

La docencia universitaria sobre la Dictadura franquista y la Transición en la Facultad de Derecho. Clase invertida, aprendizaje por proyectos y técnica legislativa

Daniel Vallès Muñío, Elisabet Velo i Fabregat, Mireia Grañén Galera

Abstract: Actualmente son pocas las facultades de Derecho que imparten docencia sobre derecho franquista y Transición democrática. En la Facultat de Derecho de la Universidad Autònoma de Barcelona existe una optativa que aborda ambas cuestiones que se oferta en el cuarto curso de los grados Relaciones Laborales y Derecho. En esta asignatura no rechazamos por completo metodologías clásicas como la clase magistral, de la que también hacemos uso para introducir cuestiones sobre Justicia Transicional, pero introducimos otras más actuales como la clase invertida (*“flipped classroom”*) y aprendizaje por proyectos, que permiten al alumnado apropiarse de la materia que se imparte y, también, responsabilizarse de una parte de la nota final que obtendrán sus compañeros y compañeras. Además de los conocimientos sobre la historia del derecho franquista, memoria democrática y justicia transicional, se fomenta la creatividad y la crítica, guiándoles para que creen derecho aplicando todos los conocimientos jurídicos adquiridos durante el grado.

Palabras clave: franquismo, justicia transicional, facultad de derecho, clase invertida, docencia por proyectos, técnica legislativa.

Abstract: Currently, there are few law schools that teach Francoist law and the democratic Transition. At the Faculty of Law of the Autonomous University of Barcelona, there is an optional subject that addresses both issues, which is offered in the fourth year of the degrees in Labour Relations and Law. In this subject, we do not completely reject classic methodologies such as the master class, which we also use to introduce issues on Transitional Justice, but we introduce more current ones such as the flipped classroom and project-based learning, which allow students to take ownership of the material being taught and take responsibility for part of the final grade their classmates will obtain. In addition to knowledge about the history of Francoist law, democratic memory and transitional justice, creativity and criticism are encouraged, guiding them to create law by applying all the legal knowledge acquired during the degree.

Key words: Francoism, Transitional Justice, Faculty of Law, flipped classroom, project-based learning, legislative technique.

1. INTRODUCCIÓN

Hasta lo que saben los que escriben este texto, en casi ninguna Facultad de Derecho del Estado español se imparte una asignatura que propiamente trate de la Historia del Derecho franquista y, aún menos, sobre la Justicia Transicional española. Una asignatura como tal, así, creemos que no existe. De hecho, la asignatura optativa «*Dictadura franquista i Transició democrática*» solo se imparte en el cuarto curso de los grados de Relaciones Laborales y Derecho de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Ante lo anterior, lo primero que nos planteamos es la necesidad de superar esa carencia. Es decir, nos preguntamos si sería posible que en todas las facultades de derecho españolas se pudiera cursar una asignatura sobre el derecho de la Dictadura franquista y de la Transición.

El artículo 45 de la Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática prevé que (el subrayado es nuestro) «(l)a Administración General del Estado, en colaboración con las universidades, los organismos públicos de investigación y las corporaciones de derecho público con competencias en la materia, incluidas las Reales Academias de ámbito nacional, fomentará en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en materia de memoria democrática, resaltando el componente europeo y global de la memoria democrática en España».

Es evidente que el problema de este artículo es ese «vacío» no delimitado que deriva del uso del verbo «fomentará». Ello no implica ninguna obligación real para la Administración Pública ni la creación de un derecho subjetivo de la ciudadanía para reclamar la docencia sobre memoria democrática.

Dejando de lado esta precaria situación de la docencia universitaria sobre el tema, mediante esta comunicación queremos poner valor la metodología que utilizamos en la asignatura «*Dictadura franquista i Transició democrática*» de la Facultad de Derecho de la UAB.

2. METODOLOGÍA DOCENTE

La asignatura mencionada se imparte, como hemos apuntado, en el segundo cuatrimestre del cuarto curso de los grados de Relaciones Laborales y Derecho. Ello implica que el alumnado está a punto de acabar sus estudios universitarios, tienen un bagaje académico relevante y que, en principio, son más maduros, ya que son mayores. Esta madurez personal ayuda a que la metodología docente escogida sea fácilmente aceptada y seguida de manera óptima.

El objetivo de la asignatura es doble. Por un lado, queremos que el alumnado conozca el derecho franquista, pero también la aplicación injusta y dictatorial del mismo. Por otro, los estudiantes han de abandonar la percepción de que el derecho es una creación social que viene impuesta «desde arriba» por unas élites políticas.

Este segundo punto para nosotros es fundamental. Durante todo o casi todo el grado de Relaciones Laborales y Derecho se les ha explicado el derecho como dado. El alumnado recibe clases magistrales donde el/la docente expone la regulación jurídica de una institución. Por ejemplo, se explica la huelga, cómo está regulada, qué efectos tiene sobre el contrato de trabajo, etc. Se nos aparece como una relación unidireccional con el derecho: del o la docente al alumnado, que estos reciben, pero no cuestionan ni crean. Queremos que nuestro alumnado cambie su percepción del derecho. Han de pasar de verlo como algo ya dado, ya hecho, como algo que ellos pueden crear, en función de su opinión personal y política usando, como no puede ser de otra manera, sus conocimientos jurídicos.

Fomentar la creatividad en el ámbito jurídico es fundamental. El Derecho sirve para dar solución a problemas previos y tiene una característica performativa de la realidad que es esencial. El derecho «crea», de alguna forma, la realidad. Que el alumnado se dé cuenta que tiene todo el andamiaje intelectual para crear Derecho le sitúa en un paradigma diferente: ellos pueden crear Derecho y son protagonistas para «performar» la realidad. Esto los empodera.

¿Cómo conseguir ambos objetivos? Para ello hemos dividido la docencia de la asignatura en dos. La clase dura 3 horas y tenemos un breve descanso en la mitad. La primera parte de la docencia se realiza mediante la metodología de la clase invertida (*«flipped classroom»*). En la segunda, utilizamos la metodología del aprendizaje por proyectos.

3. LA CLASE INVERTIDA

La clase invertida, o «*flipped classroom*» es una de las metodologías de innovación docente más en boga en los últimos años. Esta herramienta implica «dejar atrás» las clásicas clases magistrales para adentrarnos en una nueva forma de aprendizaje en el que el alumnado se ubica en el centro y se alteran, de alguna manera, las convenciones seguidas hasta hoy. Siguiendo la taxonomía de Bloom, presentada en 1956 y retocada en 2001 por Anderson y Krathwohl (discípulos del primero), nos damos cuenta de que justamente en la punta de la pirámide del proceso de aprendizaje del alumnado se encuentra el verbo «crear»¹. Pues bien, tomaremos esta capacidad de los estudiantes tanto para esta metodología como en el aprendizaje por proyectos, la siguiente que es objeto de explicación en este trabajo. En nuestro caso, no nos serviremos de la tecnología como sí hacen otros docentes de la misma disciplina que la nuestra u otras ajenas. O, al menos, no es nuestra herramienta principal ni tampoco pretendemos conseguir que nuestro alumnado logre una destreza en el uso de las TIC que sea deslumbrante. Aunque si así es, mucho mejor.

Como decíamos, en nuestro caso el procedimiento de la clase invertida sigue un cariz originalmente clásico. La primera de las pretensiones es lograr que el alumnado lea artículos académicos de 20 o más páginas con el lenguaje técnico y formal con el que se investiga, escribe y discute en nuestro campo. Que lean textos largos y sean capaces de asimilarlos y explicarlos en el foro de confianza que es su grupo de clase, es un estadio que ya deben tener más que superado si quieren ejercer una profesión jurídica. Con tal fin, el profesorado de la asignatura confeccionamos un amplio listado de lecturas académicas ordenado de manera cronológica, que pueden encontrarse en abierto en los repositorios habituales: Google Scholar, Dialnet, RACO... En el Anexo 1 se encuentra el listado completo de lecturas del curso 2023/2024.

El alumnado se agrupa por parejas o por tríos, dependiendo del número de estudiantes que tenga la clase. Hemos de tener en cuenta que se realizan dos turnos, uno de mañanas y otro de tardes. Normalmente, el grupo de mañanas tiene menos matrículas porque está únicamente

¹ Ender ANDRADE; Edixon CHACÓN: “Implicaciones teóricas y procedimentales de la clase invertida”, *Plus*, 41 (2018), pp.251-267, esp. p.253.

conformado por estudiantes de Relaciones Laborales; mientras que el de tarde pueden inscribir estudiantes de Relaciones Laborales como de Derecho.

Cada grupo de alumnos deberá exponer una lectura, pero también evaluar a otro grupo. Aunque en ocasiones los estudiantes eligen la lectura que expondrán según sus intereses académicos o personales (algunos de nuestros alumnos y alumnas ya han escuchado en casa historias de familiares que lucharon en la Guerra u otras circunstancias análogas), es habitual que el profesorado asignemos las lecturas según un criterio objetivo como es la recepción del correo electrónico en el que se nos anuncia cada pareja o trío. Siguiendo ese mismo orden, se incorporan en el cuadro de asignación de lecturas y les asignamos una siguiendo el orden cronológico de la lista para lograr unas exposiciones que también tengan coherencia temporal: desde la Guerra Civil hasta el golpe de Estado de 1981. Seguramente, esto se entiende mejor con el cuadro de asignación de lecturas como expositores y como ponentes que utilizamos en la asignatura:

*Tabla núm. 1:
parejas tanto en
evaluación.*

| <i>Nombre y apellidos de los alumnos del grupo</i> | <i>Fecha como ponente</i> | <i>Número de la lectura como ponentes</i> | <i>Número de la lectura como evaluadores</i> | <i>Fecha como evaluadores</i> |
|--|---------------------------|---|--|-------------------------------|
| | 20-2 | 4 | 21-5 | 48 |
| | 27-2 | 6 | 14-5 | 57 |
| | 5-3 | 9 | 7-5 | 51 |
| | 12-3 | 17 | 7-5 | 46 |
| | 19-3 | 21 | 30-4 | 43 |
| | 2-4 | 23 | 30-4 | 42 |
| | 9-4 | 22.c | 16-4 | 41 |
| | 9-4 | 18 | | |
| | 16-4 | 27 | 23-4 | 35 |
| | 16-4 | 35 | 23-4 | 36 |
| | 23-4 | 36 | 16-4 | 27 |
| | 23-4 | 41 | 9-4 | 22.c |
| | 30-4 | 42 | 2-4 | 23 |
| | 30-4 | 43 | 19-3 | 21 |
| | 7-5 | 46 | 12-3 | 17 |
| | 7-5 | 51 | 5-3 | 9 |
| | 14-5 | 57 | 27-2 | 6 |
| | 21-5 | 48 | 20-2 | 4 |

*asignación de lecturas por
su exposición como*

Como vemos, el grupo que expone en primer lugar la lectura número 4 será el que evaluará en último lugar la exposición del grupo que los evaluó a ellos. Esa evaluación por pares implica que el alumnado debe responsabilizarse de la nota de los demás estudiantes; han de ser críticos con ellos de igual manera que los demás lo serán con ellos mismos.

El equipo docente damos libertad total a los estudiantes para que expongan el contenido de la lectura que les ha sido asignada. Siempre recordamos que la exposición tiene dos objetivos: que los y las oyentes reciban la información que consta en la lectura, y que la retengan. Es decir, que después de finalizada la asignatura, recuerden aquello que sus propios compañeros y compañeras les explicaron. Así, más allá de una mera exposición o clase magistral con un «*power point*», incentivamos a que expongan de manera creativa. Incluso, en alguna ocasión un estudiante ha traído a un familiar suyo (un abuelo o abuela) o ha hecho un vídeo entrevistándolos y ha expuesto la lectura a partir de las vivencias de su familiar. También en el último curso acompañaron una exposición sobre la Batalla del Ebro con objetos reales que hoy en día se usan en recreaciones de esa batalla.

Pero ¿cómo evalúan los alumnos las exposiciones de sus compañeros? Para poder homogeneizar dicha evaluación, los y las docentes entregamos al grupo al que le toca evaluar la exposición una hoja en la que constan las rúbricas que han de puntuar. En esta hoja se ha de hacer constar: el nombre de los alumnos que forman el grupo expositor, el nombre de los alumnos que forman el grupo evaluador, la fecha de la exposición y el número de la lectura expuesta. Las rúbricas que deben evaluar están fijadas previamente y pretenden que el alumnado se fije en varias cuestiones de la exposición que deben someter a su criterio, como es la expresión oral (¿leen? ¿están nerviosos? ¿o, por el contrario, se expresan de manera fluida y se percibe que lo han preparado?), el uso de imágenes o vídeos (es muy frecuente detectar errores en la búsqueda de fuentes en Google sin que hayan cotejado si son reales) y, principalmente, deben analizar si sus compañeros y compañeras han entendido realmente el contenido de la lectura, que se percibirá en cómo llevan a cabo su exposición. Se deja un recuadro en blanco en la parte inferior de las rúbricas para que el grupo evaluador escoja algún otro concepto a evaluar. Con ello, queremos que los miembros del grupo que evalúa piensen en otro elemento para tener en cuenta.

Además, cada miembro del grupo evaluador debe preparar 2 preguntas sobre la lectura y ha de puntuar la respuesta del grupo expositor. Finalmente, cada miembro del grupo evaluador puntúa de manera global la exposición, justificando su nota. En el Anexo 2 encontrarán la hoja de rúbrica completa.

Con esta metodología de clase invertida, los dos grupos (el expositor y el evaluador) se preparan una misma lectura. El grupo expositor debe prepararse el contenido de la lectura y una presentación lo más creativa posible para sorprender a sus compañeros y compañeras, a la vez que transmiten de manera clara y ordenada aquello que han leído. Tenemos en cuenta, también, que seguramente en pocas ocasiones al largo de sus estudios habrán leído un artículo académico de 20 o más páginas, con los tecnicismos y lenguaje académico propios de la disciplina, motivo por el que el reto es aún mayor. Un reto que comparten con el grupo evaluador, que desarrolla su pensamiento crítico en relación con la tarea realizada por el grupo expositor y que debe plantear unas preguntas que puedan contestar sus compañeros, por lo que esa tarea previa de lectura y comprensión no es baladí.

El hecho que puntúen a sus compañeros y compañeras implica que también son responsables de su nota final. Una cuestión que, en ocasiones, plantea la dificultad que tienden a puntuar al alza presentaciones que el equipo docente estimamos más modestas. Por ello, la puntuación del profesorado -que también entra en el cálculo de la evaluación final- sirve para equilibrar esos casos en los que la generosidad y la amistad entre grupos puede alterar la objetividad de quién puntúa. Cabe decir que estos casos son muy minoritarios.

4. EL APRENDIZAJE POR PROYECTOS

En esta segunda parte de la clase, en primer lugar, los docentes hacemos un uso breve de la clase magistral para explicar una institución o un tema de Justicia Transicional. Por ejemplo, en una sesión desarrollamos el tema de las leyes de amnistía y acabamos analizando los errores de la Ley 46/1977, de 15 de octubre, de Amnistía. En otra sesión, se detallan las reparaciones económicas reguladas por el Estado español por los daños derivados de la Guerra Civil y del franquismo y se exponen las carencias de dicha regulación. Otras materias que también son objeto de explicación son las tareas realizadas en las fosas comunes (la exposición del mapa de fosas impacte mucho a los estudiantes), la discriminación laboral

sufrida por las mujeres durante el franquismo, carente de reparación, y la violencia sexuada practicada contra ellas durante la Guerra Civil y los primeros años de franquismo, que solamente ha reparado Andalucía. Lo que hacemos es poner de manifiesto los errores normativos y las carencias de la justicia transicional española. Y he ahí el problema.

Como es sabido, la docencia por proyectos parte de la propuesta de unos problemas o unas preguntas, que el alumnado ha de intentar solucionar o contestar. Pero no solamente se trata de proponer soluciones como se hace en las prácticas de otras asignaturas en las que se plantea un problema jurídico en el que deben aportar una solución jurídica y al día siguiente vuelta a empezar. No. Pero sí. Es evidente que la solución que deben encontrar es de naturaleza jurídica pero el proyecto que les planteamos va más allá, invitando a nuestra aula la ciencia política. La segunda parte de la clase muta en una metodología experiencial de la que no se librarán hasta que acabe el curso. Siguiendo el modelo de Kolb de 2014, el proyecto que les planteamos sugiere un aprendizaje que sigue los siguientes pasos:

- Observación y reflexión.
- Conceptualización básica.
- Experimentación activa.
- Experiencia concreta².

En nuestro caso, los estudiantes deben plantear soluciones normativas a las carencias de la Justicia Transicional española, que no son pocas. Para ello también planteamos los problemas que encontramos en la Ley de Memoria Histórica de 2007 y la de Memoria Democrática de 2022. De la observación y reflexión sobre estas carencias, que deberán tener en cuenta para sus trabajos, deberán traducir en una experiencia, esto es, al final, crear Derecho.

En la primera etapa del proyecto se pide que los alumnos se unan voluntariamente en grupos de entre 5 a 8 personas, cuyo objetivo es crear un partido político. Para ello la vigente Ley Orgánica 6/2002, de 27 de junio, de Partidos Políticos, exige un acuerdo de constitución (en el que han de constar diferentes datos e información, como, por ejemplo, el nombre, el logo,

² Miriam A. GLEASON RODRÍGUEZ; Julio E. RUBIO: “Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente”, *Revista Educación*, vol. 44, núm. 2 (2020), pp. 2215-2644, esp. p.2220.

etc.) y los estatutos del partido. Estos dos documentos han de ser confeccionados por los grupos.

Además, se les muestra el registro de partidos políticos que consta en la web del Ministerio de Justicia, para que comprueben ellos mismos que, hoy en día (junio de 2024) existen registrados 4300 partidos políticos, de múltiples tendencias y ámbitos territoriales. Con ello, explicamos a los alumnos que la participación política no es solo cosa de dos grandes partidos estatales; que en la participación política es muy importante contemplar la base a partir de la cual se va conformando la opinión política de la ciudadanía y que esa base es realmente plural.

La última fase de esta primera parte del proyecto es consensuar el programa electoral de su partido político, con un alcance lo más genérico posible. Es en este punto en el que, partiendo de las creencias e ideas políticas propias, los alumnos se encuentran en un proceso de negociación con otros compañeros con los que no necesariamente comparten los mismos principios, para crear un partido con una ideología y programa propios, que debe ser coherente en su ideología y programa (por ejemplo, es importante que se tenga muy claro qué modelo económico siguen, pues es básico para desarrollar el programa). En este punto les sugerimos que incluyan alguna pincelada sobre justicia transicional o, en su caso, memoria democrática, para ir pensando cómo seguirán en la segunda etapa del proyecto. Esta cuestión también deben plantearla de acuerdo con la ideología de su partido político.

De esta manera, deben aprender a negociar y, si es necesario, renunciar a parte de sus ideas, si así lo exige el resultado final del partido político creado «*ad hoc*». Cabe señalar que la observación en esta parte del proyecto entraña la conciencia de si realmente existe negociación entre los miembros del recién creado partido político y cómo es esa negociación: si participan todos y todas por igual, si un miembro del grupo se erige como líder y toma las últimas decisiones, si se reproducen los clásicos roles de género en el dominio de los hombres frente a las mujeres (no es habitual, al menos hasta la fecha). A medida que negocian también «performan» su rol dentro del partido y de ahí el resultado del proyecto podrá virar hacia un lugar u otro, dependiendo de múltiples factores que están en las manos de la experiencia de los y las estudiantes.

El proyecto continúa en su parte más relevante una vez constituido el partido político y entregado el programa electoral. Es entonces cuando cada partido ha de elaborar una proposición de ley sobre un elemento «olvidado» o una carencia normativa de la memoria histórica española.

Para ello, se imparten un par de sesiones sobre técnica legislativa: cómo escribir una norma desde cero. El profesorado realizamos varias sesiones de formación sobre técnica legislativa y para ello adoptamos las normas del Parlament de Catalunya. Concretamente, se exponen resumidamente las normas contenidas en el *Llibre d'estil de les lleis i altres textos del Parlament de Catalunya* del aprobado el febrero de 2017 y actualizado a 2023.

Esa explicación se basa en cuatro principios: de adecuación lingüística, de funcionalidad, de neutralidad y de vigencia. Cada uno de estos principios contempla una serie de reglas simples que son aconsejables seguir para que la norma que se pretende que nazca, lo haga lo mejor y más adecuada posible.

También se explican otros criterios como el de estilo y de redacción, algunos de los cuales son meras reiteraciones de las reglas normales de sintaxis (que las más de las veces se nos olvidan y es preciso recordar).

Además, el «*Llibre d'estil*» desgrana normas sobre la forma de las normas: el inicio con un título breve que permita hacerse una idea justa del contenido de la norma, después un preámbulo explicativo y luego el articulado, que es la unidad básica de la norma. Para cada una de estas partes, el «*Llibre d'estil*» aconseja determinados criterios para su redacción que tienen un sentido.

Con ello, los alumnos y alumnas entienden que las normas jurídicas tienen una forma concreta, que la formalidad, en la creación del Derecho, es básica. No se pueden redactar normas sin tener en cuenta unas determinadas formalidades, que le otorgan una uniformidad formal imprescindible. Además, esa uniformidad formal hace reconocible al propio Derecho: esto es una norma jurídica y no un ensayo o una novela.

Es en este punto en el que los estudiantes pueden comprobar que ellos pueden crear el Derecho, que son los protagonistas. Si el estudiante ve que es capaz de resolver problemas

no resueltos mediante la creación de Derecho, comprobará que éste no es un «artefacto» que proviene de las élites, sino que él, desde la base, es capaz de crearlo; pero también de mejorarlo. Y entenderá que es del todo capaz de interactuar a modo un ciudadano con capacidad de influir políticamente y mejorar la situación social de sus semejantes.

Nos hemos dado cuenta de que el elemento que resulta más difícil para los alumnos es asumir la perspectiva creativa del Derecho. Les cuesta pensar de forma creativa cuando trabajan con el Derecho. El profesorado, en las primeras sesiones de esta parte de la docencia, tenemos que ir grupo por grupo proponiendo problemas y posibles soluciones para que los alumnos vean cómo pensar en soluciones jurídicas a partir de la creatividad. Luego, los mismos grupos identifican nuevos problemas de manera autónoma y proponen soluciones distintas. Muchas veces, dos grupos quieren solucionar una misma carencia normativa de la justicia transicional española y encuentran la solución en mecanismos jurídicos distintos. Es ahí cuando los alumnos ven el potencial de los aprendizajes asumidos y se empoderan.

Para la confección de su propuesta normativa, los partidos políticos (es decir, las alumnas y alumnos) no están solos. Desde el punto de vista conceptual, los docentes les hemos entregado un ejemplo de las llamadas «Preguntas Azules» (*Blauen Prüffragen*): se trata de un listado extenso de preguntas de diversa índole que ayuda al legislador (los grupos políticos formados por los estudiantes) a preguntar, entre otros extremos, si hace falta una nueva legislación, qué tipo de legislación hace falta, qué coste económica se deberá asumir para implementar la nueva legislación, etc.; además, ayudan a centrar los objetivos y necesidades del legislador en relación a una problemática concreta. Cada partido político debe contestar cada una de las preguntas, teniendo en mente su proyecto normativo, respuestas que han de entregar a los docentes el mismo día que entregan el proyecto.

Otra de las cuestiones en las que deberán aplicar sus conocimientos es en la atribución de competencias de las administraciones públicas. Si no quieren equivocarse, deberán tener en cuenta el reparto de competencias contenido en la Constitución de 1978 y de los estatutos de autonomía. No podemos elaborar una ley autonómica desarrollando una competencia que es exclusiva del Estado ni una candidatura municipalista puede proponer en el pleno de su Ayuntamiento la aprobación de un reglamento cuyo contenido debe ser desarrollado a través de una ley orgánica. Tener en cuenta la estructura constitucional del Estado de las autonomías

es básico si queremos crear una ley que no pueda ser declarada inconstitucional por el Tribunal Constitucional. Aquí también interviene la «performatividad» de la realidad, pues deben pensar y razonar como legisladores reales para no cometer errores.

Además del acompañamiento que puedan tener por parte del profesorado, las preguntas también les ayudan a encontrar pistas sobre cómo resolver el problema planteado. Una solución que puede ser tanto un reglamento municipal, como una ley o ley orgánica. O, incluso, la modificación de parte de una ley que ya existe, pero sobre la que han detectado una carencia que debe resolverse. Lo apasionante de esas últimas semanas que pasarán en las aulas de su Facultad como pre-graduados no es tanto el resultado final (que también) sino el debate que nace en los grupos sobre la conveniencia o no de regular sobre un tema. Harto polémico es cuando un grupo pretende regular la depuración de los jueces que ejercieron durante la dictadura o sobre la cuestión educativa en secundaria, otra de las protagonistas habituales. Otra de las cuestiones que seguramente es más costosa y donde fluyen las ideas (algunas veces con mucha inventiva) es cuando tienen que pensar de dónde sacarán el dinero para costear las políticas públicas o reformas que se deban llevar a cabo con su propuesta normativa. Una solución económica que también deberá ser coherente con la ideología de su partido. No pueden proponer soluciones liberales si, en su caso, han creado un partido de ideología comunista. No sería coherente con los principios que han pactado.

Todos los partidos políticos han de presentar sus propuestas normativas, como mínimo, una semana antes de acabar el curso para que los demás partidos políticos las puedan examinar y analizar.

Desde el curso 2019/2020 la presentación en el último día no es una exposición «al uso» sino que pretendemos que completen su experiencia como miembros de un partido político que han creado desde cero. Si pedimos a los grupos que nos entreguen los proyectos de ley y preguntas azules una semana antes del día en el que concluimos la asignatura es porque en esa mañana o tarde celebraremos un debate como si fuera un debate electoral. También es justo señalar que algunos estudiantes ya tienen experiencia personal en las juventudes de algún partido o sindicato estudiantil, por lo que algunas cuestiones como este debate final ya serán conocidas para ellos. Una semana antes también tendrán a su disposición en el campus virtual el guion del debate, que se inspira en las preguntas azules. Lo que deberán hacer los

grupos es leer las propuestas normativas de los demás para conocer los puntos fuertes y débiles, por dónde les pueden «atacar». Además, es conveniente que cada grupo prepare a su portavoz para que haga un papel extraordinario. En algunas ocasiones tanto el o la portavoz y el resto del grupo, que pasan a ser los y las asesores, han acudido a clase puestos en el papel propio de su partido político y nos han entregado trípticos, chapas y demás recuerdos con los logotipos y programa de cada grupo.

En ese último día, pues, se celebra un debate electoral. El guion de las preguntas en el curso 23/24 sigue unas pautas muy marcadas con el tiempo limitado de antemano, que deberán respetar escrupulosamente, pues el profesorado también nos metemos en el papel de conductor o conductora del debate, cronómetro en mano. Se empieza con la presentación de propuestas y se sigue con el desarrollo de los proyectos normativos en la justificación de la necesidad de su regulación, medidas que se incluyen, presupuesto necesario para su aplicación y explicación del origen del dinero que han previsto, debate abierto entre las portavocías e intervención final para pedir el voto a sus compañeros y compañeras.

Además, se indican unas normas de comportamiento, que son las siguientes:

1. Cada partido podrá escoger la indumentaria de su representante, siempre que sea adecuado para una clase universitaria. Se podrán imprimir octavillas y otros materiales que se consideren convenientes para la campaña.
2. Es muy importante que se preparen bien las intervenciones para respetar los tiempos indicados en cada apartado. Si un partido no respeta los minutos asignados, se restará ese tiempo del turno siguiente.
3. Se anima a los partidos a que hagan campaña en redes.
4. En el transcurso del debate, sólo intervendrán las personas representantes. No se admitirán silbidos, comentarios despectivos y otros comportamientos inadecuados.
5. No se permitirán faltas de respeto ni insultos entre las personas representantes ni a las personas representantes por parte del público.

6. Le animamos a hacer una presentación y debate de acuerdo con la ideología de su partido político, pero sin traspasar las normas de respeto y educación.

En el Anexo 3 encontrarán el guion completo. Por último, se pasa a la votación. Cada persona votará de manera individual la propuesta normativa que le haya parecido más adecuada, mejor redactada y con una dotación presupuestaria más coherente, entre otras variantes valorativas como originalidad de la propuesta y la calidad en la defensa por parte de la persona portavoz de cada partido. Esta cuestión se controla con los papeles que entregan al profesorado, en el que en una cara escribirán a qué partido pertenecen y al otro al que votan. No pueden votar su mismo partido, por lo que no se puede repetir nombre en ambas caras del papel. Recontados los votos por parte del profesorado, los miembros del partido ganador tendrán 0,5 puntos más en su nota final.

Pero la valoración de las propuestas no acaba aquí. Cada grupo deberá rellenar la hoja de rúbricas para valorar la propuesta de los otros partidos. Después de identificarse e identificar el grupo objeto de evaluación, deben puntuar del 0 a las 10 cuestiones como el alcance de la norma, la calidad de la redacción, adecuación de las competencias otorgadas a la Administración Pública reguladora, posibles problemas de constitucionalidad de la norma, si la norma contiene la perspectiva de género y la coherencia y adecuación del presupuesto previsto en la ejecución del proyecto.

La hoja de rúbrica, que encontrarán completa en el Anexo 4, concluye con un recuadro en el que deben poner la nota global ponderada según las valoraciones anteriores y justificar por qué creen que ese grupo merece la nota que le han otorgado. En este punto les recordamos que no pueden repetir la puntuación entre los diferentes grupos para forzarles a valorar de la manera lo más objetiva posible el trabajo de sus compañeros y compañeras y porque, lógicamente, no existen dos trabajos con la misma calidad. Igualmente, es habitual que nos pregunten si pueden jugar con las décimas, lo que procuramos evitar para no distorsionar el espíritu de este último esfuerzo que les pedimos. Con ello, y por segunda vez, son responsables de la nota final de sus compañeros y compañeras, que se pondera con la nota que el profesorado también consideramos más adecuada según nuestro criterio.

5. CONCLUSIONES

No se nos puede escapar la carencia que hoy en día existe en las universidades españolas sobre derecho en la Dictadura franquista y la Transición. También creemos que es necesario dotar al alumnado que se gradúa en nuestras facultades de conocimientos sobre Justicia Transicional, porque el pasado también forma parte del futuro.

Centrándonos en la explicación de la metodología docente empleada en nuestra asignatura, entendemos que una optativa de segundo semestre de cuarto curso no debería ser otro espacio en el que tomar apuntes de forma acrítica y hacer otro examen como los más de cientos que habrán llevado a cabo en esos cuatro años.

Cuarto curso es el momento en el que el alumnado tome partido con el bagaje intelectual que ha adquirido en los cursos pasados y hagan suyo el Derecho. Que redacten normas jurídicas con lo que saben y con lo que les enseñamos de nuevo, que dejen trabajar su imaginación en esa estructura mental de corte jurídico que esperamos que los acompañe en su vida profesional. Por ello, entendemos que es el momento de entregarles las herramientas y, con lo que saben, crear, aprender y valorar su entorno más próximo. Despertar el espíritu crítico y que intenten encontrar soluciones jurídicas a problemas reales.

Con el fin de cumplir este objetivo, creemos que las metodologías de clase invertida y docencia por proyectos les ayudan a aprender aún más, pero también les otorga la responsabilidad de coger las riendas de ese mismo aprendizaje, a la vez que aprenden a crear Derecho, aquello con lo que trabajarán una vez se gradúen, si es que no lo están haciendo ya.

Tomar el instrumento con el que trabajan, diseccionarlo, darle la vuelta y crearlo de nuevo les dota de una capacidad crítica que siempre llevarán consigo. Además, la responsabilidad que toman en contribuir en la nota final de sus compañeros y compañeras les ayudará a ser críticos con el trabajo de terceras personas, aunque esta cuestión pueda ser un arma de doble filo, pero el equipo docente no nos desentendemos de nuestra obligación de calificar a nuestro alumnado y estamos presentes para equilibrar posibles puntuaciones demasiado generosas o estrictas, que también se ha dado el caso.

A nuestro entender, la aplicación de nuevas metodologías docentes debería ser una herramienta para aplicar cuando el alumnado ya tiene las herramientas intelectuales

suficientes, e incluso la madurez, para apreciar el valor que puede tener para ellos y ellas coger las riendas de la asignatura y apropiársela, aunque sea una parte. Finalizar los estudios de una manera diferente, aunque, como habrán comprobado, trabajando intensamente si quieren obtener buenos resultados. De momento, la experiencia está funcionando de manera muy satisfactoria, esperamos que siga así muchos cursos más.

6. BIBLIOGRAFÍA

ANDRADE, Ender; CHACÓN, Edixon: “Implicaciones teóricas y procedimentales de la clase invertida”, *Plus*, 41 (2018), pp.251-267, esp. p.253.

FIFLA, Joan: *Llibre d'estil de les lleis i altres textos del Parlament de Catalunya*, Barcelona, Parlament de Catalunya, 2023. Recuperado de internet: <https://www.parlament.cat/document/intrade/247603576>

GLEASON RODRÍGUEZ, Miriam A.; RUBIO, Julio E.: “Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente”, *Revista Educación*, vol. 44, núm. 2 (2020), pp. 2215-2644, esp. p.2220. Recuperado de internet: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40197>

ANEXO 1

Dictadura franquista y Transición democrática – 2023-2024

Listado de lecturas para el alumnado

La numeración de los artículos que aparecen en esta lista se corresponde con los números de las lecturas que el alumnado debe preparar para superar la asignatura.

1. *Rastres de mort. Les fosses comunes de la Guerra Civil*. Solé i Barjau, Queralt; Revista Afers, núm. 56, 2007.

1.b) *La Batalla de l'Ebre*. Salvadó Poy, Roc; Recerca, núm. 14, 2012, p.375-396.

1.c) *La Represión y la Guerra Civil española. Memoria y tratamiento histórico*. Godicheau, Françoise; Prehistoria, Vol. 5, núm. 5, 2001, pp.103-122.
2. *Aproximació a la ideologia del franquisme en l'etapa fundacional del règim*; Viver Pi-Sunyer, C.; Papers: Revista de Sociologia, nº 14, 1980.
3. *La muerte de una ilusión: el Magisterio español en la Guerra Civil y el primer franquismo*; Morente Valero, F.; Historia y Comunicación Social; nº 6, 2001.
4. *El dolor como terapia. La médula común de los campos de concentración nazis y franquistas*; Núñez Díaz-Balart, M.; Revista Ayer, nº 57, pàgs. 81 a 102.
5. *Los militares en la represión política de la postguerra: la jurisdicción especial de responsabilidades políticas hasta la reforma de 1942*; Álvaro Dueñas, M.
6. *El secreto del consenso en el régimen franquista: cultura de la victoria, represión y hambre*; Del Arco Blanco, M.A.; Revista Ayer, nº 76, 2009, pàgs. 245 a 268.
7. *Imagen y represión del «rojo separatista». Algunos ejemplos de la izquierda catalana en 1939*; Vilanova i Vila-Abadal, F.; Espacio, Tiempo y Forma, Serie V. Hª Contemporánea, t. 11, 1998, pàgs. 139-157.
8. *Productores disciplinados: control y represión laboral durante el franquismo (1939-1958)*; Molinero, C. i Ysàs, P.; Cuadernos de Relaciones Laborales, nº 3, UCM, 1993.

9. *La tortura en España bajo el franquismo: testimonio de torturas durante la dictadura y la transición a la democracia*; Gómez Roda, J.A.; Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo, 2005, Número 17: 49-67.
10. *Enfermedad y previsión social en España durante el primer franquismo (1936-1951). El frustrado seguro obligatorio contra la tuberculosis*; Molero Mesa, J.; DYNAMIS Acta Hispanica ad Medicinae Scientiarumque Historiam Illustrandam; vol. 14, 1994.
11. *Dios, Patria, Autoridad: la Iglesia Católica y la fascistización de los regímenes ibéricos, 1933-1945*; Loff, M.; UNED. Espacio, Tiempo y Forma. Serie V, Historia Contemporánea, T 25, 2013.
12. *Monje y soldado. La imagen masculina durante el franquismo*; González Aja, T.; Revista Internacional de Ciencias del Deporte; Volumen I, año I, nº 1, octubre 2005.
13. *Militarismo político y gobiernos civiles durante el franquismo*; Clara, J.; Anales de Historia Contemporánea, nº 18, 2002.
14. *Rupturas y continuidades en las relaciones laborales del primer franquismo (1938-1958)*; Soto Carmona, A.
15. *Represión, esclavitud y exclusión. Un análisis a escala de la violencia franquista*; González Cortés, J.R.; Entelequia. Revista Interdisciplinar: Monográfico, nº 7, setembre 2008.
16. *Emociones, identidad y represión: el activismo anarquista durante el franquismo*; Romanos, E.; REIS nº 134, abril-juny 2011.
17. *Las dimensiones de la 'represión sexual' durante la dictadura franquista*; Abad, Irene; Dossier: Guerra Civil: las representaciones de la violencia; Madrid, 2009.
18. *Las mujeres de los presos políticos del franquismo. Protagonistas de una represión indirecta*; Abad Buil, I.; Ripacurtia: Núm.: 3 Dossier: *La Dona, referent social i cultural al Pirineu*, 2005, pàgs. 21 a 39.
19. *Una perspectiva de género de la represión concentracionaria franquista a partir del caso de la cárcel de las oblatas de Tarragona (1939-1943)*; Duch Plana, Montserrat *Studia Historica*. Historia Contemporánea, 29 (2011).

20. *Represión, restricción, manipulación: estrategias para la ordenación de la sociedad y del estado*; Eiroa San Francisco, M.; Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea, nº 6, 2006.
21. *'Morir de hambre'. Autarquía, escasez y enfermedad en la España del primer franquismo*; Del Arco Blanco, M.A.; Pasado y memoria. Revista de Historia Contemporánea, nº 5, 2006.
22. *Cuando las cátedras eran trincheras. La depuración política e ideológica de la Universidad española durante el primer franquismo*; Claret Miranda, J.; Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea, nº 6, 2006
- a. *Panorama sobre la expropiación de niños en la dictadura franquista. Propuesta terminológica, estado de la cuestión y representaciones en la ficción*; Souto, L.; Kamchatka, nº 3, mayo 2014.
- b. *Inmovilismo político y cambio social en los años sesenta*; Glicerio Sánchez Recio;
- c. *Las consecuencias de la Guerra Civil española en los niños de la República: de la dispersión al exilio*; Alted Vigil, A.; Espacio, Tiempo y Forma, T-9, 1996.
23. *Del detritus social a la repugnante plaga. Franquismo y disidencia sexual. La visión del Ministerio Fiscal de la época*; Ramírez Pérez, M..
24. *Un discurso sanitario para un proyecto político. La educación sanitaria en los medios de comunicación de masas durante el primer franquismo*; Jiménez Lucena, I. i altres; Asclepio, Volum LIV-1-2002.
25. *Rebeldía individual, compromiso familiar, acción colectiva: las mujeres en la resistencia al franquismo durante los años cuarenta*; Yusta, M.
26. *Los expedientes de depuración: una fuente para historiar la violencia política del franquismo*; Nicolás Marín, M.E.
27. *La Falange femenina y construcción de la identidad de género durante el franquismo*; Rodríguez López, S.; Actas de IV Simposio de Historia Actual; Logroño, 2004.
28. *Madres y enfermeras. Demografía y salud en la política poblacionista del primer franquismo, 1939-1950*; Bernabeu, J.; Revista de Demografía Histórica, XX, I, 2002, segunda época.

29. *Franquismo, delincuencia y cambio social*; Fernández Asperilla, A.; UNED. Espacio, Tiempo y Forma; Serie V, Historia Contemporánea, t. 17, 2005.
- a. *¿El primer informe policial sobre ETA? Los archivos franquistas como fuente para la investigación histórica*; Aizpuru Murua, Mikel; Sancho el Sabio: Revista de cultura e investigación vasca, nº 39, 2016.
30. *Los Industriales catalanes durante el franquismo*; Molinero, C. i Ysàs, P.; Revista de Historia Económica, año VIII, nº 1, 1990.
31. *La gestación del Documento Nacional de Identidad: un proyecto de control totalitario para la España Franquista*; Marín Corbera, M.; Novísima. Actas del II Congreso Internacional de Historia de Nuestro Tiempo, Logroño, 2010.
32. *Más allá de las tapias de los cementerios: la represión cultural y socioeconómica en la España franquista (1939-1951)*; Hernández Burgos, C. i altre.; Cuadernos de Historia Contemporánea, vol 33, 2011.
33. *La acción clandestina comunista en Cataluña durante el primer franquismo (1939-1958)*; Lardín i Oliver, A..
34. *Franquismo y cuestión agraria en Andalucía oriental, 1939-1968. Estancamiento económico, fracaso industrializador y emigración*; Cobo Romero, F. i altres; Outros Tempos, vol. 11, nº 17, 2014.
35. *El movimiento obrero durante el franquismo. De la resistència a la movilizació (1940-1975)*; Ysàs, P.; Cuadernos de Historia Contemporánea, vol. 30, 2008.
36. *En manos de los tratantes de seres humanos (notes sobre la emigración irregular durante el franquismo)*; Babiano, J. i altres; Historia Contemporánea, nº 26, 2003.
37. *El franquismo, ¿un régimen homosexual?*; Pérez-Sánchez, G.; Orientaciones. Revista de Homosexualidades, juny 2004.
38. *Los eslabones perdidos del sindicalismo democrático: la militancia femenina en las CCOO de Catalunya durante el Franquismo*; Borderías, C. i altres.; Historia Contemporánea, nº 26, 2003.

39. *Entre l'alarma i el desconcert. Els franquistes i la 'crisi de desembre' de 1970*; Ysàs Solanes, P.; Recerques, nº 50, 2005.
40. *Una nota sobre la crisi del franquisme i la transició a la democràcia*; Ysàs, P.; Revista HMiC-2005.
41. *Movimientos sociales y actitudes políticas en la crisis del franquismo*; Molinero, C.; Ysàs, P.; Historia Contemporánea, nº 8.
42. «¡Quieto todo el mundo!» *El 23-F y la transición española*; Historia y Política. Ideas, procesos y movimientos sociales; nº 5 (2001).
43. *Volver sobre la Inmaculada Transición. El mito de una transición pacífica en España*; Baby, S.
44. *Los límites de la justicia transicional penal: la experiencia del caso español*; Tamarit Sumalla, J.; Política Criminal, vol 7, nº 13, juliol 2012.
45. *Reconciliación y justicia transicional: opciones de justicia, verdad, reparación y perdón*; Herrera Jaramillo, C.J. i altre; Papel Político, nº 8, desembre 2005.
46. *Jaque a la Transición: análisis del proceso de recuperación de la memoria histórica*; Escudero Alday, R.; AFD, 2013, págs. 319-340.
47. *Las actitudes de los españoles ante las medidas de justicia transicional relativas a la Guerra Civil y al Franquismo*; Aguilar, P. i altres; Revista Internacional de Sociología (RIS), vol 69, nº 1, gener-abril, 59-60, 2011.
48. *Los crímenes de la guerra civil española: ¿Responsabilidad del Estado Español por infracción del Convenio Europeo de Derechos Humanos?*; Gil Gil, A.; InDret Octubre 2012.
49. *Sobre la represión franquista en el País Vasco*; Espinosa Maestre, F.; Historia Social, nº 63, 2009.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2914416.pdf>
50. *La represión silenciosa del pueblo olvidado: gitanos bajo el franquismo. I i II*; García López, D.; Castillo Ortiz, P.; I Tchatchipen: lil ada trin tchona rodipen romani = revista trimestral de investigación gitana, nº 83 i 85, 2013 i 2014.

51. *El exilio espanyol de 1939 desde la perspectiva de las mujeres*; Alted Vigil, A.; Arenal. Revista de historia de las mujeres, Granada, vol. 4, núm. 2, julio-diciembre de 1997, pp. 223-238.
http://clio.rediris.es/exilio/mujerex/mujeres_exilio.htm
52. *¡Compañera! ¡Trabajadora! Las mujeres en las CCOO del País Valenciano: de la dictadura franquista a la transición democrática*; Verdugo Martí, Vicenta; Historia, Trabajo y Sociedad, nº 3, 2012.
53. *Tejiendo las redes de la democracia. Resistencias cotidianas de las mujeres durante la dictadura franquista*; Cabrero Blanco, Claudia; Heterodoxas, guerreras y ciudadanas, 2015, pp.197-217.
54. *Formas de la expropiación. Historia, memoria y narración sobre los niños robados del franquismo*; Souto, Luz C., CELEHIS–Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas. Año 25 – Nro. 31 – Mar del Plata, ARGENTINA, 2016; 111 127.
55. *Conflicto sociojurídico del Sáhara Occidental*; Cadena Afanador, Walter, Solano Jiménez, Mayden Yolima, Revista Diálogo de saberes, núm. 29, 2008, p.273-296.
56. *Memoria y justicia transicional en los acuerdos de paz de Colombia*; Palou-Loverdos, Jordi, Novum Ius, núm. Vol.12, núm.2, p.113-127.
57. *La transición política en España: una sociedad desmovilizada*; Sastre García, Cayo, Revista Española de Investigaciones Sociológicas, nº 80, 1997.
58. *Informe de la Comisión de Valoración de Víctimas de Vulneraciones de Derechos Humanos 1960-1978*, de 20 de febrer de 2016, Eusko Jaurlaritz.

ANEXO 2

Dictadura franquista y Transición democrática 2023-2024

Cuestionario para los evaluadores

Nombre del evaluador:

Nombre de los ponentes:

Lectura presentada:

Fecha de la presentación.

Valora las siguientes cuestiones:

| <i>Concepto evaluado</i> | <i>Nota y justificación de la nota</i> |
|--|--|
| Presentación oral, expresión | |
| Uso de imágenes o gráficos | |
| ¿Ha entendido la idea principal de la lectura? | |
| | |

Haz a los ponentes dos preguntas sobre el tema de la lectura propuesta y valora su respuesta:

| <i>Pregunta</i> | <i>Valoración de la respuesta</i> |
|-----------------|-----------------------------------|
| | |

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

Puntúa de manera genérica la presentación del 1 al 10 y justifica tu respuesta.

| <i>Puntuación</i> | <i>Justificación</i> |
|-------------------|----------------------|
| | |

ANEXO 3. GUIÓN DEBATE 21 DE MAYO DE 2024
DICTADURA FRANQUISTA Y TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA

1. PRESENTACIÓN PROPUESTAS.

Las personas representantes de cada partido político presentarán la propuesta presentarán su propuesta con un resumen de 1 minuto por partido.

2. ¿POR QUÉ ES NECESARIA ESTA NORMA?

Los representantes de cada partido político explicarán por qué es necesario regular la cuestión objeto de su propuesta normativa. En el caso de modificaciones de leyes existentes, explicación de por qué es necesario llevar a cabo la reforma que se propone. 2 minutos por partido.

3. MEDIDAS INCLUIDAS EN LA PROPUESTA DE LEY.

Explicación de las medidas incluidas en la ley. 2 minutos por partido.

4. PRESUPUESTO APROXIMADO Y MEDIDAS PARA CONSEGUIR EL DINERO NECESARIO PARA LLEVAR A CABO LAS PROPUESTAS.

Explicación del presupuesto necesario para llevar a cabo las medidas propuestas y de dónde se sacará ese dinero. 1 minuto por partido.

PAUSA DE 5 MINUTOS

Las personas representantes podrán consultar con los compañeros y compañeras de grupo, que actuarán como asesores y asesoras, para preparar el debate final.

5. DEBATE FINAL.

En este bloque, las intervenciones servirán para interpelar y preguntar al resto de representantes sobre sus propuestas. Se podrá poner énfasis en lo positivo de la propia propuesta y criticar las propuestas del resto de partidos. El orden de intervenciones se dará a mano alzada y se respetará el turno de palabra. Se procurará, asimismo, que intervenga todo el mundo y se evitarán los diálogos entre dos representados para que no monopolicen el debate.

6. TURNO DE CIERRE.

En este turno, cada representante podrá realizar las conclusiones oportunas y pedir el voto por su partido.

NORMAS DE COMPORTAMIENTO, ET.AL.:

- Cada partido podrá escoger la indumentaria de su o su representante, siempre que sea adecuado para una clase universitaria. Se podrán imprimir octavillas y otros materiales que se consideren convenientes para la campaña.
- Es muy importante que se prepare bien las intervenciones para respetar los tiempos indicados en cada apartado. Sois muchos partidos e intentaremos que sea un debate dinámico y agradable para todos. Si un partido no respeta los minutos asignados, se restará ese tiempo del turno siguiente.
- Se anima a los partidos a que hagan campaña en redes.
- En el transcurso del debate, sólo intervendrán las personas representantes. No se admitirán silbidos, comentarios fuera de sitio y otros comportamientos inadecuados.
- No se permitirán faltas de respeto ni insultos entre las personas representantes ni a las personas representantes por parte del público.
- Le animamos a hacer una presentación y debate de acuerdo con la ideología de su partido político, pero sin traspasar las normas de respeto y educación.
- El partido ganador tendrá 0,5 puntos más en la nota final.

ANEXO 4

Dictadura franquista y Transición democrática 2023-2024

Cuestionario para evaluar los proyectos presentados.

Nombre de grupo evaluador:

Miembros del grupo evaluador:

Nombre del grupo evaluado:

Miembros del grupo evaluado:

Puntúen (0 a 10) y evalúen en grupo cada uno de los proyectos presentados por los partidos políticos contrarios a partir de las siguientes rúbricas:

| <i>Nota</i> | <i>Rúbrica</i> |
|-------------|--|
| | ¿El proyecto tiene un alcance general o particular sobre la memoria histórica? ¿Crees que se ha dejado de tratar algún asunto relevante? ¿Trata temas que ya han sido tratados en otras normas, previamente? |
| | ¿El texto del proyecto tiene una buena redacción normativa? ¿Tiene lagunas, reiteraciones, etc.? ¿Está bien ordenado? ¿Se identifica cuáles son los sujetos que tienen derechos sustantivos derivados del proyecto? ¿Se identifique cuál es la Administración Pública responsable? |
| | ¿El proyecto otorga a la Generalidad de Cataluña competencias que no le son propias? ¿Es adecuado? |
| | ¿Cree que el proyecto presentado puede tener problemas de constitucionalidad? En caso afirmativo, ¿qué debería modificarse? |

| | |
|--|--|
| | |
| | ¿Qué aspectos positivos y negativos ha tenido la exposición en grupo del proyecto? Cabe mencionar y explicar los aspectos identificados. |
| | ¿El proyecto ha tenido en cuenta cuestiones de género? En caso afirmativo, ¿cuáles? ¿Las ha tratadas correctamente? |

Nota final global del proyecto: puntúe y justifique la nota final del proyecto. Cabe recordar que las notas finales para cada grupo NO se pueden repetir. Cada grupo debe obtener una nota diferente.

Justificación de la nota final:

Bellaterra, a 21 de mayo de 2024.