría mano de la herramienta Google Meet. En aras de atender mejor las necesidades de los estudiantes se grabaron las sesiones y después de cada clase se fueron poniendo a su disposición a través del Campus Virtual.

8 FORTES MARTÍN, A.: “Bologna o la supernova. La ‘explosión’ del proceso de Bologna y el tránsito del modelo de enseñanza al de aprendizaje”, *El Cronista del Estado Social y Democrático del Derecho*, núm. 4, 2009, pp. 30-39.

9 LÓPEZ SÁNCHEZ, C.: “Actualidad y Derecho: cómo mejorar la comprensión del Derecho civil a través de las noticias”, en AA.VV.: *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio* (COORD. por M. T. TORTOSA YBÁÑEZ./J. D. ÁLVAREZ TERUEL/N. PELLÍN BUADES), 2015, pp. 1087-1098, disponible en <http://hdl.handle.net/10045/49235> (consulta de 10/07/2020).

Por otro lado, en lo que se refiere a las clases prácticas, se realizaron prácticas individuales y colectivas no presenciales, bien durante el horario de clases a través de la plataforma Google Meet, o bien cada estudiante desde su domicilio. Todas las prácticas grupales fueron enviadas al profesorado a través de correo electrónico (o del apartado “tareas” del Campus Virtual cuando eran individuales), que las corregía una a una o facilitaba las contestaciones correctas.

Por último, en cuanto a las tutorías, unas se realizaron, a petición del estudiantado, a través de la herramienta Google Meet, en horario acordado por profesor-estudiante, mientras que otras tuvieron lugar a través del correo electrónico, respondiendo en cualquier caso a todas las dudas planteadas. Además, el contacto con los delegados de cada grupo fue más directo, si cabe, que en condiciones normales.

Lo anterior en cuanto a criterios generales. Pero descendiendo a cada una de las dos asignaturas podemos decir que, tenían en común que en ambos casos se diferenciaba entre alumnos de evaluación continua y alumnos de evaluación no continua, pero se establecieron algunas diferencias entre ellas.

Así, en la asignatura “Derecho de la Comunicación”, en el caso de los alumnos de evaluación continua se valoraron las prácticas y trabajos (individuales y en grupo) realizados a lo largo del cuatrimestre con el 100% de la nota. A su vez, las prácticas y participación en clase suponían el 70%, mientras que el trabajo escrito que individualmente debía realizar cada estudiante suponía el 30% de la nota global.

Además, para asegurarnos de que los estudiantes asimilaban unos mínimos contenidos, se estableció que para aprobar la asignatura debían obtener al menos una nota global de 5 puntos y no se podía aprobar la asignatura sin una nota mínima en cada parte. Es decir, la nota final sería el promedio ponderado de las prácticas y participación en clase (7 puntos) y el trabajo (3 puntos), siempre que se superase la calificación de 4 puntos (sobre 10) en ambas partes.

Siguiendo con la misma asignatura, “Derecho de la Comunicación”, pero refiriéndonos ahora a los Alumnos de evaluación no continua, se haría un examen final no presencial que supondría el 100% de la nota, en formato de preguntas tipo test. Además, se previó un examen de contingencia (que básicamente consistía en una prueba oral ante un tribunal a través de Google Meet) para los casos en los que por problemas técnicos o de otra índole no se pudiera realizar el examen tipo test.

No dispusimos lo mismo para la asignatura “Derecho Civil II”. En este caso, en lo que respecta a los alumnos de evaluación continua, la calificación final estaba compuesta por dos partes:

a) un examen final no presencial (que suponía el 60% de la nota final) en formato preguntas tipo test. Para poder mediar con las prácticas se debía obtener en el examen final una nota mínima de 4 puntos sobre 10. No obstante, se ofrecía la posibilidad de hacer un examen parcial, también tipo test, que sería eliminatorio siempre que se aprobase (suponiendo el 30% de esa nota)<sup>10</sup>.

b) Prácticas (cuya puntuación equivalía al 40% de la nota final).

Por su parte, los alumnos de evaluación no continua debían hacer un examen final no presencial (que suponía el 100% del total de la nota), también en formato de preguntas tipo test y con la previsión, al igual que en el caso de “Derecho de la Comunicación”, de un examen de contingencia, cuando por problemas técnicos) o de otra índole no se pudiera realizar el examen tipo test.

### III. RESULTADOS.

Además del interés mostrado por los alumnos en uno y otro caso, sin duda lo que más nos ha hecho reflexionar han sido los resultados obtenidos. Si tuviésemos que resumir en una palabra los resultados obtenidos en la asignatura “Derecho Civil II” diría que han sido mediocres, peor que otros cursos. Mientras que en “Derecho de la Comunicación” ha sucedido justo lo contrario, han sido los mejores resultados obtenidos desde que impartimos docencia en dicha asignatura. En el primer caso alguien podría aducir que los estudiantes se han podido copiar de sus propios apuntes; mi sensación es que no, porque durante la realización de la prueba online tenían encendidas sus cámaras, si bien es cierto que nunca se puede estar del todo seguro con los exámenes online. En concreto, los resultados han sido los siguientes:

“Derecho Civil II”: cero suspensos; 7 aprobados; 31 notables; cero sobresalientes; cero matrículas de honor.

“Derecho de la Comunicación”: cero suspensos; 7 aprobados; 48 notables; 2 sobresalientes; 2 matrículas de honor.

---

<sup>10</sup> El examen constaba de 20 ó 30 preguntas tipo test y se configuró en modo secuencial, es decir, el estudiante solo podía avanzar hacia adelante, sin posibilidad de retroceder, y sin que restasen las preguntas mal contestadas. Cada pregunta tenía cuatro opciones de respuesta y podíamos ver a los estudiantes, pero no grabarles, a través de Google meet, habiendo organizado unos 30 estudiantes como máximo por sala.

Con esos datos es fácilmente constatable cómo en el segundo caso se han obtenido calificaciones más altas con los dos sobresalientes y las dos matrículas de honor referidas.

#### IV. VENTAJAS E INCONVENIENTES.

Una vez finalizado el curso observamos cómo cada una de las dos experiencias presentaba ventajas e inconvenientes, si bien es cierto que no estaban equilibradas. De este modo, y por lo que a “Derecho Civil II” se refiere, entre las ventajas o puntos a favor del sistema seguido no podemos destacar ninguno es especial, estábamos ante un sistema bastante tradicional. En todo caso, y por buscar algo positivo, es destacable que al haber examinado a los estudiantes a través de preguntas tipo test, la corrección de exámenes fue más rápida, al ser automática. Los test son una herramienta laboriosa de diseñar, pero permiten una corrección rápida que, cuando se cuenta con un número elevado de estudiantes, resulta de gran ayuda para el docente. Asimismo, tienen la ventaja de ser objetivos, en tanto que hay una respuesta correcta y fallar en ella implica una calificación determinada<sup>11</sup>. Para ello utilizamos los cuestionarios de Moodle, que constituyen una herramienta compleja y muy interesante para realizar pruebas objetivas en línea, siendo uno de los módulos más potentes de la plataforma, al permitir jugar con una serie de variables de configuración que pueden hacer de los test un eficaz instrumento de evaluación formativa y continua. Para diseñar correctamente el test el profesor previamente ha de reflexionar acerca de qué dificultades debe ofrecer, como se va a evaluar, etc.<sup>12</sup>. Con todo, si esto puede considerarse una ventaja, no hay que desconocer que para los que nos iniciábamos en esta herramienta por primera vez, ha supuesto un esfuerzo considerable hasta dominarla, esfuerzo que confiamos poder rentabilizar en los cursos venideros<sup>13</sup>.

En cuanto a los aspectos negativos que nos hemos encontrado en esta asignatura, han sido mayores en número que los positivos. En concreto, tuvimos algunos problemas técnicos el día del examen, dado que algunos estudiantes no tenían suficiente velocidad de descarga o les falló la red. De ahí que se hubiera

11 ALONSO DÍAZ, L./BLÁZQUEZ ENTONADO, F.: *El docente de educación virtual. Guía básica*, Narcea, Madrid, 2012, p. 149.

12 ALONSO DÍAZ, L./BLÁZQUEZ ENTONADO, F.: *El docente*, cit., p. 150.

13 Una prueba objetiva, también conocida como cuestionario o test, “es básicamente una herramienta de evaluación que consiste en un conjunto relativamente amplio de preguntas formuladas de modo concreto que el alumno habrá de responder mediante una respuesta concisa, que puede ser, trazar una x en una casilla que presenta una diversidad de opciones, subrayar un término, escribir una letra o un número, o, en el caso de la virtualidad, hacer clic en un elemento concreto, etc.”. La diferencia más obvia con respecto de una prueba de ensayo es que, mientras que en el ensayo el estudiante debe redactar y expresar con sus propias palabras la respuesta, en el test el alumno generalmente debe tomar una decisión entre distintas alternativas que se le presentan. En el examen escrito o prueba de ensayo el estudiante pasa la mayor parte del tiempo escribiendo, pero en el test es fundamental pensar y reflexionar detenidamente sobre las una las opciones presentadas. ALONSO DÍAZ, L./BLÁZQUEZ ENTONADO, F.: *El docente*, cit., pp. 148-149.

previsto un examen de contingencia. Además, como ya poníamos de manifiesto, ello ha supuesto un considerable esfuerzo por parte del profesorado para amoldar sus exámenes y, en cualquier caso, hemos tenido que corregir las prácticas que nos iban enviando los estudiantes, la mayoría de ellas realizadas en grupo ya que, gracias a las nuevas tecnologías y las redes de comunicación han podido trabajar desde la distancia. Otro aspecto de cariz negativo lo ha sido el escaso número de tutorías, probablemente porque al tratarse de un sistema parecido al sistema tradicional, los estudiantes pocas veces han contactado con el profesorado, lo que ha conllevado que ante la ausencia de presencialidad en las aulas, haya habido poco contacto con el estudiantado. Con todo, desde nuestro punto de vista el aspecto más desventajoso es que a pesar de que aprobaron todos los estudiantes matriculados, las notas no fueron altas, siendo la nota máxima de 8,5 puntos.

Por otro lado, refiriéndonos ahora a la asignatura “Derecho de la Comunicación”, los obstáculos más llamativos son que hemos tenido que corregir en exceso, pues todas las semanas se entregaban prácticas y, además, tuvimos que buscar un tema distinto para cada uno de los estudiantes (sesenta en total). Además, Y el trabajo del profesor se vio incrementado porque además de la corrección de prácticas y trabajos, tuvo que programar muchas tutorías con cada uno de los estudiantes.

En cuanto a los puntos más favorables, podemos afirmar sin temor a equivocarnos que en este caso los estudiantes han estado más motivados que otros años, mostrando un interés considerable que sin duda ha permitido una mayor y mejor asimilación del contenido de la asignatura. Es destacable que tienen la sensación de haber aprendido cosas útiles, lo cual se ha visto favorecido por el enfoque que se le ha dado a la asignatura y al sistema de evaluación. Además, con las prácticas y, sobre todo, con el trabajo individual que tenían que enviar, han podido experimentar cómo hacer un Trabajo Fin de Grado pues, en cierto modo, podemos decir que les ha servido de ensayo, tratándose como se trata de estudiantes de tercer curso del Grado en Comunicación Audiovisual. Y ello porque se les facilitaron unas normas de estilo y forma, se les pidió un esquema antes de empezar a escribir y solo cuando ese esquema estaba consensuado con el profesor (cada estudiante tenía un tema diferentes) se podía empezar a hacer el trabajo. Por último, al contrario de lo que sucedía en la otra asignatura, en este caso las notas han sido más altas, fruto de esa motivación e implicación a la que aludíamos líneas arriba.

## V. REFLEXIONES FINALES. DE “ALUMNOS” A “ESTUDIANTES”.

Los datos obtenidos tras la puesta en práctica de esta doble experiencia nos conducen a ahondar en la diferencia que existe entre alumnos y estudiantes, como vamos a poner de manifiesto a partir de ahora. Mientras en la asignatura de

“Derecho Civil II” hemos trabajado con alumnos, en el caso de “Derecho de la Comunicación” lo hemos hecho con estudiantes.

No en vano, para la transformación de la metodología docente universitaria es muy importante que el profesorado entienda la importancia de la diferencia y el cambio de rol entre alumno y estudiante. Hablamos de “estudiantes” para referirnos “a los y las discentes que mantienen unas pautas de funcionamiento fundamentadas en la autonomía y la madurez. Estas actitudes difícilmente se darán en el alumno tradicional, el cual está “conformado” desde un tamiz jerárquicamente dependiente de la acción docente<sup>14</sup>.

Los “estudiantes” mantienen unas pautas de funcionamiento basadas en la autonomía y la madurez, que difícilmente se darán en los “alumnos” tradicionales. El paso del “alumno” tradicional al “estudiante” constituye un proceso evolutivo, sin que se trate de conceptos contrapuestos ni exclusivos de la docencia online. Los “alumnos” en sentido tradicional tienen una actitud reactiva, escasa implicación en el propio aprendizaje, escasas metas propias más allá de la superación de asignaturas o cursos, escasa reflexión sobre las propias actitudes, destrezas y estrategias para aprender, se mueven en un entorno competitivo, sus destrezas son principalmente memorísticas, aplican estrategias relacionadas principalmente con un aprendizaje dirigido y, en definitiva, crean un perfil personal y profesional limitado, ajeno a la formación continua. Frente a ello, los “estudiantes” presentan una actitud proactiva, dan muestras de una clara implicación con su propio aprendizaje, establecen para sí mismos metas propias más allá de la superación de asignaturas, tienen conciencia de las actitudes, destrezas y estrategias propias, se mueven en un entorno colaborativo, se caracterizan por poseer destrezas relacionadas con la comunicación y la búsqueda, selección, producción y difusión de información y conocimiento, aplican estrategias relacionadas con un aprendizaje autónomo y crean un perfil personal y profesional afín a la formación continua y al aprendizaje durante toda la vida<sup>15</sup>.

En nuestro caso, como apuntábamos, la actitud de los discentes ha sido muy diferente y ello ha supuesto para nosotros un aprendizaje y una apertura de mente hacia un sistema de evaluación que teníamos relegado a un segundo lugar. Hemos sido conscientes de las ventajas que ha supuesto la evaluación continua en la formación del estudiantado, al ir dando valor a las actividades que el estudiante ha ido realizando a lo largo del curso.

Insistimos en que participar en un sistema de evaluación continua al 100% ha sido una experiencia muy enriquecedora y nos ha permitido tener una visión

14 BAUTISTA PÉREZ, G./BORGES SÁIZ, F./FORÉS I MIRAVALLS, A.: *Didáctica universitaria*, cit., p. 34.

15 BAUTISTA PÉREZ, G./BORGES SÁIZ, F./FORÉS I MIRAVALLS, A.: *Didáctica universitaria*, cit., p. 35

holística o global del aprendizaje, lo que ha supuesto planificar, tener presente cada mensaje, cada actividad, cada tiempo de aprendizaje, pues hasta el más mínimo detalle tiene su importancia<sup>16</sup>. Asimismo, hemos rescatado el kairós educativo, al pensar en el tiempo no como tiempo “contado”, tiempo de programación, sino como tiempo vivido; hay que vivir el tiempo del proceso de aprendizaje, un tiempo para aprender, un tiempo lleno de posibilidades que muchas veces obviamos por dejarlo para otro momento<sup>17</sup>. Ello ha supuesto que hemos podido disfrutar viendo cómo los estudiantes estaban motivados y trabajaban, lo cual ha sido muy satisfactorio, sin olvidar que tanto para estudiantes como para profesores lleva mucho más trabajo detrás que el sistema convencional.

Por último, y dado lo novedoso que el sistema de evaluación continua 100% ha supuesto para nosotros al no haberlo puesto nunca antes en práctica, preguntamos a los estudiantes por su experiencia personal. Efectivamente, resulta interesante inducir a los estudiantes a la reflexión sobre su papel en el aprendizaje, interesándose en sus actitudes, su propósito central, sus estrategias, los recursos empleados y su modo de empleo<sup>18</sup>.

Entre las respuestas que nos hicieron llegar destacaríamos -y cito textualmente- que “En lo que al sistema de evaluación se refiere, el haber llevado un sistema de evaluación continua al 100% ha influido positivamente en nosotros al no haber tenido que soportar la presión de hacer un examen final. Hemos podido adquirir los conocimientos del temario de una manera más relajada y sin el estrés de estudiar para aprobar un examen”. Estamos de acuerdo en que, aunque parezca algo reduccionista, no es exagerado afirmar que un alumno promedio aprende en función de cómo se le enseña y, de modo especial, en función de cómo se le evalúa. En efecto, la investigación sobre la forma de entender el aprendizaje por parte de los alumnos suele destacar el papel influyente de la evaluación en la misma, en el sentido de que los alumnos adaptan su conducta a la modalidad de evaluación<sup>19</sup>.

Otra respuesta recibida añadía que “Realizar el trabajo final individual teórico creo que nos ha permitido profundizar en un tema del temario y también ha supuesto una práctica para el TFG. Sin embargo, creo que es posible que una parte del alumnado no se haya leído los temas que no estaban relacionados con su trabajo, al no ser obligatorio. Nos hemos especializado mucho con nuestros trabajos porque hemos investigado exhaustivamente para llevarlos a cabo pero, quizás, el resto del temario lo hemos tocado de una manera más superficial. Aun

16 BAUTISTA PÉREZ, G./BORGES SÁIZ, F./FORÉS I MIRAVALLS, A.: *Didáctica universitaria*, cit., p. 198

17 BAUTISTA PÉREZ, G./BORGES SÁIZ, F./FORÉS I MIRAVALLS, A.: *Didáctica universitaria*, cit., p. 199.

18 ASÍ, RUÉ, J.: *El aprendizaje Autónomo en Educación Superior*, Narcea, Madrid, 2009, p. 217.

19 RUÉ, J.: *El aprendizaje*, cit. p. 122.

así, las prácticas que se han planteado en cada tema están muy bien enfocadas al mundo audiovisual y hacen que los temas se entiendan mejor (...). Además, con el enfoque que se le ha dado a la asignatura, se ha conseguido que nosotros valoremos la utilidad que ésta tiene en nuestro futuro profesional”.

Para finalizar queremos traer a colación la valoración por el estudiantado de la docencia percibida durante el confinamiento. Según el sentir general, la docencia online nunca debería sustituir del todo a la docencia presencial, donde el trato es mucho más cercano y resulta menos dificultoso prestar atención a las clases. De ahí que lo han entendido como algo “puntual, un parche, algo momentáneo” y siguen reivindicando las bondades de la enseñanza presencial.



## BIBLIOGRAFÍA

ALONSO DÍAZ, L./BLÁZQUEZ ENTONADO, F.: *El docente de educación virtual. Guía básica*, Narcea, Madrid, 2012.

BAUTISTA PÉREZ, G./BORGES SÁIZ, F./FORÉS I MIRAVALLS, A.: *Didáctica universitaria en entornos virtuales*, Narcea, Madrid, 2008.

FORTES MARTÍN, A.: "Bolonia o la supernova. La 'explosión' del proceso de Bolonia y el tránsito del modelo de enseñanza al de aprendizaje", *El Cronista del Estado Social y Democrático del Derecho*, núm. 4, 2009.

LÓPEZ SÁNCHEZ, C.: "Actualidad y Derecho: cómo mejorar la comprensión del Derecho civil a través de las noticias", en AA.VV.: *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio* (coord. por M. T. TORTOSA YBÁÑEZ/ J. D. ÁLVAREZ TERUEL/ N. PELLÍN BUADES), 2015, disponible en <http://hdl.handle.net/10045/49235> (consulta de 10/07/2020).

LÓPEZ MAS, P. J./CREMADES GARCÍA, P./ ESTEVE GIRBES, J./LÓPEZ RICHART, J./ LÓPEZ SÁNCHEZ, C./MORENO MARTÍNEZ, J.A./ORTIZ FERNÁNDEZ, M./ VERA VARGAS, R. M.: "El uso de Trivinet para promover el aprendizaje de contenidos jurídico-civiles jugando al Trivial online", en AA.VV.: *Redes-INNOVAESTIC 2020. Libro de actas* (coord. por R. ROIG-VILA y edit. por J.M. ANTOLÍ MARTÍNEZ/R. DÍEZ ROS), Universidad de Alicante, ICE, 2020, C4670, disponible en <https://web.ua.es/es/ice/redes-innovaestic2020/documentos/libro-de-actas-2020.pdf> (consulta de 31/08/2020).

RUÉ, J.: *El aprendizaje Autónomo en Educación Superior*, Narcea, Madrid, 2009.



