EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

74 experiencias docentes del Grado en Derecho

MAX TURULL RUBINAT
ENOCH ALBERTÍ ROVIRA (EDS.)

Octaedro ICE-UB

74 EXPERIENCIAS DOCENTES DEL GRADO EN DERECHO

Consejo Editorial ICE/OCTAEDRO

Dirección
Teresa Pagès Costas (jefe Sección Universidad, ICE-UB, Facultad de Biología, Universidad de Barcelona)

Editor
Juan León (director de la Editorial Octaedro)

Consejo Editorial
Teresa Pagès Costas (jefe Sección Universidad, ICE-UB, Facultad de Biología); Antoni Sans Martín (director del ICE-UB, Facultad de Educación); Mercè Gracenea Zugarramurdi (secretaria del ICE-UB, Facultad de Farmacia); Pilar Ciruelo Rando (Editorial Octaedro); Miquel Martínez Martín (Facultad de Educación, UB); Anna Forés Miravalles (ICE-UB, Facultad de Educación); Atilà Herms Berenguer (Facultad de Física, UB); Mar Cruz Piñol (Facultad de Filología, UB); Miguel A. Pereyra García-Castro (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada); Miquel Oliver Trobat (Facultad de Educación, Universidad de las Islas Baleares); Carmen Saurina Canals (Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Girona); Pedro Allueva Torres (Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza).

Secretaría Técnica del Consejo Editorial
Lourdes Marzo Ruiz (ICE-UB), Ana Suárez Albo (Editorial Octaedro)

Normas de presentación de originales
http://www.ub.edu/ice/llibres/eduuni/Normas_presenta.pdf

Revisores
http://www.ub.edu/ice/llibres/eduuni/Revisores_Octaedro.pdf

Criterios de calidad
http://www.ub.edu/ice/sites/default/files//docs/criterios.pdf

Max Turull Rubinat
Enoch Albertí Rovira
(eds.)

74 EXPERIENCIAS DOCENTES DEL GRADO EN DERECHO

OCTAEDRO - ICE

Colección Educación universitaria

Título: ***74 experiencias docentes del Grado en Derecho***

Editores: Max Turull Rubinat, Enoch Albertí Rovira

Primera edición impresa: diciembre de 2016
Primera edición digital: diciembre de 2016

© Max Turull Rubinat, Enoch Albertí Rovira (eds.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
http://www.octaedro.com
e-mail: octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona
Institut de Ciències de l'Educació
Campus Mundet – 08035 Barcelona
Tel.: 93 403 51 75 – Fax: 93 402 10 61

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-890-8

Diseño, producción y digitalización: Editorial Octaedro

RELACIÓN DE UNIVERSIDADES

Universidad Autónoma de Barcelona
Universidad Autónoma de Madrid
Universidad Carlos III de Madrid
Universidad Complutense de Madrid
Universidad de Barcelona
Universidad de Córdoba
Universidad de Girona
Universidad de Granada
Universidad de las Islas Baleares
Universidad de Lleida
Universidad de Murcia
Universidad de Oviedo
Universidad de Salamanca
Universidad de Santiago de Compostela
Universidad de Sevilla
Universidad de Valencia
Universidad de Zaragoza
Universidad del País Vasco
Universidad Jaime I de Castellón
Universidad Pablo de Olavide de Sevilla
Universidad Pompeu Fabra de Barcelona
Universidad Pública de Navarra
Universidad Rovira i Virgili de Tarragona

INTRODUCCIÓN

Enoch Albertí Rovira[1]
Max Turull Rubinat

La democratización de la universidad española que tuvo lugar desde principios de los años ochenta de la centuria pasada, unida al aumento de la población juvenil condujeron, en ciertas universidades, a la masificación de algunos estudios universitarios, entre los que se encontraba la licenciatura de Derecho. Efectivamente, a partir de aquellos años, muchos más estudiantes accedieron a la universidad. Las aulas de las facultades de Derecho ya no se alimentaban sobre todo de las elites culturales y económicas del país, sino que el perfil socioeconómico de los estudiantes se diversificó considerablemente.

Todavía en el contexto y bajo el impulso de la transición, la universidad se fortaleció y ganó peso, rigor y nuevo brío –sobre todo a partir de la Ley de Reforma Universitaria de 1983 y especialmente en el ámbito de la investigación–. En cambio, fue y es un lugar común la percepción de que el nivel académico de los estudiantes no dejó ni ha dejado de disminuir. Algunos sectores docentes mostraban nostalgia y añoranza de otros tiempos en los que –pretendían– el nivel era superior y se mitificaba, por lo menos en lo académico, aquella universidad «de antes». Para comprender esta situación debe tenerse en cuenta, por una parte, que al ampliarse la base social de la universidad se redujo el nivel académico –hoy es de sobras conocida la relación entre nivel socioeconómico de las familias y rendimiento académico de los estudiantes–; pero también la aludida masificación estudiantil contribuyó a esta reducción del nivel académico. En aulas con 200 y 300 estudiantes, poca renovación pedagógica podía exigirse al profesorado. Se abandonaron algunas buenas prácticas docentes que se habían ensayado o que se venían reproduciendo desde hacía años; en cambio, la lección magistral y el examen final acabaron imponiéndose como la única vía posible. La masificación, por así decirlo, arrasó con todo.

Cuando a finales de los años noventa empezó a normalizarse la situación y disminuyó el número de estudiantes, algunos jóvenes profesores aportaron savia nueva; además, algunos docentes volvieron a recuperar antiguas buenas prácticas abandonadas en la etapa anterior. Pero otros muchos siguieron con la dinámica del monocultivo de la lección teórica o magistral y el examen final, sobre todo memorístico. Esta situación acabaría tocando fondo a principios del nuevo milenio, precisamente cuando se empezaba a hablar de Bolonia y del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Si el acuerdo de Bolonia data de 1999, el Real Decreto que regulaba las nuevas titulaciones en España es de 2007 y preveía la entrada en vigor de los nuevos grados en 2010. En vísperas de esta nueva fase boloñesa, acabó siendo habitual que en algunas facultades de Derecho se acabaran presentando a los exámenes finales tan solo la mitad de los alumnos, de los

cuales otra mitad acababa superándolos, con lo que la tasa de éxito resultaba ser de un escuálido 25 %. Esta situación, en unos estudios como los de Derecho, empezaba a ser insostenible.

Era fácil llegar a la conclusión de que algo no funcionaba bien y de que la consabida excusa de que los alumnos no estudiaban adecuadamente ya resultaba insuficiente. Finalmente resultó evidente que el «perfil» de los estudiantes –así como el de la misma sociedad española– había cambiado; que sus hábitos e incluso sus valores ya eran otros. Que aquello que había servido en un determinado momento ahora podía no servir. Y que, en definitiva, un cambio era necesario e imprescindible. Un cambio en las metodologías y en la evaluación, que siempre han viajado juntas. Ahora, con algo más de perspectiva, observamos que el cambio en el perfil y el comportamiento de los estudiantes todavía continúa. Basta con observar los nuevos hábitos que las TIC y las redes sociales han provocado en ellos. Probablemente, la adaptación del docente a un perfil cambiante de estudiante deberá ser constante, de modo que la necesidad de adaptación e innovación se convierte en elemento imprescindible inherente de la función docente.

El advenimiento de Bolonia fue lo que precipitó aquel cambio necesario, que probablemente se habría producido igualmente sin Bolonia. El caso es que a lo largo de la primera década del nuevo siglo muchos profesores empezaron a introducir novedades en la manera de impartir la docencia y de evaluar. Había la sensación de que soplaban nuevos vientos, la economía española y europea era pujante y Bolonia, como hemos dicho, parecía la excusa ideal para materializar estos cambios.

El nuevo Grado en Derecho que sustituiría a la antigua licenciatura –empezaría a ser implantado entre 2010 y 2011– conllevaba a menudo novedades en metodología docente y evaluación. Es verdad que las sucesivas oleadas de construcción del EEES o, simplemente, Bolonia –en concreto la que impulsó el proyecto Tuning en el año 2000– convirtieron en habituales las nociones de competencias, habilidades y destrezas, así como la de evaluación continua. Quizá no sea exagerado afirmar que se respiraba, en nuestras facultades de Derecho, un cierto aire de renovación entre algunos docentes, pero que convivía con el escepticismo o el conservadurismo académico de otros y una situación expectante de otro sector quizá mayoritario. Digamos que había una minoría de entusiastas por el cambio, una minoría de recalcitrantes y una mayoría que se movía entre ambos extremos, en general abierta, pero también escéptica.

En estos momentos se trenzaban iniciativas individuales de profesores con mucha motivación por la docencia e iniciativas institucionales que aspiraban a transformar o renovar la docencia del Derecho en el ámbito del centro. A menudo esta «explosión» de iniciativas individuales se produjo sin el suficiente o sin ningún acompañamiento pedagógico o didáctico, sin formación específica para el profesorado innovador. Se introducían nuevas aportaciones gracias al voluntarismo individual, basadas en la propia reflexión y experiencia. Y se probaban mejoras docentes a partir del ensayo y el error. Y cuando habían florecido y echado raíces no pocas iniciativas personales e institucionales, llegó la crisis económica.

Si bien la crisis empezaría en 2008 y se prolongaría, por lo menos, hasta 2016, aunque la contabilidad nacional la cierre en 2014, los momentos más impactantes para la universidad se vivieron a partir de 2011, cuando la tasa de reposición para profesores funcionarios fue fijada por el Gobierno español en el 10 %, a lo que cabría sumar las restrictivas políticas de profesorado universitario de algunas comunidades autónomas. La drástica y continua reducción de profesorado, la reducción presupuestaria en todas las universidades, así como un contexto estatal e internacional claramente adverso acabaron minando y ensombreciendo aquella primavera académica de que hablamos. Y todo ello sin referirnos al profundo impacto social que produjo entre el alumnado el incremento de las tasas universitarias, muy importante en algunas comunidades autónomas.

Pero a pesar de todo, y como se mostrará, han sobrevivido muchas iniciativas de mejora y renovación docente de los últimos años; además, nuevos profesores han impulsado nuevas iniciativas.

Esta obra recoge 74 experiencias docentes realizadas por casi un centenar de profesores en el Grado en Derecho en 23 universidades españolas. Por tanto, si algo define el volumen es la pluralidad y la diversidad de enfoques, de situaciones, de asignaturas y materias, de tradiciones y, en definitiva, de experiencias.

El objetivo de la obra, que esperamos haber alcanzado, no consistía en recoger experiencias de innovación docente pura, a menudo difíciles de exportar y casi siempre poco sostenibles o generalizables, sino en recopilar experiencias docentes «factibles». Pero no solo eso, sino que además hemos puesto énfasis en el relato detallado y en la descripción, paso a paso, concreta y precisa, de cada experiencia. A menudo una experiencia docente exitosa es la suma de muchas pequeñas buenas prácticas. Y ese era precisamente el objetivo de la obra: ofrecer un amplio catálogo de buenas prácticas o acciones docentes contrastadas y efectivamente realizables. Pues no solamente una experiencia docente completa puede ser exportada a otra situación o inspirar una iniciativa, sino que también pequeños detalles o acciones concretas pueden poseer esta capacidad inspiradora y ser objeto de transferencia. Por eso, no se trata aquí de realizar grandes planteamientos teóricos y abstracciones filosoficopedagógicas excesivas, sino de dar valor a las experiencias concretas, porque la identificación de un detalle aparentemente insignificante en la narración de una experiencia puede despertar el interés de otros docentes.

A partir de este propósito original, la obra presenta el mismo esquema para cada contribución a fin de dar coherencia al volumen y garantizar que todos los autores –casi 100– orientaban su narración en una misma dirección. Esta ficha fue diseñada por los grupos de innovación docente de la UB-EMA y Trans.Edu. En cada caso se presenta el contexto, con una breve descripción del entorno donde se desarrolla la experiencia, especialmente el nombre de la asignatura, el tipo, los créditos, las horas semanales de docencia, la ubicación en el plan de estudios, el número de estudiantes, etc. En segundo lugar, el planteamiento de la situación, o sea, la narración de los antecedentes, las características del grupo, el problema o aspecto que se quiere mejorar, el objetivo que se pretende conseguir, etc. El tercer apartado corresponde al desarrollo de la experiencia: es

claramente la parte central de la contribución y consiste en la narración pormenorizada de la iniciativa, vista desde la perspectiva del narrador o narradora. Siguen unas conclusiones, con un breve comentario sobre el desenlace de la experiencia respecto al aspecto que se quería mejorar, o sea, la visión de la experiencia una vez finalizada, y su valoración. Finalmente, los autores apuntan algunas cuestiones para reflexionar sobre la experiencia, lo que espera dar pistas al lector o lectora para valorarla y analizar algunas de las cuestiones que plantea. Todas las acciones han sido desarrolladas en asignaturas, obligatorias u optativas, del Grado en Derecho; únicamente hemos excluido las asignaturas de *Prácticas externas* y *Trabajo de fin de grado*, porque su singularidad las hace merecedoras de una monografía aparte.

Como se ha dicho, hemos recopilado 74 experiencias docentes, pero fácilmente habrían podido ser 150 y muchas más. También queremos señalar que el número de contribuciones por universidades no obedece a ningún criterio preestablecido. Hemos intentado que haya experiencias de las mejores universidades del país, de las de mayor dimensión, de las mejor situadas en los ránquines y de una gran parte del territorio, sin desmerecer, por supuesto, aquellas que ahora no aparecen representadas. De todas maneras, conviene recordar que el libro reúne experiencias individuales emprendidas a menudo por propia iniciativa del docente, siguiendo la tradición del autodidactismo pedagógico que tanto caracteriza la enseñanza universitaria, y de la cual, sin embargo, no deberíamos sentirnos demasiado orgullosos. Sin duda, resultaría sumamente interesante –y conveniente– conocer también las iniciativas institucionales en los ámbitos de la mejora de la calidad docente y la política docente en general. De hecho, estamos convencidos de que la iniciativa institucional y las iniciativas individuales del profesorado pueden y deben ser totalmente compatibles y complementarias. Una no puede existir sin la otra, pero esta es ya otra cuestión.

Los procesos de acreditación de las titulaciones en el marco VSMA (verificación, seguimiento, modificación y acreditación) han dejado al descubierto la necesidad de que los centros educativos dispongan de un proyecto común. Ahora ya parece evidente para muchos que el Grado en Derecho de cualquier facultad no es simplemente la suma de la docencia desempeñada por cada uno de sus profesores, sino algo más. Si –sin mitificarlas– acabamos creyendo en las competencias como la capacidad de actuar o de poner el conocimiento en movimiento, estaremos de acuerdo en que convendría reflexionar y consensuar qué perfil competencial debe poseer el graduado en Derecho, y de ello derivaríamos los elementos integrantes del proyecto educativo del centro. Un elemento bastaría para concretar a qué nos referimos: ¿Queremos que nuestros graduados hayan adquirido una sólida base teórica de los conceptos jurídicos y dejaremos para el máster o para la vida profesional la adquisición de habilidades prácticas? O por el contrario, ¿queremos que los recién graduados ya dispongan de un importante bagaje práctico o instrumental? Teoría y también práctica, por supuesto, pero ¿en qué medida o en qué proporción? Como es obvio, la previsión de qué habilidades debe tener el futuro graduado no solo marcará el plan de estudios del grado, sino también el modelo de evaluación y las metodologías docentes utilizadas. Creemos que cada

Facultad de Derecho debería disponer de un proyecto educativo, pero este ha de ser realista y alejarse de la retórica vacía y burocrática. El proyecto educativo marca la dirección que tiene que seguir el cuerpo docente; al cual, con el necesario y adecuado acompañamiento de medidas de formación y apoyo, le infunde coherencia y sentido. Pero este marco de actuación docente, por otra parte, no debe asfixiar y ahogar la pluralidad del profesorado, que es una riqueza antes que un inconveniente. Probablemente haya que evitar que cada remero reme a un ritmo y con una cadencia diferentes y que los docentes actuemos en sentidos contrarios. Conviene aprovechar las infinitas posibilidades que ofrece un claustro universitario plural y diverso.

La obra que el lector tiene en sus manos ha sido impulsada por la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona con el convencimiento de que la excelencia docente pasa, entre otros, por aunar y coordinar los esfuerzos individuales, como los que esta obra muestra, y los institucionales.

Únicamente nos queda agradecer al centenar de autores su contribución, en muchos casos entusiasta, y desear, sobre todo, que la obra cumpla con su función, que es contribuir con infinita humildad a una mejora de la enseñanza del Derecho a partir de dar a conocer qué hacen algunos de nuestros colegas en sus cursos de Derecho.

1. Los autores de esta introducción han sido, respectivamente, decano y vicedecano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona entre febrero de 2008 y marzo de 2016.

01. LA ENSEÑANZA MEDIANTE LA APROXIMACIÓN A EXPERIENCIAS VITALES Y A SITUACIONES JURÍDICAS DE LOS EXTRANJEROS EN UNA REALIDAD EN CONSTANTE EVOLUCIÓN

Vicenç Aguado Cudolà
Raquel Prado Pérez
Sección Departamental de Derecho Administrativo
Facultad de Derecho
Universidad de Barcelona

Palabras clave

Derecho administrativo, situaciones jurídicas, experiencias vitales, métodos audiovisuales, inmigración, extranjería y asilo.

Contexto

La asignatura *Inmigración, nacionalidad y extranjería* forma parte del plan de estudios del Grado en Derecho como una asignatura optativa de 6 ECTS, que se imparte en tercero o cuarto curso. La responsabilidad de su docencia corresponde a las áreas de Derecho administrativo, Derecho constitucional y Derecho internacional privado. En esta aportación nos referimos a la experiencia docente llevada a cabo por profesorado de Derecho administrativo sobre los temas de extranjería, inmigración y asilo (4 ECTS).

La metodología utilizada es la incorporación a la dinámica de clase de una aproximación y reflexión en torno a la inmigración de una forma integral, aprovechando todo el potencial que ofrecen los recursos digitales. Esta incorporación permite, además, trabajar las competencias tanto transversales como específicas del grado y de la asignatura. Para ello se han elaborado e identificado distintos materiales y publicaciones de apoyo a la docencia que se encuentran en todo tipo de soportes y ayudan a trasladar al aula una realidad en constante cambio y evolución. Por ello es fundamental que el jurista sea introducido en las experiencias vitales, contextos políticos, conflictos en torno a grupos sociales determinados, minorías y problemas económicos y ambientales de las personas extranjeras en el Estado español y la Unión Europea.

La cobertura mediática de los distintos tipos de migración y los fenómenos derivados de estas permiten hoy en día acceder a historias de vida y documentación en cualquier tipo de soporte de un importante valor docente, ya sea por su calidad o por falta de esta. En este ámbito de trabajo, el objeto de estudio parte siempre de una realidad que no solo supera el derecho administrativo, sino también nuestra cotidianidad y mores sociales.

Estas nuevas realidades se concretan en situaciones jurídicas específicas y necesitan una asistencia jurídica que exige unas competencias determinadas por parte del jurista, que muchas veces debe ser capaz de identificar el perfil migratorio de la persona para poder aportar una respuesta adecuada. La idea era, pues, aprovechar esta circunstancia para la adquisición de los conocimientos necesarios y poder trabajar competencias tanto transversales como específicas.

Planteamiento de la situación

Se consideró que los estudiantes de segundo ciclo deben incorporar competencias de análisis, contextualización y resolución de problemas. A la vez, había que sacarlos de sus zonas de confort y ayudarles a adquirir las competencias necesarias para el ejercicio de las profesiones jurídicas. Desde un enfoque de acercamiento a la realidad a través de la actualidad y de lo que es el trabajo jurídico-administrativo con los extranjeros, se pueden trabajar las competencias de sostenibilidad, conocimiento y actuación con respeto a los derechos fundamentales y la capacidad de aprendizaje significativo. De esta forma se supera la enseñanza de la extranjería desde una transmisión de conocimientos jurídicos tradicional, a través del análisis de la legislación y jurisprudencia internacional, estatal y autonómica, sin dejar esta importante labor de lado.

En las secuencias formativas, la metodología integra actividades que ayuden a todos los estilos de aprendizaje a encontrar una respuesta a su forma de adquisición de conocimientos. En las clases se abordan los temas desde tres perspectivas distintas: la primera ayuda a enmarcar la materia de estudio dentro del contexto político, económico y social; la segunda consiste en la materia de carácter puramente jurídico-administrativo, y la tercera se dedica a la consolidación de los conocimientos mediante la participación de los alumnos a través de distintas actividades, ya sea casos, debates, cinefórum u otros. Esta metodología permite, además, el trabajo con grupos de cualquier dimensión, ya que las actividades se adaptan a las necesidades de grupos pequeños y grandes.

Los medios audiovisuales adquieren cada vez una mayor relevancia en el proceso de aprendizaje. Actualmente, los estudiantes están expuestos constantemente a contenidos que provienen de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, que tienen una gran influencia en su forma de percibir la realidad. Los materiales audiovisuales permiten un acercamiento efectivo a realidades que anteriormente era difícil acercar al aula.

La aproximación a las diversas experiencias vitales y situaciones jurídicas de los extranjeros se produce a través de diversos métodos y materiales. Las fuentes son tan diversas como las problemáticas que aborda la extranjería. Aparte de las fuentes jurídicas tradicionales, los medios audiovisuales tienen un papel relevante mediante noticias de actualidad, reportajes temáticos, informes elaborados por organizaciones de apoyo a los extranjeros, administraciones públicas, defensores del pueblo, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, ciudadanos particulares e incluso plataformas ciudadanas.

Desarrollo de la experiencia

a. Contextualización. Entre las competencias específicas del Grado en Derecho se encuentra «identificar la dimensión jurídica de las relaciones humanas y sociales y valorar las implicaciones en los diferentes ámbitos del Ordenamiento». Frecuentemente aparecen en los medios de comunicación y de información noticias de actualidad que pueden consultarse en abierto a través de internet. Estas noticias permiten una rápida aproximación a la realidad e introducir de forma fluida, en el debate en clase, problemáticas jurídicas, así como la forma de afrontarlas, buscando las respuestas en la categoría general y en el marco jurídico vigente. Se encuentran, igualmente, mapas interactivos que ayudan a entender los flujos migratorios tanto en la actualidad como desde una perspectiva histórica. También se ha debatido en torno a reportajes audiovisuales que tratan temas de actualidad. Así, por ejemplo, a través de la visualización de imágenes relativas a la frontera de Ceuta y Melilla se puede tener un conocimiento más directo de los polémicos rechazos en la misma. También existen múltiples testimonios, consultables a través de la red, de inmigrantes económicos o solicitantes de asilo que cuentan su experiencia vital, ya sea en el trayecto y cruces de fronteras, ya sea una vez ha llegado a territorio español. Estos recursos consiguen, incluso, introducir en el aula un acercamiento a la realidad de los centros de internamiento de extranjeros y los campos de refugiados; o, por ejemplo, reflexionar sobre las posibles limitaciones a la asistencia sanitaria de los extranjeros. Por medio de todo ello, los estudiantes pueden comprender mejor el marco jurídico de la extranjería, inmigración y asilo.
b. Adquisición del conocimiento jurídico. No se puede considerar el conocimiento de cualquier ámbito del Derecho sin el estudio de la legislación, doctrina y jurisprudencia. Entre las competencias transversales del Grado en Derecho se encuentra: «Conocer, comprender y saber usar los conceptos fundamentales y especializados del Ordenamiento jurídico en sus diferentes ramas». En la asignatura, el uso de noticias permite trabajar la rigurosidad en la terminología jurídica, discriminado la que es correctamente utilizada de la que no lo es. Así, por ejemplo, es frecuente encontrar un uso inadecuado, cuando no erróneo, del vocabulario en los medios de comunicación. Esto contribuye a consolidar equívocos, dificulta la identificación de la situación jurídica y de la respuesta que tiene el Derecho de proporcionar a la misma. Algunos ejemplos frecuentes respecto a la terminología se dan con el uso de las palabras *refugiado*, *asilado* o *expulsión*, *devolución*, *retorno*, *deportación*, entre otros. Otra práctica interesante es la valoración de la rigurosidad y vigencia de la información respecto a la normativa vigente.
c. Práctica. Un punto fundamental en el proceso de aprendizaje y en la evaluación son los casos prácticos. En los casos prácticos se intenta incorporar todas estas experiencias vitales y situaciones jurídicas en las que el estudiante debe resolver a

través de la legislación, jurisprudencia y comentarios doctrinales. Algunos casos prácticos han sido elaborados de forma que el estudiante deba realizar la información: partiendo del lenguaje común que utilizaría el extranjero, el alumno debe aprender a preguntar la información no proporcionada y que será necesaria para resolver el caso, así como la respuesta (o respuestas) más adecuada entre las potenciales soluciones que ofrece la legislación. Especial énfasis se pone en evaluar las consecuencias jurídicas de seguir una opción y otra, contemplando todos los pros y contras. Por ejemplo, las ventajas e inconvenientes de escoger entre el arraigo social o el arraigo laboral para conseguir la autorización de residencia por circunstancias excepcionales, como podrían ser el tema de la mayor o menor facilidad probatoria, los gastos que puede ocasionar, el tiempo que puede representar administrativamente y posteriormente, en vía judicial, el grado de éxito en conseguir la autorización, etc.

Conclusiones

Para que el estudiante comprenda el marco jurídico de la extranjería, inmigración y asilo resulta necesario aproximarse a las diversas experiencias vitales y situaciones jurídicas en que se encuentran las personas extranjeras que vienen a territorio español para mejorar sus condiciones de vida, buscando protección de conflictos o por cualquier otra razón. La constante evolución de la realidad cuya problemática jurídica se estudia en esta asignatura requiere una continua aproximación a tales experiencias, a través de testimonios y noticias que se van produciendo en este ámbito.

Para la aproximación a las experiencias vitales y situaciones jurídicas de los extranjeros se ha recurrido, además de a los medios tradicionales, como la legislación y jurisprudencia, a otras fuentes muy diversas y principalmente de carácter audiovisual, cuyos autores van ganando relevancia en el ámbito de las ciencias jurídicas por acercar de forma directa la realidad al aula y permitir, de esta forma, su conocimiento por los estudiantes. Como se ha dicho ya anteriormente, los distintos actores de la sociedad civil también adquieren importancia en este ámbito, y su actividad debe ser conocida y analizada por los estudiantes.

En el proceso de aprendizaje de esta asignatura, especialmente a través de las actividades evaluables, se considera necesario que el estudiante identifique y se cuestione las diversas opciones jurídicas que se pueden dar en un mismo caso mediante una ponderación de las ventajas e inconvenientes como el coste, el tiempo en la tramitación y en las posibles impugnaciones, las opciones de éxito de su pretensión ante las administraciones públicas y los órganos del poder judicial que controlan su actividad.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

Como propuestas de futuro y de desarrollo de esta experiencia docente se encontraría mejorar la aproximación a la realidad y las experiencias vitales en que se encuentran los extranjeros. Sería conveniente, en este sentido, que el estudiante participara en la selección de la información que sobre esta materia se encuentra disponible en la red

internet. Podrían formarse grupos para buscar dicha información a través de una serie de criterios guiados, y exponerla en clase tanto para seleccionar la relevante como para ser debatida. En poco tiempo se puede contar con un listado de materiales de una entidad importante que sirva de banco de documentación para los estudiantes y docentes. Al mismo tiempo, sería conveniente continuar trabajando en la implementación de una metodología de estudio de casos que permita al estudiante identificar las situaciones jurídicas y las distintas soluciones con las que pueden ser abordadas de una forma sistémica.

02. APRENDIZAJE COLABORATIVO A TRAVÉS DE COMPETICIÓN COOPERATIVA

Cristina Alonso Salgado
Área de Derecho Procesal
Facultad de Derecho
Universidad de Santiago de Compostela

Palabras clave

Aprendizaje colaborativo, trabajo en equipo, competición cooperativa.

Contexto

El caso se desarrolló en uno de los grupos de la asignatura *Derecho procesal penal*. Se trata de una materia de carácter obligatorio (6 ECTS), que se imparte en el segundo semestre del curso tercero del Grado en Derecho. El alumnado fue asignado al grupo fundamentalmente con un criterio alfabético.

El sistema de evaluación –que exigía la asistencia a clase– figuraba en el plan docente de la materia. El alumnado podía optar entre un examen escrito y uno oral. Para superar el escrito, se exigía un conocimiento general del programa. En resumen, la valoración de las actividades docentes se arbitraba en torno a un examen final oral o escrito (valor de 8 puntos), así como a la asistencia a clases y actividades prácticas (2 puntos).

Planteamiento de la situación

La explicación de materias poco intuitivas, esto es, aquellas que no tienen un fácil correlato en la vida cotidiana de un/a universitario/a comporta, en no pocas ocasiones, una dificultad nada desdeñable para la correcta explicación de una asignatura. Una de las formas más acreditadas para salvar el referido obstáculo viene de la mano de la preparación y creación de recursos de carácter innovador.

Justamente por ello, y en la convicción de que las estrategias metodológicas cooperativas nos permitirían combatir algunos de los problemas que se detectaban en el aula (el individualismo, la disociación docente/discente, el conformismo, etc.), se apostó por una concepción educativa en la que fueran los propios grupos de alumnas/os los que impulsaran, de oficio, su desarrollo.

Desarrollo de la experiencia

En una clase interactiva de *Derecho procesal penal* –en torno a 35 alumnas/os–, creamos grupos tratando de diversificar los perfiles de los miembros de cada uno de ellos. Nuestra

intervención como docentes en esta fase resultó de vital importancia para la retroalimentación positiva entre el propio alumnado, toda vez que la configuración «natural» de los grupos tendía a reproducir en el aula las pautas de comportamiento y las actitudes individuales y colectivas que, justamente, pretendíamos eliminar o, al menos, reducir. Configurados los grupos, les presentamos un caso jurídico con las indicaciones precisas para orientar los parámetros que debían ser examinados. Y ello, de forma lo suficientemente abierta como para posibilitar y potenciar el debate.

A través de la técnica *teams-games-tournament* pretendíamos que el estudiantado aprendiese a colaborar por medio de una competición sana. Seleccionamos esta especie de juego porque permite trabajar de una manera amena, al tiempo que posibilita la integración de los grupos, el reconocimiento y consideración de los esfuerzos efectuados por cada miembro de los equipos, etc.

Ante el supuesto práctico, los grupos debían tratar de solucionarlo a través del imprescindible reparto de tareas. De hecho, los casos estaban diseñados para, en atención al poco tiempo disponible, forzar la participación de todos los integrantes del grupo. La implicación de todo el alumnado quedó garantizada, asimismo, al informarles de que las respuestas de cada grupo serían expuestas ante toda la clase por un portavoz seleccionado por los docentes. Pretendíamos de este modo que todos los integrantes conociesen el caso en profundidad, pues cabía la posibilidad de que les tocase exponerlo y responder a las preguntas y comentarios de los restantes grupos.

En lógica con la técnica, optamos por puntuar a todos los componentes de cada equipo con la misma nota –aviso previo mediante–, para así potenciar el intercambio de conocimientos y cooperación intragrupal. Pero esa misma nota no fue asignada por los docentes, sino por el conjunto de la clase a través de un sistema de votación por escrito en el que cada uno de los grupos tuvo que consensuar sus votos. El grupo con más puntos recibió la máxima nota en la práctica: sobresaliente. Los restantes grupos fueron evaluados según el supuesto práctico. Con todo, para no desincentivar al alumnado *per se* motivado, informamos a la clase de que se valoraría *ad maiorem* –sobre la nota del grupo, se entiende– la participación individual en los debates surgidos a cuenta de cada una de las exposiciones de los diferentes grupos.

Por último, cabe destacar que los docentes actuamos poco menos que como observadores no participantes, relegamos las intervenciones a las imprescindibles orientaciones metodológicas y académicas y, sobre todo, hacia el final de la clase; para de este modo no distorsionar con continuas interrupciones la dinámica específica del propio alumnado.

Conclusiones

La experiencia tuvo lugar durante el curso 2012-2013. Supuso un cambio cualitativo en la actitud del alumnado y generó un ambiente propicio a la incorporación de diversas técnicas de innovación docente a lo largo del semestre. No obstante, no podemos negar la evidencia: el alumnado en el tercer curso del Grado en Derecho ya tiene adquiridas unas dinámicas, en ocasiones, viciadas. La resistencia al cambio, en realidad, la

resistencia a todo lo que vaya más allá de la entrega de un caso y su corrección por el profesorado sigue suscitando objeciones y reparos entre nuestro alumnado. Con todo, insistimos, el saldo fue altamente positivo.

En definitiva, consideramos que una metodología eminentemente cooperativa en la resolución de casos en combinación con el acicate de la competición y de la recreación de casos prácticos permitió una mejor visualización del tema formulado, un aprendizaje más intuitivo, menos memorístico, esto es, menos descriptivo y más analítico.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- ¿Es posible emplear esta técnica desde el inicio del semestre o únicamente hacia el final del mismo para que la competición no carezca de «sustancia»?
- Teniendo presente que, a pesar de la genérica obligatoriedad, hay un margen de inasistencia no sancionable, ¿la utilización de técnicas tan abruptas en cuanto a la implicación del alumnado puede incentivar la inasistencia a determinadas clases interactivas?

03. EL EXAMEN DE REPESCA COMO METODOLOGÍA DOCENTE

Jaume Alonso-Cuevillas Sayrol
Sección Departamental de Derecho Procesal
Facultad de Derecho
Universidad de Barcelona

Palabras clave

Metodología docente, evaluación, examen, repesca, motivación.

Contexto

La experiencia que se describe se ha llevado a cabo en la asignatura *Derecho procesal civil*, asignatura obligatoria de 9 créditos que se imparte en el segundo cuatrimestre del segundo curso de Grado en Derecho. Tiene asignada una docencia de seis horas semanales y el grupo lo componen 75 alumnos.

No obstante, idéntica experiencia se ha desarrollado también en la asignatura *Derecho procesal penal* de 6 créditos que se imparte en el segundo cuatrimestre del tercer curso de Grado en Derecho, y es igualmente aplicable en cualquier otra asignatura.

Planteamiento

El objetivo prioritario del examen de repesca es evitar que los alumnos de evaluación continua se descuelguen tras el fracaso en la primera prueba evaluable.

La experiencia se sitúa, pues, en el ámbito de la evaluación, pero también en el de la metodología docente, pues la previsión de repesca permite «subir el listón» en la primera (y sucesivas) prueba evaluable, permitiendo empero que aquellos alumnos que, por imprevisión, dificultad de la asignatura o cualquier otra circunstancia no hayan superado ese primer listón elevado, tengan la oportunidad de probarlo de nuevo, asumiendo un buen nivel de preparación que les permita afrontar con éxito el resto de la asignatura. Al tiempo, la experiencia ha demostrado producir un elevado nivel de motivación en el alumnado, especialmente entre quienes experimentan la satisfacción de alcanzar el exigente nivel que, a diferencia de otros compañeros, no consiguieron alcanzar en el primer intento.

Desarrollo de la experiencia

Tras la implantación del denominado «Plan de Bolonia» se ha impuesto, asimismo, la evaluación continua de los alumnos en las distintas asignaturas del Grado en Derecho. Al

propio tiempo, la modificación de los planes de estudio ha comportado una notable reducción del número de horas docentes destinadas a la impartición de las antiguas asignaturas troncales. Ante tal fenómeno, la respuesta del profesorado ha sido diversa. Algunos docentes (o áreas docentes) han optado por reducir el contenido de las respectivas materias; mientras que, por el contrario, otros han optado por seguir impartiendo el mismo contenido pero con menor nivel de profundidad, sea exigiendo menos en las evaluaciones –lo que se traduce en menor conocimiento de las materias («bajando el listón»)–, sea remitiendo al estudio autónomo mediante manuales u otros materiales, o elaboración de prácticas u otras actividades que permitan complementar las necesariamente insuficientes explicaciones de clase.

En el caso del Derecho procesal (ya sea civil o penal), la primera opción no era viable. Como es sobradamente conocido, el Derecho procesal es como un complejo mecanismo de relojería en el que cada pieza solo tiene sentido en la medida en que se relaciona con las que la rodean y el conjunto todo. Así, no es posible podar una parte del programa reduciendo el contenido completo de la asignatura. Esta característica del Derecho procesal se da, asimismo, en otras materias jurídicas.

Así las cosas, la única opción viable para adaptar la materia a las nuevas exigencias académicas pasaba por mantener el íntegro programa, pero explicarlo de forma superficial. Llegados a este punto, podría haberse optado por explicar solo algunas materias y otras no remitiendo al alumno al estudio autónomo mediante manuales u otros materiales; pero se optó por seguir explicando la práctica totalidad de la materia, si bien de una forma necesariamente más superficial que cuando se contaba con muchas más horas al efecto.

Sea por mor de esa aproximación más superficial a la materia, o por el hecho de que la asignatura, de un gran nivel de abstracción, había pasado de cuarto curso de licenciatura a segundo de grado (cuando la madurez jurídica del alumnado aún es muy reducida), o sea por la exigencia de dedicación que el actual sistema requiere (múltiples asignaturas simultáneas con múltiples actividades), o sea por la conjunción de todos los citados factores (y quizás otros), lo cierto es que el resultado de la primera prueba de evaluación continua de la asignatura adaptada al grado fue un auténtico desastre en cuanto al porcentaje de alumnos que la habían superado satisfactoriamente; extremo que abocaba a un nutrido grupo de estudiantes a abandonar el intento de aprobar la asignatura. Debe precisarse que esa primera prueba de evaluación continua tenía carácter liberatorio de la materia examinada, pero pensamos que habría sido exactamente igual (o muy similar) si no hubiera tenido ese citado carácter.

Se podría haber optado, asimismo, por reducir el nivel exigido, o por conformarse con unas tasas de éxito tan reducidas, pero pensamos que ambas soluciones eran altamente insatisfactorias desde el punto de vista pedagógico.

Así las cosas, se optó por el explicado método de ofrecer un examen de repesca. Se permitía así a todo el alumnado, tanto a quienes no habían superado la primera prueba como a quienes sí la habían superado pero que deseaban mejorar su calificación, poder repetir la primera prueba de evaluación continua.

El resultado fue que las calificaciones mejoraron de ostensiblemente, tanto en cuanto al porcentaje de alumnos que sí lograron superar la prueba (ahora muy elevado) como a las calificaciones promedio del conjunto. Y, como efecto reflejo, esta segunda oportunidad no esperada incrementó notoriamente la motivación de los alumnos por la asignatura, de suerte que ya no fueron necesarias nuevas repescas en las pruebas posteriores.

Tal fue el éxito conseguido que la experiencia ha venido repitiéndose desde entonces en todas las asignaturas impartidas. La primera prueba de evaluación continua mantiene un elevado nivel de exigencia que, sin duda, sorprende o sobrepasa a un importante porcentaje de alumnos. Pero la oportunidad de repesca permite a ese contingente alcanzar el elevado nivel deseado sin desistir de aprobar la materia y obteniendo resultados más que notables.

Nótese que, en definitiva, ese sistema consigue que la primera prueba de evaluación continua se convierta de facto para muchos alumnos en un ensayo de la auténtica primera prueba evaluable (pues al superarse la repesca o repetición, se descarta la calificación obtenida en la primera prueba). El alumnado adquiere así consciencia del nivel de dificultad exigido y de las peculiaridades del sistema evaluador propio de la materia (muchas preguntas consisten en relacionar conceptos e instituciones de manera dinámica –como se producen en la realidad de un proceso judicial–, a lo cual no siempre está acostumbrado el alumno de segundo curso).

Asimismo, debe precisarse que el éxito del método depende en buena medida de que la posibilidad de repesca no esté preestablecida de antemano, lo que podría llevar a un cierto relajamiento en el primer intento. Lo ideal es que la posibilidad fuera absolutamente sorpresiva, como lo fue en la primera ocasión, pues fue una reacción articulada en respuesta a una previa circunstancia imprevista (el elevado nivel de fracaso en la primera prueba evaluable). Como quiera que la experiencia lleva ya algunos años desarrollándose, es posible que muchos alumnos conozcan ya su existencia (por rumorología o a través de la web patatabrava.com cada día más consultada por nuestros alumnos), pero a nuestro juicio resulta esencial que no sea en ningún caso un trámite previsto, ni mucho menos un «derecho adquirido» por el alumnado.

Cierto es que llevar cabo los exámenes de repesca incrementa notablemente la carga del profesor, que se ve así obligado a corregir de nuevo las pruebas de un importante volumen de alumnos. Pero creemos sinceramente que los resultados pedagógicos obtenidos compensan con creces el sobreesfuerzo requerido.

Téngase en cuenta que la experiencia ha venido realizándose con grupos numerosos (de 75 alumnos de promedio). Obviamente, en grupos más reducidos pueden obtenerse idénticos resultados con una dedicación muy inferior.

Otro de los elementos que cabe destacar es que, como antes se ha apuntado, la introducción de la repesca en la primera prueba no solo produce el efecto de mejorar los resultados de esa primera prueba repetida, sino también de subir ostensiblemente el nivel de todo el grupo en las siguientes pruebas de evaluación. Dicha circunstancia se explica sin duda por el aumento de la motivación del alumnado conseguido a través de esa posibilidad de repescar a buena parte del grupo. Paralelamente, esa oportunidad

inicialmente no prevista y concedida tras la corrección de la primera prueba de evaluación consigue también elevar el nivel de empatía entre el docente y el grupo de alumnos, circunstancia esta que se traduce en un mejor clima en el desarrollo de las clases y redunda asimismo en la motivación del alumnado.

Así pues, el examen de repesca no es solo un sistema de evaluación, sino también, como antes se ha apuntado, una metodología docente en sí misma y un importante factor de motivación del alumnado.

Conclusiones

Mediante el examen de repesca de la primera prueba de evaluación continua se alcanzan varios objetivos. En primer lugar, pese a mantenerse un elevado nivel de exigencia, la tasa de alumnos que consiguen superar esa primera prueba de evaluación continua (sea inicialmente, sea a través de la repesca) es elevada. Se reduce, así, el más que posible abandono de muchos alumnos que probablemente podrían haber optado por abandonar la asignatura (la convocatoria) ante el fracaso en esa primera prueba.

Al propio tiempo mejoran sustancialmente las calificaciones globales del grupo (ya que acuden asimismo a la repesca muchos alumnos que ya superaron la primera prueba pero que desean mejorar sus resultados) y con ello la motivación del alumnado respecto a la asignatura, produciéndose, asimismo, un clima de empatía que potencia aún más dicha motivación.

Y por último, el sobreesfuerzo que requiere corregir por segunda vez una prueba de evaluación continua ya realizada se ve compensado con creces con los excelentes resultados cosechados por la experiencia.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- ¿En su función de evaluador, el profesor ha de velar solo por escrutar la superación de una exigencia mínima o ha de procurar también que un máximo número de alumnos sea capaz de superar esa exigencia? ¿Son compatibles ambos objetivos?
- Si se mantiene un elevado nivel de exigencia, ¿es satisfactorio que un elevado número de alumnos fracase en el intento de superar la materia?
- ¿Pueden conseguirse elevadas tasas de éxito manteniendo niveles de exigencia también elevados?

04. PROGRAMACIÓN DETALLADA DE LA MATERIA DE ESTUDIO Y TRABAJO EN EQUIPO EN CLASE

Elviro Aranda Álvarez
Área de Derecho Constitucional
Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas
Universidad Carlos III de Madrid

Palabras clave

Trabajo en equipo, aprendizaje colaborativo, coordinación con la programación de la universidad.

Contexto

La experiencia docente que se presenta en estas líneas se ha puesto en práctica en la asignatura *Constitución y sistema de fuentes*, que es una materia obligatoria en el primer cuatrimestre del primer curso del Grado en Derecho y que cuenta con una dotación de 6 créditos. La docencia se imparte en clases teóricas y prácticas: las clases magistrales, de una hora y media a la semana, en grupos de aproximadamente noventa alumnos, y las clases prácticas, con grupos en torno a treinta alumnos, también de una hora y media de duración a la semana.

Planteamiento de la situación

Nuestra experiencia docente ha conseguido aunar seguridad, certidumbre, claridad y trabajo en equipo de alumnos que realizan su primer curso en la universidad y que, además de estar adquiriendo los primeros conocimientos en la materia de la titulación, tienen que adaptarse a la dinámica del trabajo y el estudio universitario.

Cuando se imparte una asignatura que tiene un cierto grado de complejidad para alumnos recién llegados a la universidad –sistema de fuentes del Derecho– en la que, además, se les introduce en una dinámica de trabajo compuesta por clases magistrales –para adquirir los conocimientos básicos– y clases prácticas –para poner en acción esos conocimientos– es imprescindible que el alumno sienta la seguridad y la confianza de que «el qué» y «el cómo» del estudio que hay que realizar durante el curso están bien definidos. Por ello, el objetivo de esta experiencia docente es que el alumno cuente desde el primer día con todos los recursos necesarios para adquirir los conocimientos teóricos y los materiales de las clases –fundamentalmente, las prácticas– que se han de utilizar para el trabajo y la reflexión en equipo.

El plan de trabajo se desarrolla en sesiones teóricas y prácticas. En consecuencia, la forma más adecuada para implementarlo es que el mismo profesor imparta ambos tipos

de clases. Además, dicho plan complementa la propuesta de la Universidad Carlos III de Madrid para conseguir los objetivos de seguridad y certeza en el estudio. El plan de la universidad, a grandes rasgos, consiste en que se recoja en la intranet una explicación detallada de la asignatura y el coordinador de dicha materia actualice cada curso académico; además, existe un cronograma que determina las clases, los contenidos que se imparten en cada sesión, así como los criterios de evaluación.

Desarrollo de la experiencia

A partir de aquí empieza la presentación de nuestra propuesta docente.

El primer día de clase se realiza una explicación detallada del funcionamiento tanto de las clases teóricas como de las clases prácticas. Esta presentación se apoya en los materiales colgados en la intranet de la universidad –Aula global– y los que el profesor ha preparado expresamente para la presentación. Es imprescindible que estén actualizados e incorporen referencias a temas de actualidad.

Las sesiones teóricas se acompañan de una presentación informática –PowerPoint, diapositivas, textos, gráficas, etc.– que desarrollan el programa de la asignatura, y que se debe colgar en el Aula global una semana antes de su impartición. De esta forma, el alumno, que conoce perfectamente la bibliografía básica y lo que el profesor va a explicar, puede llegar a clase con unos conocimientos básicos que hagan de la sesión teórica algo más que una clase magistral. Si la presentación informática –PowerPoint– es suficientemente amena y con elementos de actualidad, hemos comprobado que capta la atención de un número considerable de alumnos. Estas sesiones teóricas se complementan con la posibilidad de tutorías que quedan determinadas en día, hora y lugar en la intranet Aula global.

Las sesiones prácticas requieren una programación de casos prácticos o comentarios de jurisprudencia, así como de que los alumnos hagan al inicio del curso grupos de trabajo de tres o cuatro personas. Para dichas sesiones nos decantamos por no dar a conocer previamente los casos sobre los que se va a trabajar en clases. En la intranet Aula global se cuelga una programación de casos para cada sesión en la que se indica el tema, las cuestiones esenciales que se han de analizar, la legislación necesaria y, en su caso, la jurisprudencia que ha resuelto el problema. A partir de aquí, cada semana, el profesor se presenta en el aula y reparte el material con el caso práctico. Durante cuarenta y cinco minutos, los alumnos trabajan en grupo para su resolución. Dicho caso debe tener una formulación clara y unas preguntas bien definidas. El trabajo en clase se desarrolla con el apoyo del profesor, que orienta a los alumnos para que manejen la legislación y se esfuercen en razonar y entender la forma más adecuada de afrontar los problemas que se plantean y las posibilidades que les ofrecen las normas que puedan ser de aplicación. Los últimos treinta minutos se emplean en que uno de los grupos exponga su solución, que se debate con el resto de alumnos. Durante los días siguientes, cada uno de los grupos redacta su ejercicio y lo entrega por escrito al profesor.

Conclusiones

La experiencia que hemos relatado no aporta «fórmulas mágicas» ni requiere especiales recursos tecnológicos, pero desde nuestro punto de vista consigue objetivos que han de ser esenciales cuando se imparten clases de Derecho en primer curso: clases teóricas que ofrecen certeza en los contenidos, claridad y seguridad al alumnado y clases prácticas que, con los mismos criterios de seguridad y claridad, empiezan a introducirlos en la reflexión y la comprensión de la normas con el añadido del aprendizaje en equipo. Además, les ofrece la oportunidad de exponer oralmente ante sus compañeros de forma espontánea las conclusiones a las que han llegado. El resultado obtenido, después de varios años de experiencia, ha sido muy satisfactorio. Los índices de comprensión y conocimiento del programa son muy altos y el número de alumnos que superan el curso con buenas calificaciones también.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

Esta experiencia requiere:

- Primero, un esfuerzo de empatía del profesor con los alumnos; es importante tener presente siempre que se está trabajando con personas que se enfrentan por primera vez con una materia jurídica compleja y que el leguaje, en muchos casos, también les resulta extraño.
- Segundo, una labor intensa cada año para actualizar y hacer atractivos los materiales informáticos y las presentaciones PowerPoint. Los contenidos de la asignatura *Constitución y sistema de fuentes* son tan abstractos que, si no se buscan elementos de actualidad y cercanía, resulta muy difícil captar la atención.
- Tercero, tener casos prácticos bien formulados que se correspondan con materia explicada en las clases teóricas y que presenten los dilemas más importantes de los contenidos de cada lección de la asignatura.

05. LA METODOLOGÍA DOCENTE DE LA SIMULACIÓN DE UN PROCESO

Alicia Armengot Vilaplana
Área de Derecho Procesal
Facultad de Derecho
Universidad de Valencia

Palabras clave

Metodología docente, participación del alumno, *moot*, litigación, oratoria.

Contexto

La experiencia docente que vamos a describir se enmarca en la asignatura de *Derecho procesal II*, dedicada al estudio del proceso civil. Es una asignatura obligatoria que se cursa en tercero del Grado en Derecho, con un valor de 7,5 ECTS. La asignatura tiene carácter anual y se imparte mediante tres horas semanales durante el primer cuatrimestre y dos horas durante el segundo. La actividad se pone en marcha en el segundo cuatrimestre, cuando ya se ha estudiado el proceso de declaración y se dan las condiciones adecuadas para afrontar la actividad.

La metodología se ha desarrollado durante tres cursos académicos: el primero de ellos (2013-14) con un grupo de estudiantes del Grado en Derecho (K); y en los dos siguientes, con los dos grupos de tercero del doble grado en ADE y Derecho (3º A y 3º B). Todos los grupos en los que se ha realizado cuentan con una matrícula media de 50 estudiantes.

Consiste en que los estudiantes resuelvan un conflicto jurídico mediante la tramitación del proceso civil de declaración y con la realización de todos los actos procesales (escritos y orales) que conforman esta estructura.

Planteamiento de la situación

La metodología se enmarca en un proyecto de innovación educativa concedido por la Universidad de Valencia (UV) titulado «Curso práctico para la simulación de un proceso (*Moot Court Competition*)». El proyecto surgió como consecuencia de la colaboración de un grupo de profesores de las áreas de Derecho procesal y de Derecho civil. Conscientes de la necesidad de que la formación de nuestros estudiantes debía ser interdisciplinar, nos propusimos el diseño de una actividad que exigiera el manejo simultáneo de las distintas disciplinas implicadas. La colaboración entre el profesorado permite la elaboración de casos que presentan cuestiones relevantes tanto desde el punto

de vista del fondo de la controversia como atendiendo al proceso que va a servir de cauce para la resolución del conflicto jurídico.

Esta metodología persigue los siguientes objetivos:

- Superar la memorización teórica de los contenidos de distintas asignaturas, habida cuenta de la dimensión eminentemente práctica de esta metodología.
- Alcanzar una visión global de las disciplinas jurídicas implicadas, superando la parcelación que académicamente exigen los planes de estudio entre asignaturas, y dentro de cada una, entre partes del programa.
- Manejar simultáneamente los conocimientos adquiridos en distintas asignaturas, como *Derecho mercantil* y *Derecho procesal civil* (interdisciplinariedad).
- Puesta en práctica de competencias como el trabajo en equipo, la búsqueda de fuentes (doctrina y jurisprudencia), la expresión escrita y la expresión oral.
- Adquirir la noción del proceso como instrumento para la aplicación del Derecho y para la resolución de conflictos, integrándose en él otras posibilidades de solución como la mediación o la conciliación.

La actividad comienza con la elaboración, por parte del equipo de profesores, de dos casos que, si bien están inspirados en hechos reales, son adaptados con el fin de introducir en ellos elementos especialmente adecuados para el aprendizaje. Puesto que los grupos cuentan con una media de matrícula de 50 estudiantes, se tramitan dos casos distintos en cada grupo.

El grupo de estudiantes se divide en tres subgrupos para cada caso (puede ser necesaria la creación de un cuarto grupo, por ejemplo, si hay dos demandados), entre los cuales se reparten las funciones de: órgano jurisdiccional (que comprende tanto al juez como al letrado judicial), parte demandante y parte demandada. Cada grupo realiza los actos procesales que corresponden a su posición en el proceso, en función de la actuación realizada por la parte contraria o por el órgano jurisdiccional, y empleando los argumentos jurídicos adecuados para la defensa de la posición que le ha correspondido.

Los estudiantes forman los grupos y se procede al reparto por sorteo de las distintas posiciones. Se procede también al sorteo de los casos y se fija un cronograma para la entrega de los escritos. Con el caso práctico se indican una serie de cuestiones que deben concretarse por todos los grupos cualquiera que sea la posición que ocupen en el proceso (competencia del tribunal, procedimiento adecuado, requisitos de cada parte procesal, documentos que deben acompañar a la demanda). Ello permite que cada grupo, con independencia del momento en que conozca el acto procesal que precede a su actuación, pueda ir preparando su estrategia. La actividad exige, así, un trabajo en equipo fuera del aula y una interactuación entre los distintos grupos, pues cada acto es consecuencia del anterior.

Los pasos de la metodología vienen marcados por la propia regulación del proceso civil (LEC), según el procedimiento que deba tramitarse (juicio ordinario o juicio verbal). Pero con carácter general, cabe diferenciar entre una fase escrita, en la que los grupos deben

presentar los respectivos actos de demanda y contestación, y una fase oral, destinada a la práctica de la prueba y a la formulación de las conclusiones.

Los actos escritos (demanda, decreto de admisión, contestación a la demanda) se van publicando en el Aula virtual, en una carpeta creada para cada caso, conformando un auténtico expediente electrónico. La notificación de las actuaciones mediante su publicación a través del Aula virtual permite el conocimiento simultáneo de las mismas por todos los subgrupos. Por otro lado, las actuaciones orales se registran en soporte apto para la imagen y el sonido, tal como exige la LOPJ.

Finalizada la fase escrita y antes de realizar las actuaciones orales, se programa una conferencia impartida por un profesional de la abogacía sobre el desarrollo práctico de las mismas.

Desarrollo de la experiencia

Durante el curso 2014-15, con el grupo K se tramitó un juicio ordinario sobre un supuesto de accesión inversa y un juicio verbal sobre una reclamación a Iberia por retrasos en un vuelo.

El primero de los casos versaba sobre la reivindicación, por el propietario de un terreno, de los metros del mismo que habían sido invadidos por una construcción efectuada por los propietarios del terreno colindante; se exigía, en defecto de lo anterior, una indemnización. Tras la realización de las actuaciones escritas (demanda, decreto de admisión, contestación a la demanda), se convocó al acto de la audiencia previa, que finalizó sin acuerdo de las partes (se registró en soporte audiovisual), y se convocó para el acto el juicio, en el que se practicó prueba testifical y pericial, y se finalizó con la redacción de la sentencia por el grupo de los jueces. La sentencia reconoció el derecho de la parte actora a ser indemnizada por los metros de terreno que habían sido adquiridos por el propietario del terreno colindante.

Por su parte, el caso relativo a la reclamación de Iberia se tramitó a través de los cauces del juicio verbal. Tras las actuaciones escritas, se convocó al acto de la vista y en ella las partes decidieron solucionar el conflicto a través de mediación, presentando al juez el acuerdo que fue posteriormente homologado mediante auto.

Durante el curso 2014-15, se resolvieron dos casos distintos por los dos grupos del doble grado. Uno de los casos versaba sobre la revisión del precio del arrendamiento de un edificio destinado a actividad hotelera que se justificaba en la situación de crisis económica y en la notable disminución del volumen de negocio, exigiendo la aplicación de la cláusula *rebus sic stantibus*. El segundo caso trató sobre el cierre de una academia de inglés que obligaba a los matriculados en ella a seguir abonando el precio de los cursos que habían contratado, por razón de la financiación de los mismos mediante un contrato de préstamo (contratos vinculados). Este caso se tramitó con dos variantes: en la primera, la entidad bancaria dirige demanda contra tres estudiantes reclamando el pago del préstamo que, sin saberlo, habían suscrito con la firma del contrato de enseñanza; en la otra, el grupo de afectados –unión sin personalidad demandante– se dirigió contra la

entidad bancaria y contra la academia (demandados) solicitando la resolución de los respectivos contratos.

En el caso de la cadena hotelera, tras la realización de las actuaciones escritas se convocó para el acto de la audiencia previa, y en este punto, cada grupo optó por una solución distinta: en uno, se llegó a un acuerdo sobre la rebaja del precio del arrendamiento, y el juez procedió a la homologación mediante auto; en el otro, se continuó con la celebración del juicio en el que se practicó prueba pericial y testifical, y finalizó con la redacción de la sentencia por parte del grupo de los jueces.

En el caso de la academia de inglés, y en la primera de las variantes, la entidad bancaria solicitaba a los estudiantes la devolución del préstamo que habían firmado con dicha entidad para la financiación del curso de idiomas. La parte demandada, a su vez, formuló reconvención contra la entidad bancaria y contra la academia, y solicitó la resolución de los respectivos contratos: el de enseñanza por incumplimiento de la academia y el de préstamo, al estar vinculado al primero y carecer de causa por la resolución del mismo. Convocadas las partes al acto de la vista, la academia no se personó y se le declaró en rebeldía; continuó la vista con la práctica de la prueba y se dictó sentencia: se declaró resuelto el contrato de préstamo, se desestimó la pretensión de la entidad bancaria, y se estimó la reconvención de la parte demandada.

Todo este trabajo repercute en la evaluación del estudiante del siguiente modo. La evaluación de la asignatura en la que se incardina esta actividad consta de dos elementos: una prueba global teoricopráctica, cuyo peso es el 70 % de la nota; y el 30 % restante corresponde a la evaluación continua, integrada a su vez por dos actividades: unos cuestionarios que hay que realizar a través del Aula virtual (15 %) y la actividad de simulación aquí descrita (15 %). En concreto, la actividad de simulación se evalúa mediante los actos escritos que entrega cada subgrupo y con la realización de los actos orales. Puesto que es un trabajo en equipo en el que no es fácil comprobar el trabajo efectivo de todos los integrantes, se incluye en el examen final una pregunta de verificación dirigida a comprobar el grado de implicación del alumno en la actividad y los conocimientos adquiridos con la misma.

Conclusiones

Los puntos que consideramos fuertes en esta metodología son, por un lado, el carácter eminentemente práctico de la actividad, que permite visualizar a los alumnos, con una perspectiva muy próxima a la realidad, el proceso como vehículo para la realización del Derecho en la sentencia y para la solución de conflictos jurídicos. La actividad posibilita una visión global e interdisciplinaria del Derecho.

En el apartado de debilidades cabe apuntar, desde el punto de vista del alumnado, el tiempo que deben dedicar para la redacción de los escritos y para la preparación de las vistas orales. Entendemos, sin embargo, que este tiempo es el que se dedicaba, antes de implantar esta metodología, a la realización de los tradicionales casos prácticos. Pueden apuntarse también como elementos superables la dificultad para trabajar en grupo y la necesidad de superar el «miedo escénico». Debe desterrarse la idea de que gana quien

resulta vencedor en el proceso y potenciar la de que gana quien realiza una defensa correcta de su posición jurídica.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- La experiencia narrada ha sido altamente valorada por los estudiantes y por el profesorado implicado. Con ella, los estudiantes comienzan a plantearse su futuro profesional al identificar las distintas profesiones jurídicas que aparecen implicadas en la tramitación de un proceso.
- No obstante, cabe plantearse si la misma permite cubrir la parte práctica de la asignatura o si debe completarse con la realización de un supuesto práctico en la prueba final.
- Conviene también reflexionar sobre la posibilidad de introducir la idea de la competición entre grupos, de manera que se seleccionen los mejores para la realización de las actuaciones orales.

06. LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS *MOOTS* EN EL GRADO EN DERECHO

Tatiana Arroyo Vendrell
Área de Derecho Mercantil
Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas
Universidad Carlos III de Madrid

Palabras clave

Moots courts, modelo teoricopráctico, aprendizaje progresivo, habilidades verbales y escritas, conocimiento de normas nacionales e internacionales.

Contexto

El nuevo marco establecido en el Espacio Europeo de Educación Superior ha ofrecido la posibilidad de desarrollar nuevos planes de estudios, así como la implementación de nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, las asignaturas de Derecho mercantil no deben quedar al margen de esta evolución y de las oportunidades que brindan el cambio. Por el contrario, se debe aprovechar la ocasión para revisar los planes e incorporar innovaciones en los modelos de enseñanza y aprendizaje con el objetivo único de proporcionar herramientas docentes que sirvan a los estudiantes para adquirir los conocimientos y las habilidades necesarias para desarrollar plenamente su potencial de cara a su futura carrera profesional.

El eje fundamental, por tanto, se reduce a una pregunta: ¿qué herramientas o modelos docentes deben ofrecerse en el marco de la asignatura de *Contratación mercantil*?

Como paso previo para responder a este interrogante, resultaba imprescindible plantearse una cuestión más: ¿cuáles son los conocimientos que debe adquirir y las habilidades que debe desarrollar un estudiante de Derecho que cursa la asignatura de *Contratación mercantil*?

Planteamiento de la situación

Los interrogantes recién planteados no pueden quedar al margen de una realidad: un entorno cada vez más globalizado exige abogados preparados para hacer frente a dicha internacionalización, máxime en el marco de la contratación mercantil. Esta circunstancia obliga a prestar mayor atención si cabe a las herramientas docentes que no solo combinan contenidos teoricoprácticos y dotes verbales y escritas, sino también el estudio de las normas nacionales junto con los instrumentos internacionales.

Al respecto, las competiciones internacionales conocidas como *moots* aúnan estas tres herramientas. El *moot*, término de procedencia inglesa, se concibe en su concepción más

general como cuestión «sujeta a debate, disputa o incertidumbre». Término acuñado para definir los ejercicios *moots courts*, ampliamente difundidos en las facultades de Derecho angloparlantes, parte de aprender una materia a través de la confrontación de posturas contrapuestas (demandante, demandado) según un problema jurídico elaborado a tales efectos. Estas posturas se defienden ante personas versadas en Derecho, lo que confiere mayor importancia a la capacidad de persuasión y a la solidez de los argumentos.

La internacionalización permitió dar paso a los *moots* a un plano internacional, frente a la concepción tradicional de los *moots*, en las que se discutía sobre cuestiones de Derecho nacional. Esta nueva andadura de *moots* internacionales da comienzo en el año 1963 con el Philip Jessup International Moot Court Competition, y posteriormente, en 1993 se celebró por primera vez el Willem C Vis International Commercial Arbitration Moot (Vis Moot). Este segundo tiene especial relevancia para el Derecho mercantil. Nació con el apoyo de la Comisión de Naciones Unidas para el Derecho Mercantil Internacional (CNUDMI), con el objetivo de promover la Convención de Viena, de 11 de abril de 1980, sobre Contratos de compraventa internacional de mercaderías (CNUCCIM, o CISG, por su acrónimo en inglés), uno de los instrumentos internacionales más importantes del Derecho sustantivo, al que se suma el recurso del arbitraje, como medio usual de resolución de disputas en la contratación mercantil internacional. Después han nacido otros *moots* en áreas más especializadas del arbitraje como el Frankfurt Investment Arbitration Moot Court (desde 2007) o el Foreign Direct Investment International Arbitration Moot (desde 2008). Un año más tarde, en el 2009, abrió las puertas el Moot Madrid, la Competición Internacional de Arbitraje y Derecho Mercantil Internacional, por iniciativa de la CNUDMI y de la Universidad Carlos III de Madrid. Su directora (la profesora Mª Pilar Perales Viscasillas), su presidente de honor (el profesor Rafael Illescas Ortiz) y sus coordinadores (el profesor David Ramos Muñoz y la profesora Tatiana Arroyo Vendrell) son profesores de Derecho mercantil de la Universidad Carlos III de Madrid y cuentan con experiencia, bien como miembros de delegación de los grupos de trabajo de UNCITRAL, bien como entrenadores de equipos de estudiantes para el Vis Moot, Philip Jessup International Moot Court Competition, o el Frankfurt Investment Arbitration Moot Court.

Fruto de las experiencias en estas competiciones *moots* surgió la idea de implementar este modelo en la asignatura *Contratación mercantil*: asignatura obligatoria de 6 créditos, cuatrimestral (unas 14 semanas aproximadamente) y con una media de 75 alumnos matriculados.

Desarrollo de la experiencia

Por regla general, el esquema de las distintas competiciones *moots* es muy similar. Cada *moot* comienza con la publicación de un caso, lo que representa el pistoletazo de la competición. Durante una primera fase, los equipos de cualquier facultad o escuela de Derecho del mundo deben elaborar un escrito de demanda, y a continuación recibirán el escrito de otro equipo, sobre la base del cual deben redactar un escrito de contestación a

la demanda. Con el desarrollo de este ejercicio escrito, los estudiantes adquieren el conocimiento jurídico y deben aprender a manejar las fuentes legales y doctrinales, hasta alcanzar que sus escritos presenten argumentos convincentes y sólidos, con la dificultad adicional de tener que demostrar que son capaces de defender a las dos partes de un arbitraje (demandante y demandado) y sus intereses contrapuestos. Una vez remitido el segundo escrito, y tras la preparación de la defensa oral del caso, se inicia la segunda y última fase, la fase oral. Durante esta fase los oradores de los equipos defienden el caso hasta en cuatro rondas, alternando las posiciones de demandante y demandado, ante tribunales compuestos por personas expertas en la materia. Los resultados de las rondas generales determinan los equipos que pasan a las rondas eliminatorias, y así hasta la última gran audiencia, que determina el ganador de la fase oral.

El modelo recién descrito es el que se traspone en la asignatura de contratación mercantil, si bien, con matices. Por un lado, el punto de partida es igual al de cualquier otra asignatura: trasladar el conocimiento teórico como medio para dar conocer las fuentes legales, la doctrina y la jurisprudencia. No obstante, junto a la teoría se incorporan pequeños casos prácticos que se resuelven conjuntamente en clase, y que parten de la necesidad que tiene el alumno de realizar la lectura de sentencias, artículos o capítulos previamente seleccionados para abarcar aquellas cuestiones nucleares de la práctica actual. Además, desde este primer momento no solo se incluye el estudio de las normas nacionales, sino también de los instrumentos internacionales (en el sentido amplio: convenios, reglas uniformes, guías, leyes modelos, principios).

Por otro lado, se introducen casos prácticos basándose en el modelo del *moot*. Casos prácticos que hay que elaborar individualmente y que consisten en la redacción de un informe de una de las partes o la de un escrito de demanda o de contestación. Los casos abarcan contratos diferentes cada vez; están redactados para que los argumentos de cada una de las partes del conflicto estén equilibrados, y se deben aplicar normas, doctrina y jurisprudencia nacional e internacional. En los primeros casos prácticos, los alumnos eligen libremente a la parte (demandante o demandado) que quieren defender, y tras la presentación del informe de parte o escrito de demanda o contestación, ya en la clase, se dividen en dos –pudiéramos decir– bandos para proceder a la defensa verbal de los argumentos previamente plasmados por escrito.

A partir de los materiales, los casos prácticos y el sistema de aprendizaje propuesto, el cuatrimestre culmina con un caso práctico más complejo que los anteriores, en el que no solo se entremezclan cuestiones relativas a los contratos mercantiles, sino también al arbitraje. Conforme a este caso, los estudiantes trabajan por grupos de entre cuatro a seis estudiantes, emparejados para asignarles la defensa de la parte demandada o de la parte demandante. Una vez repartido el rol, cada grupo debe redactar un escrito de demanda o un escrito de contestación, según corresponda. En este momento, los propios alumnos deben elegir de entre ellos a sus oradores, solo dos estudiantes. Estos defienden verbalmente los intereses de su representado (demandante o demandado) frente al otro grupo de estudiantes que defiende los intereses de la otra parte. La defensa se celebra en la sala de audiencias de la universidad, pues se busca la semejanza con la realidad de una

audiencia lo más cercana posible. Además, si durante los anteriores casos, los alumnos defienden sus argumentos ante el profesor, en esta ocasión, al incorporarse el arbitraje, se introduce también un tribunal arbitral compuesto por tres árbitros expertos en la materia. En la composición de los tribunales no solo participan profesores; al contrario, se da preferencia a la participación de abogados en ejercicio.

Conclusiones

Basándonos en el modelo del conocimiento de las normas nacionales e internacionales, de los contenidos teóricos y prácticos y del desarrollo de las dotes escritas y verbales, se va realizando paulatinamente, caminando de lo más sencillo a lo más complejo para facilitar la adquisición del conocimiento y el desarrollo de las habilidades propuestas: conocimiento de los instrumentos legales, empleo de las bases (legales, doctrinales y jurisprudenciales), teoría combinada con casos prácticos que hay que resolver conjuntamente durante las clases teóricas, para pasar a casos prácticos individuales cada vez más complejos y en el que los alumnos deben empezar a desarrollar sus dotes escritas y verbales, añadiendo finalmente, el arbitraje para culminar con un *moot* en el que los estudiantes por equipos defienden sus escritos ante tres árbitros. De esta manera, se quiere ofrecer un sistema de aprendizaje escalonado y al mismo tiempo integral en la formación de los futuros profesionales del Derecho.

Este modelo se viene empleando desde hace tres cursos académicos y en el curso 2014/15 recibió el reconocimiento como «Experiencia de innovación docente en estudios de grado y postgrado». En estos tres años, más allá de lo anteriormente señalado, merece destacar que la reacción inicial de los alumnos principalmente a los casos diseñados según el modelo de los *moots* ha sido de una cierta perplejidad por el hecho de enfrentarse a casos equilibrados en cuanto a los argumentos de las partes. Esto es, a casos diseñados para que igual de fácil o de difícil sea defender a una u otra parte, y por ende, en el que ninguna de las dos partes –como le gusta decir al alumnado– tienen la razón, sino que todo depende del argumento más sólido y más convincente. Esta extrañeza inicial se transforma, sin embargo, en una inestimable fuente de motivación para que aprendan, desarrollen y expongan finalmente sus argumentos.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- Parece claro que la tarea fundamental del profesor de Derecho parte esencialmente de trasladar la necesidad de llevar a cabo un trabajo serio y riguroso, pues la solidez de cualquier argumento (sea expuesto por escrito o verbalmente) se sustenta en esa premisa.
- La labor del docente pasa por transmitir el conocimiento y las herramientas como punto de partida imprescindible para el continuo autoaprendizaje, al que cualquier jurista está sujeto. Pero la experiencia en las aulas muestra que igual de relevante es incluir otras herramientas que ayuden a procurar un aprendizaje en el que el

alumnado reflexione en mayor medida sobre el Derecho y facilite el desarrollo de su capacidad de crítica.

07. ACERCAMIENTO PRÁCTICO A LA JUSTICIA PENAL COMO FUNDAMENTO DE LA ASIMILACIÓN DE CONCEPTOS JURÍDICOS

Jesús Barquín Sanz
Departamento de Derecho Penal
Facultad de Derecho
Universidad de Granada

Palabras clave

Prácticas externas, motivación al aprendizaje, funcionamiento de la justicia penal, estudiantes noveles.

Contexto

Esta experiencia docente se ha puesto en práctica ininterrumpidamente desde el año académico 2010-2011, en que se implantó el Grado en Derecho en la Universidad de Granada, hasta la fecha presente en los grupos a nuestro cargo de la asignatura *Derecho penal I: introducción, principios, fuentes y teoría jurídica del delito*. Esta asignatura de formación básica se imparte durante el segundo semestre de primer curso. Viene abarcando, según el año, 15 o 16 semanas de docencia con cuatro horas presenciales a la semana para un total de 6 créditos. El número de estudiantes de referencia es de 65-70 alumnos, donde se encuentra la mediana de estos últimos años, pero diversas circunstancias como picos de repetidores o descenso puntual en la matriculación han provocado que, en ocasiones excepcionales, la cifra haya fluctuado desde un mínimo de 52 hasta un máximo de 91 estudiantes.

Planteamiento de la situación

La parte general del Derecho penal se explica a los alumnos del Grado en Derecho de la Universidad de Granada en circunstancias muy lejanas a las ideales.

De entrada, un alto porcentaje de estudiantes llegan con importantes limitaciones de formación; es un triste hecho que en las décadas más recientes se ha producido una fuerte inclinación de muchos de los jóvenes más brillantes hacia otros estudios diferentes del Derecho y, al menos en nuestra universidad, una parte importante (por supuesto, no son todos) de los estudiantes que ingresan en el Grado en Derecho carecen de una especial inclinación por la materia, a menudo porque la nota de corte para el acceso a la universidad no le daba para más, y con niveles escasos de inquietud intelectual. Esto plantea un doble reto: despertar en el mayor porcentaje posible del alumnado el interés

por el apasionante mundo del Derecho (penal) y proporcionar los medios para que esta vocación, en ocasiones sobrevenida, pueda desarrollarse adecuadamente.

Además, la asignatura se imparte en un momento muy temprano de la formación jurídica de los estudiantes, lo que es particularmente indeseable, dado el alto grado de abstracción y elaboración tecnicojurídica de la materia. Y hay un desequilibrio entre lo extenso y complejo de la materia, y el tiempo y número de créditos tan limitados que se le atribuye. Por contraste, en la antigua licenciatura, la parte general del Derecho penal se estudiaba a lo largo de todo un año académico (en lugar de un semestre como ahora), con una carga docente de 12 créditos (ahora, 6) y en segundo curso (ahora, en primero).

En semejante contexto, la asignatura debe impartirse poniendo el acento más en la adquisición de habilidades básicas y la asimilación de conceptos fundamentales, y no tanto (aún) en profundizar en problemas complejos del Derecho penal. Esto último deberá ser desarrollado poco a poco a lo largo de sucesivas asignaturas del área, tanto en cursos posteriores del Grado en Derecho, como en el nivel de posgrado.

Desarrollo de la experiencia

Básicamente se trata de asistencia informada a vistas orales, lo que en otras ocasiones se denomina *prácticas de audiencia* o *de juicios*. Pero hay matices importantes que la dotan de sentido y previenen que la actividad pueda convertirse en un mero paseo turístico que entretiene al alumnado sin ninguna conexión con el desarrollo «regular» de la asignatura.

Para empezar, es fundamental que la actividad se realice bajo la dirección inmediata y constante del profesor responsable de la asignatura. No se trata de unas prácticas por delegación, sino que es importante que el profesor de «teoría» se implique y esté presente con todos los alumnos en todas las fases de la experiencia.

Las vistas orales son –salvo en muy contadas excepciones– públicas y de libre acceso, por lo que en términos estrictos no sería imprescindible una previa coordinación con magistrados, secretarios y otros operadores jurídicos. Pero estimamos que la colaboración es útil para el completo éxito de la actividad, y de hecho en nuestro caso, el primer paso es siempre entrar en contacto con jueces y magistrados para conocer las fechas en las que se celebran juicios que puedan ser más adecuados que otros en esta fase de formación de los estudiantes. Por ejemplo, en un juicio por delito societario se manejará un número de conceptos desconocidos por los alumnos, así como buena parte de la prueba será documental y se dará rutinariamente «por reproducida»; en cambio, en un juicio por tentativa de homicidio –no por homicidio consumado, que se ve ante el Tribunal del Jurado y complicaría la organización de la experiencia–, los conceptos debatidos serán más cercanos a los asistentes, así como la vista cumplirá materialmente, y no solo formalmente, los principios de inmediación y oralidad. Por supuesto, este segundo juicio será preferible al anterior. Bien es cierto que a veces no hay mucho donde elegir, y hemos tenido que acudir a vistas por estafas mercantiles o apropiaciones indebidas con una excesiva carga tecnicojurídica y en las que el juicio no es en la práctica tan plenario como se supone.

Esta coordinación con magistradas y magistrados va posteriormente un paso más allá cuando se trata de asuntos en la Audiencia Provincial, puesto que en días inmediatamente precedentes a las vistas a las que vamos a acudir nos reunimos con ellos y, cuando es posible, con el fiscal, a fin de conocer los detalles del asunto para poner en antecedentes a los estudiantes. Esto no procede cuando la actividad se realiza en un juzgado de lo penal, puesto que en tal caso el grupo no asistirá a una sola vista, sino que a lo largo de la mañana habrá señalados normalmente entre siete y diez juicios orales por diversos asuntos penales.

En la primera o segunda semana del curso se informa a los estudiantes sobre las fechas y horarios de celebración de las diferentes vistas a las que se va a acudir. Los alumnos son divididos en subgrupos de quince o veinte; a cada grupo se le asigna una mañana en la que asistirán bien a un juicio oral si es en la audiencia, bien a una serie de ellos si es en el juzgado. Se les convoca 45 minutos antes de la hora señalada para el comienzo del juicio, y, en la misma sala de vistas, el profesor les explica básicamente el significado del juicio oral, la función de los diferentes actores del proceso y de la estructura de una sentencia, a un nivel adecuado al estadio inicial de formación de los alumnos que cursan la asignatura. Asimismo, cuando se trata de un solo juicio en la Audiencia Provincial, se les pone en antecedentes sobre el caso concreto que a continuación va a ser objeto del plenario. En ocasiones, el magistrado ponente, o presidente de la Sección se une a esta introducción, pero eso es algo que depende de su disponibilidad personal, variable según los días.

A continuación, siempre bajo la tutela y orientación personal del profesor de la asignatura, se asiste a la vista (o vistas) oral. En general, esta fase ocupará toda la mañana, con una duración variable que dependerá del desarrollo del juicio (o juicios). Una vez terminado el último juicio, celebramos una sesión adicional con los estudiantes en la misma sala de vistas después del mismo, con la idea de aclarar dudas e intercambiar opiniones. Es frecuente que uno de los magistrados o el fiscal permanezcan con nosotros durante un rato adicional en la sala para comentar, explicar y responder a preguntas de los estudiantes. Más adelante, una vez la sentencia está disponible para su difusión, se suministra a los estudiantes el texto de la resolución real dictada por la Audiencia o Juzgado en cada asunto, que se comenta y es objeto de debate en clase.

En ocasiones, por motivos diversos e imprevisibles, como la incomparecencia del acusado o de un testigo fundamental, enfermedad de un letrado, o porque las partes lleguen a una conformidad, no se celebra la vista. Cuando esta eventualidad se produce, se hace todo lo posible para convocar al grupo de alumnos afectados a otro juicio que se vaya a celebrar en fecha diferente.

Conclusiones

El objetivo de esta experiencia docente es facilitar un primer contacto de los estudiantes con la realidad de la justicia penal. No se pierde de vista que participarán en estas prácticas cuando apenas habrán tenido su primer contacto con el Derecho penal. Se trata, fundamentalmente, de que se den cuenta de que los principios constitucionales y los

conceptos tecnicojurídicos no existen porque sean interesantes para elucubrar sobre ellos o para que los profesores tengamos algo que explicar en clase, sino porque son necesarios para poder aplicar de manera argumentada y coherente las normas penales. El Derecho penal, por muy metafísicas que a veces puedan parecer sus construcciones conceptuales y por muy apasionante que sea su estudio, no flota suspendido etéreamente en elevadas alturas; al contrario, es un instrumento de resolución de conflictos humanos que no suelen tener nada de glamurosos, sino que a menudo son tristes y amargos, muy a ras de suelo cuando no en el propio subsuelo de la sociedad. Por lo demás, es conveniente que, desde un principio, el estudiante de Derecho se familiarice con el entorno en el que, por definición, se aplican las normas penales: los tribunales de justicia.

Nuestra apuesta por esta experiencia docente tiene que ver, asimismo, con una posición crítica personal hacia la formalista organización del estudio del Derecho penal en parte general, que siempre se explica en primer lugar, y parte especial, que se explica en un curso posterior. La parte general del Derecho penal es extremadamente abstracta; muchos estudiantes primerizos sencillamente no son capaces de asimilar –o cuando menos, les exige un esfuerzo y un tiempo desmesurados– conceptos que en sus mentes carecen de una referencia concreta. Por referirnos tan solo a unos ejemplos evidentes: es complicado atribuir sentido a palabras como *antijuridicidad*, *imputabilidad* o *exigibilidad*, que son absolutamente claves para poder comprender la estructura del Derecho penal, pero que no se utilizan jamás, o no con ese sentido, en el lenguaje cotidiano. A nuestro juicio –y esta es una opinión que mantenemos desde hace décadas cuando comenzamos a estudiar Derecho penal en la licenciatura de Derecho–, la docencia de esta materia debería liberarse del estricto corsé de la estructuración en dos partes separadas. En su lugar, defendemos un acercamiento más flexible, en el que se entrelacen ambas. No es este el lugar para desarrollar esta opinión, pero sí cabe apuntar que seguramente tiene mucho que ver con ella nuestra opción de «zambullir» a los estudiantes en la realidad cotidiana de la justicia penal casi desde el primer día, incluso antes de explicarles siquiera qué son el injusto y la culpabilidad desde el punto de vista penal, a fin de que, primero, sean conscientes, y luego no olviden que las categorías y métodos del Derecho penal no tienen como objeto meramente entretener a los juristas académicos, sino que son imprescindibles para resolver, con un mínimo de coherencia y justicia, casos reales que se refieren a personas de carne y hueso. No se trata de figuras apócrifas ni personajes de ficción (los típicos A y B de los casos pseudoprácticos resueltos en clase), sino seres humanos de verdad. Personas que han sufrido el delito, otras que reciben sobre sí el impacto demoledor del Derecho penal cuando este les cae encima con su inmenso poder; incluso, con turbadora frecuencia, algunas que han de padecer ambos males.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- Existe el riesgo de que, con este tipo de actividades, en una fase de escasa maduración de los estudiantes se fomente una perspectiva ramplona del Derecho

penal, vinculada a los atajos del pleito y desapegada del conocimiento sólido de los conceptos, instituciones y principios jurídicos. Será necesario, por tanto, subrayar los aspectos relativos a cómo precisamente una sólida formación teórica es requisito previo para que el jurista pueda llegar a ser un excelente práctico.

- Un porcentaje de alumnas y alumnos, sobre todo entre quienes han acabado estudiando Derecho por descarte, sin vocación alguna, se tomarán esta actividad como un recreo que les libera esa mañana de acudir a clase. Es inevitable que así suceda en un número de casos. El profesor debe hacer todo lo posible por reducir al mínimo esta cifra, con una motivación y orientación adecuadas, pero hay que estar preparados para aceptar que no en todos los casos se tendrá éxito, sin por ello caer en el desánimo. Los milagros no existen.

08. MUCHA MATERIA Y POCO TIEMPO. EL FORTALECIMIENTO DE LA DINÁMICA DEL GRUPO COMO INSTRUMENTO PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE LA MATERIA

Ana Isabel Berrocal Lanzarot
Departamento de Derecho Civil
Facultad de Derecho
Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave

Participación del alumnado, dinámica de grupo, motivación, tutorización, seminario, actividades prácticas.

Contexto

Esta contribución se va a centrar en la experiencia que tiene lugar en la asignatura de *Derecho civil II: obligaciones, contratos y responsabilidad civil*, que se imparte en el Grado en Derecho; asignatura obligatoria, de 6 créditos, con nueve horas de docencia y con un total de doscientos alumnos matriculados. La experiencia pretende lograr la más completa formación del alumnado en la materia de la asignatura y su adecuada comprensión en un corto período de tiempo, como es un semestre.

Planteamiento de la experiencia

La dificultad de las clases teóricas en la asignatura del *Derecho civil* en cada uno de los semestres en que se imparte durante los tres primeros años de grado descansa en la extensión manifiesta del temario y lo limitado del tiempo para su desarrollo e impartición. Además, se trata de una disciplina con constantes cambios, no solo provenientes del ámbito legislativo, sino también de la labor que desarrollan nuestros tribunales. Estos, en una interpretación jurisprudencial de las diferentes instituciones jurídicas y en una adaptación a la actual realidad social, fijan unas concretas líneas jurisprudenciales e incluso unifican doctrina. Esta doctrina también debe ponerse en conocimiento del alumnado para proporcionarles un completa visión de la materia, que por su propia dinamicidad y por la rapidez en su desarrollo, resulta imposible encontrarla en cualquier manual al uso e incluso en la bibliografía especializada. Son muy numerosas las instituciones sobre las que tenemos que trabajar –y cada una de ellas no está exenta de dificultades– y que se deben explicar al alumno en un corto espacio de tiempo. Esto conlleva un sobreesfuerzo del profesor y del alumno, pues este recibe mucha

información y materia en poco tiempo, con las dificultades de comprensión que de ello se puede derivar, y aquel debe sintetizar tanto la materia que ello le impide en ocasiones un análisis más profundo de la misma, lo que le puede producir cierta frustración.

Desarrollo de la experiencia

Ante esta situación se puede de actuar de la siguiente manera. Para empezar, damos por hecho la toma de apuntes por los alumnos esencialmente en las materias del programa general relativas a la teoría general de las obligaciones y obligaciones en particular. En aquellas otras materias de especial dificultad de compresión y muy extensas –como son las causas de extinción de las obligaciones, teoría general del contrato, contratos en particular y responsabilidad civil–, el profesor proporciona dicho temario, que es de elaboración propia, y cuyo acceso se hace efectivo a través del Campus virtual. Esto permite que el alumno pueda leer el tema de forma anticipada y el profesor, igualmente, pueda en la clase incidir en aquellos aspectos que requieren una mayor explicación, lo que posibilita una mayor atención del alumno al no tener que estar concentrado en una toma de apuntes constante. Y conlleva también una más rápida comprensión de la materia que se está impartiendo. Esto no implica, evidentemente, que el alumno no deba ni pueda consultar libros para completar los apuntes, esto es, los manuales existentes sobre la materia, que es material didáctico que al principio de curso se proporciona al alumno como apoyo. Se ha observado que con esta forma de proporcionar los materiales didácticos, el alumno se siente más tranquilo y confiado, pues se los elabora su profesor, aunque la materia es la misma, y se explica de igual forma en todos los manuales al uso; lo cual facilita a aquel su estudio y le permite participar más en clase.

Asimismo, con el objetivo en todo momento de hacer comprensiva la materia y que el alumno pueda llegar a tener un dominio completo de la misma, además de proporcionar los adecuados conocimientos que esta exige a través del acceso a los apuntes en la forma indicada, se lleva a cabo lo que hemos llamado *tutorías colectivas*. Para ello se distribuyen los alumnos en grupos, cuyo número y composición dependerán del número total de alumnos matriculados. Habitualmente no son más de siete alumnos por grupo sobre una base de 100 alumnos por clase. Cada grupo, partiendo de la base del temario ya leído y realizando un ejercicio de comprensión, se plantea una serie de preguntas en torno al mismo; algunas de las preguntas son dudas acerca de la propia materia. El número de preguntas también varía dependiendo de la materia sobre la que se van a realizar tales tutorías. Normalmente, serán unas diez preguntas. Las preguntas se las hace un grupo a otro de forma recíproca. Esta distribución de los grupos la hace el profesor. Si el otro grupo no sabe contestar la pregunta, se da el turno a cualquiera de los otros grupos que quiera intervenir. Por supuesto, se deja el material didáctico en clase para su consulta.

Con esta práctica grupal se obliga al alumno a tomar contacto real y efectivo con la materia con cierta anticipación antes del examen. También le exige leer, analizar y plantearse dudas y cuestiones que quizá no las tendría en un primer momento, pero que

pueden surgir después. Al alumno se le califica por su trabajo en grupo y por sus intervenciones individuales a las preguntas que se le realizan.

En materia de *Derecho civil II*, que es una parte especialmente extensa y no exenta de dificultades y de una trascendencia muy importante, esta dinámica sirve de base a otras asignaturas al representar un estudio general de toda la contratación y de lo que representa el Derecho civil patrimonial.

Normalmente se realizan tres tutorías colectivas: la primera cuando se ha explicado la materia relativa a la teoría general de las obligaciones, y las obligaciones en particular; la segunda cuando se ha explicado la teoría general del contrato y el contrato de compraventa, donación y arrendamientos urbanos; la tercera cuando se han impartido los demás contratos que aparecen en el programa y responsabilidad civil. Se comunica la fecha de realización de tales tutorías colectivas una semana antes a los estudiantes a través del Campus virtual y en clase. Se llevan a cabo con todos en las horas que se dedican a teoría, con una duración aproximada de una hora y media; están planificadas al inicio del curso en la distribución indicada. Esto no impide que cada alumno, cuando lo considere oportuno, pueda solicitar al profesor tutorías individualizadas o en grupos pequeños dentro del horario establecido para ello, o incluso fuera del mismo, o al final de la clase. No olvidemos que el cometido principal del profesor es lograr que el alumno comprenda la materia y facilitar con ello su estudio.

Como hemos señalado, el Plan Bolonia exige una parte también práctica de la asignatura. Así, las prácticas que el alumno puede realizar individualmente se complementan necesariamente con otras que se realizan en grupo, cuyo número y alumnos que lo componen, igualmente, dependerán de la totalidad de alumnos matriculados. Se procura que los grupos no sean muy numerosos. Con estos dos tipos de prácticas no solo se enseña al alumno a asumir la responsabilidad de un trabajo individual y el análisis de una materia en tales condiciones, sino que también, con el trabajo en grupo, aprende cómo resolver un supuesto concreto de forma colectiva, con la dificultad que eso conlleva, atendiendo a que cada persona tiene una diferente manera de trabajar que le servirá para un futuro desarrollo profesional.

Ahora bien, el trabajo en grupo exige que todos trabajen y se impliquen en la resolución del caso concreto. Como algunas prácticas se realizan en clase, el profesor o la profesora, además de comprobar cómo trabaja cada grupo y los miembros que lo componen, valora el resultado final. Ello conduce a una doble calificación, una individual sobre la base de su participación durante el desarrollo y debate del caso, y otra colectiva atendiendo al resultado que se expone.

Por otra parte, algunas prácticas colectivas se hacen en clase, mientras que otras se llevan a cabo fuera del aula, si bien el resultado final se expone en el aula. En relación con las primeras, se realiza una presentación en clase con los medios informáticos que los alumnos quieran –por ejemplo, presentación en PowerPoint. Estos trabajos prácticos consisten en el análisis de un tema concreto que el profesor proporciona a los alumnos a partir de un análisis teoricopráctico de la materia. La parte teórica se elabora a partir de la doctrina y jurisprudencia existente, y la práctica, sobre algún asunto que conozcan o se

haya planteado. En el fondo, tales exposiciones representan un seminario de investigación. El objetivo que se persigue es que aprendan a exponer en clase ante otros compañeros una materia de interés que no tiene que ser un epígrafe del programa, pero sí estar vinculada con la propia materia de la asignatura; asimismo, se les obliga a hacer una labor de investigación y análisis que les proporciona un bagaje y una experiencia para sus futuros TFG. Supone una toma de contacto con bases de datos, revistas jurídicas y libros especializados que no solo van a tener que utilizar y manejar cuando realicen el citado trabajo, sino en su quehacer profesional. Por falta de tiempo, solo se hace una práctica en esta forma. Deben realizarla todos los alumnos en los grupos de trabajo que previamente se han constituido. Asimismo, tienen que asistir todos los alumnos matriculados, aunque suelen asistir y realizarlas un total de 70-80 sobre 100. Se valora el trabajo en grupo. Y para los que no han realizado dicho trabajo, se valoran sus intervenciones en el turno de preguntas y cuando expresan su opinión sobre el tema que se expone.

Por otra parte, fuera del horario de clase, con el consiguiente esfuerzo para el alumnado y de forma voluntaria, se realizan seminarios o trabajos en que participan alumnos de dos profesores de asignaturas distintas –por ejemplo, *Derecho civil* y *Derecho mercantil*–. Los alumnos que quieren intervenir lo comunican al profesor, y se forman los correspondientes equipos de trabajo. Normalmente, se forman dos o tres. Igualmente, se les asigna un tema concreto que permita una interrelación de las materias y cada grupo expone la parte del tema que corresponde a su asignatura en el campo de la materia objeto de análisis en un aula con los grupos de ambos profesores. Con ello se les proporciona una visión global del Derecho y que perciban que un mismo supuesto puede exigir la intervención de varias especialidades. Igualmente, por falta de tiempo, y por hacerse fuera del horario de clase, solo se realiza una de estas actividades. No tienen que asistir todos los alumnos, pues son voluntarias; si bien se valora su asistencia y su participación con intervenciones en el turno de preguntas o expresando su opinión al respecto. Se les entrega un certificado de asistencia y de participación a los citados seminarios interdisciplinares, que, por otra parte, contribuye a ir enriqueciendo su *curriculum vitae*.

Conclusiones

En este contexto, la experiencia metodología descrita pretende lograr un equilibrio entre la ingente materia que se imparte en la asignatura de *Derecho civil II* y la dificultad de hacerlo en el limitado plazo de tiempo de un semestre.

Asimismo, se pretende que los alumnos adquieran la totalidad de los conocimientos que la materia exige, los comprendan y apliquen al caso concreto. Por ello se intenta arbitrar fórmulas alternativas a la exposición en clase de la materia por el profesor que le permitan conocer si esta se conoce y se comprende. Ciertamente, lo limitado del tiempo impide profundizar en todos los temas, pero con las prácticas colectivas que suponen un análisis teoricopráctico de una materia de especial interés y dificultad o los seminarios o

trabajo interdepartamentales se puede incidir con la profundidad exigida en determinadas materias de interés.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- ¿Esta metodología posibilita y favorece que el alumno simplemente comprenda la materia, o constituye un cúmulo de información que puede caer fácilmente en el olvido?
- Nos preguntamos si no sería necesario revisar el plan estudios del Grado en Derecho en la Universidad Complutense de Madrid a fin de aumentar las horas de dedicación en una asignatura tan amplia atendiendo a la materia que se imparte y tan rica en casuística; además, tal vez se tendría que optar por impartirla en un año.
- ¿No está en la esencia del Plan Bolonia la docencia en grupos no muy numerosos? ¿No se pierde, con tales grupos numerosos, el poder conocer las necesidades de cada alumno y un seguimiento más personalizado de los mismos?

09. APRENDIZAJE REFLEXIVO SOBRE MODOS Y FORMAS DE GESTIONAR LOS CONFLICTOS

Lluís Caballol Angelats
Sección Departamental de Derecho Procesal
Facultad de Derecho
Universidad de Barcelona

Palabras clave

Aprendizaje reflexivo, aprendizaje autónomo, mapa conceptual, trabajo en equipo, conflicto y negociación.

Contexto

La experiencia se desarrolla en el marco de la asignatura optativa denominada *Medios alternativos de resolución de conflictos*. La asignatura cuenta con 3 ECTS y tiene programada una sesión presencial de dos horas semanales a lo largo de un semestre. La cursan estudiantes que se encuentran en tercero o cuarto año del grado. Es una asignatura que tiene carácter transversal: se toma en consideración para obtener cualquiera de las menciones previstas en el plan de estudios del Grado en Derecho, pero también la cursan estudiantes de Criminología, de Ciencia Política, y de Gestión y Administración Pública. El número de inscritos es de unos 50, aunque la experiencia funciona mejor con 30 estudiantes.

Los objetivos de la asignatura son que el estudiante adquiera, de manera incipiente, instrumentos que le permitan analizar, evaluar e intervenir en las diferentes situaciones conflictivas en las que puede encontrarse o en las que se encuentra, así como iniciarse en las principales modalidades de gestión o intervención en los conflictos y en su regulación legal.

Planteamiento de la situación

Esta asignatura es el resultado de la evolución de la que en la licenciatura se dedicaba exclusivamente al arbitraje. Por distintas razones, en el plan de estudios adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior, la denominación y el contenido de esta optativa no podía limitarse únicamente al arbitraje. Por ello se optó por incorporar bloques temáticos sobre negociación y mediación. También se añadió un bloque temático de introducción a la teoría del conflicto para aportar a los estudiantes criterios que les sirvieran para hacer una lectura de las situaciones conflictivas y planificar su manera actuar en ellas.

El perfil de los estudiantes que acceden al curso exige dar un enfoque de la materia

transversal a todas las ramas del Derecho, incluidos ámbitos cercanos, aunque no sean estrictamente jurídicos. Por ello se ha diseñado una propuesta de contenidos no circunscrita al únicamente examen de aspectos jurídicos del temario.

A su vez, la posibilidad de que los estudiantes tengan experiencias y nociones previas sobre algunos temas se presenta como una oportunidad, aunque también plantean un reto, ya que pueden condicionar su manera de aproximarse a los contenidos del curso. De ahí una metodología de trabajo que procura dar espacio a la iniciativa del estudiante y a su reflexión.

Desarrollo de la experiencia

La asignatura se divide en cuatro bloques temáticos: introducción a la teoría del conflicto, negociación, mediación y arbitraje.

En los dos primeros bloques los estudiantes cuentan con una lectura de referencia y con un calendario para llevarla a cabo. Cada semana deben leer el fragmento programado, de entre 12 y 20 páginas, en función de la estructura y complejidad del texto, y elaborar un mapa conceptual. En las primeras sesiones de clase se dedica un espacio de tiempo a indicar la manera de elaborar un mapa conceptual y se facilita información sobre la aplicación informática Cmaps. Tras la primera entrega, se comentan en clase los mapas presentados por los estudiantes. Se aprecia una mejora de los resultados después de realizar el comentario.

Se busca que el estudiante se aproxime a los contenidos y que reflexione personalmente sobre los mismos antes de tratar el tema en el grupo.

Las sesiones presenciales se dedican a analizar y comentar la lectura. Para favorecer la participación, al inicio de la sesión se dedica un periodo breve de tiempo a que los estudiantes se centren y concreten los temas sobre los que intervendrán. Primero individualmente, después en parejas y en grupos de cuatro o seis personas. Se aplican técnicas de formación de grupos para que cambien impresiones con asistentes a la sesión que no son sus compañeros habituales.

En la fase de plenario, los asistentes intervienen con aportaciones y comentarios en relación con la lectura. Los estudiantes plantean dudas, destacan aspectos que les han llamado la atención o indican cuestiones sobre las que discrepan o están de acuerdo. Se propicia que se tomen en consideración situaciones que conocen y en las que participan, si bien se les indica que eviten personalizar. El objetivo es implicar al estudiante. Se trata de establecer un vínculo con el tema, de modo que el aprendizaje sea lo más significativo posible. A su vez se busca favorecer que el estudiante vaya reformulando sus planteamientos iniciales a partir de las cuestiones que van surgiendo.

La función del profesor en el plenario es propiciar, ordenar y moderar las intervenciones; detectar errores de comprensión, indicarlos y corregirlos. El profesor toma la iniciativa para subrayar ideas, indicar matices, explicar ejemplos y tratar aspectos importantes de la lectura a los que los estudiantes no han dado importancia.

Al final de la sesión se dedica un periodo de tiempo breve en el que recapitular. Al finalizar la lectura sobre la teoría del conflicto se realiza una prueba evaluable consistente

en una redacción reflexión o ensayo (dos horas) sobre la lectura. Los estudiantes conocen el contenido de la prueba desde el inicio de curso y en el Campus virtual se les facilitan orientaciones sobre cómo prepararla. Durante la redacción del texto pueden consultar los mapas conceptuales que han elaborado. La redacción del texto es libre. Se le puede dar el enfoque que prefiera el estudiante, aunque, obviamente, debe referirse al tema.

El bloque sobre la negociación se desarrolla a partir de la lectura de un artículo sobre cómo negociar, las habilidades del buen negociador y la planificación de la negociación. La dinámica de las sesiones presenciales sobre esta materia es la misma que la que se ha indicado anteriormente.

En las últimas ediciones de la asignatura, a petición de los mismos estudiantes, se dedica una última sesión a simular una negociación. Normalmente se plantea la negociación relacionada con la compraventa de un inmueble. Por razones de tiempo, en las dos horas de que se dispone, solo se trabajan aspectos preliminares de la negociación relacionados con la motivación de las partes y la planificación. A pesar de las limitaciones, esta experiencia da pie a que los estudiantes constaten y reflexionen sobre la manera como han entendido la lectura y la forma como llevan a cabo lo que consideran aprendido. Al valorar el curso coinciden en destacar lo útil que les ha sido participar en la simulación.

Para trabajar la mediación y el arbitraje, la dinámica varía ligeramente. Se encarga a los estudiantes que elaboren un mapa conceptual de cada una de las instituciones. Para esta tarea no cuentan con un texto de referencia, por lo que deben trabajar, como mínimo, a partir de los textos legales y de los manuales al uso.

A su vez, paralelamente, se les encarga la realización de una ponencia oral, en grupos de tres o cuatro, sobre un aspecto del arbitraje o de la mediación. Las exposiciones se realizan en un horario distinto a las sesiones presenciales. Tienen una duración no superior a 20 minutos. Los objetivos que se persiguen son: fomentar el aprendizaje autónomo, practicar habilidades de comunicación oral y trabajar en grupo. Tras la exposición, el profesor realiza un comentario sobre el contenido y sobre la manera o modo como se ha llevado a cabo la exposición.

En las sesiones presenciales sobre la mediación y el arbitraje, el profesor realiza una intervención cercana a la clase magistral, orientada a ofrecer una visión general de la institución estudiada y de su régimen jurídico. Se trata de facilitar información que permita que los estudiantes se orienten correctamente en su trabajo personal. Estos plantean las dudas o cuestiones que les han surgido en la elaboración de los mapas, y a su vez se proponen casos o preguntas al grupo para que los analicen y traten durante la clase.

La evaluación de esta segunda parte se lleva a partir de los mapas conceptuales elaborados por los estudiantes, y a partir de una segunda reflexión o ensayo. El único requisito que se establece es que traten los tres temas: negociación, mediación y arbitraje.

La evaluación del conjunto de la asignatura se realiza considerando los mapas conceptuales presentados, las reflexiones realizadas en clase y la exposición oral. Con

estas actividades, los estudiantes pueden superar por curso la asignatura. Los que no la superan son convocados a una prueba sobre el conjunto.

Conclusiones

El sistema de evaluación por medio de reflexiones o ensayos sitúa al estudiante ante la necesidad de crear un relato sobre los temas que ha estudiado que le permita demostrar su evolución. El estudiante debe plantearse cómo utilizar las ideas que ha adquirido, lo cual refuerza el significado de lo aprendido. La reflexión incentiva la creatividad del estudiante. Desde el punto de vista académico, esta actividad resulta muy exigente, puesto que permite detectar con relativa facilidad, la profundidad o superficialidad del aprendizaje realizado, los errores de comprensión, las lagunas y sesgos en el aprendizaje.

La evaluación de las reflexiones o ensayos sitúa al profesor ante el reto de evaluar de manera distinta a como lo ha hecho tradicionalmente. Se trata, en primer lugar, de ir descubriendo, a partir de la experiencia, el tipo de resultado que son capaces de generar los estudiantes en este tipo de actividad. Y en segundo lugar, de aprender a apreciar la calidad de las distintas producciones.

En general, los estudiantes valoran positivamente la experiencia. Destacan que les da trabajo y que obliga a una dedicación constante. La ven como una actividad útil, e indican que debería considerarse la posibilidad de darle más importancia en la titulación. Proponen convertirla en una asignatura obligatoria u otorgarle más créditos. Destacan que la experiencia les has servido para evolucionar en sus planteamientos. La mayoría la valora como una experiencia positiva, aunque hay un porcentaje minoritario muy crítico que muestra su desacuerdo. La dificultad principal es encontrar un equilibrio entre los objetivos del curso y la cantidad de tiempo disponible.

La experiencia se encuentra en constante revisión.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- ¿Ser profesor implica tener que demostrar en cada momento que eres el que más sabe de una materia?
- Si el estudiante de 3º o 4º de grado es capaz de aprender autónomamente, ¿para qué necesita al profesor?
- La posibilidad de equivocarse es una parte esencial del aprendizaje autónomo. La planificación de la docencia debe tenerla en cuenta e incorporar estrategias para aprovechar las oportunidades que ofrece.
- El estudiante aprende más significativamente cuando relaciona lo aprendido con su bagaje o experiencia.
- Los estudiantes realizan mejor las actividades si se les enseña cómo deben hacerlas.

10. LA REALIZACIÓN DE UNA LIGA DE DEBATE Y ARGUMENTACIÓN COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE EN UNA ASIGNATURA INSTRUMENTAL

Josep Cañabate Pérez
Unidad Departamental de Historia del Derecho y de las Instituciones
Facultad de Derecho
Universidad Autónoma de Barcelona

Palabras clave

Debate, argumentación oral, hablar en público, trabajo cooperativo.

Contexto

La experiencia de mejora e innovación docente se sitúa en el marco de la asignatura denominada *Instrumentos para el estudio*, ubicada en el primer semestre del primer curso del Grado en Derecho de la UAB. Se trata de una asignatura de formación básica de 6 ECTS, con una dedicación presencial de tres horas semanales. Cabe destacar que, atendiendo a su carácter práctico y experimental, desde la facultad se optó por diseñar grupos de no más de 30 estudiantes. La misma tiene como objetivo dotar a estos de las herramientas necesarias que ayuden a comprender, estructurar y desarrollar el conocimiento del resto de asignaturas de contenido estrictamente jurídico, así como a adquirir competencias sustanciales, tales como la argumentación oral y escrita, la redacción jurídica, la adquisición del pensamiento crítico, la búsqueda de información jurídica y el fomento del trabajo en grupo.

Planteamiento de la situación

En el curso 2010/2011 se produjo la implementación del Plan Bolonia en el Grado en Derecho de la UAB, de este modo se inició la impartición de *Instrumentos para el estudio*. Esta asignatura, que tiene como objetivo que los estudiantes adquieran las competencias señaladas más arriba, supuso una modificación y actualización del Praticum I del plan de 1992.

Las problemáticas que hallamos inicialmente en el desarrollo de esta asignatura fueron diversas. En primer lugar, los estudiantes estaban iniciando sus estudios universitarios, y la gran mayoría solo contaba con los conocimientos adquiridos en bachillerato. Esta circunstancia suponía una dificultad para alcanzar competencias como la demostración de una conciencia crítica, el desarrollo de la dialéctica jurídica o la defensa oral de

argumentos jurídicos, que precisaban de una cierta base. Sin embargo, el objetivo de *Instrumentos para el estudio* no es trasmitir contenido relacionado con materias jurídicas ni profundizar en las mismas. Por otra parte, constatamos que el estudio aislado y sin contextualizar de la terminología jurídica, o de aspectos formales del Derecho, podía suponer un nivel elevado de abstracción que impedía una correcta comprensión en estudiantes noveles. Este mismo efecto se producía con el aprendizaje del uso de las bases de datos jurídicos y el acceso a recursos de información jurídica. En definitiva, el hecho de desligar el aprendizaje de aspectos más formales de los materiales podría comprometer los buenos resultados del mismo.

A la vez que se producía este escenario, pudimos constatar que algunos estudiantes de primero, por iniciativa propia, participaban en el grupo de debate y oratoria de la facultad, en ligas internas de la UAB e incluso en la Liga de Debate Interuniversitaria de la Xarxa Vives (red de universidades de habla catalana). Estos estudiantes adquirían con mucha facilidad conocimiento sobre materias que nunca habían cursado; interiorizaban, de una manera sencilla y divertida, estructuras jurídicas; asumían los principios de la dialéctica jurídica; aprendían a argumentar y a hablar en público; adquirían técnicas de investigación jurídica, y experimentaban una mejora exponencial en términos generales. La competición en los torneos de debate, por otra parte, provocaba un espíritu de grupo muy fuerte y generaba una motivación extraordinaria. En consecuencia, el modelo del debate estaba consiguiendo aquellos objetivos que tantas dificultades originaban en la asignatura con otras estrategias docentes. Esta reflexión fue la que llevó al claustro de profesores de *Instrumentos del estudio* y al decanato de la facultad a diseñar una parte sustancial del aprendizaje de la asignatura en torno a una liga de debate y argumentación. A continuación desarrollamos tal experiencia.

Desarrollo de la experiencia

En el diseño y planificación de la liga de debate como actividad transversal, en *Instrumentos para el estudio* participó el profesorado de la asignatura, el profesorado que dirige el grupo de debate y argumentación de la facultad, así como los estudiantes miembros del mencionado grupo que contaban con amplia experiencia en el mundo de los debates universitarios. De este modo, no solo se pudo incorporar a este proyecto el enfoque docente, sino también la visión de los estudiantes.

El modelo que adoptamos fue la liga de debate de la Xarxa Vives, la cual utiliza el sistema de debate universitario estándar; pero además este modelo cuenta con una virtud: no está especializado por materias o disciplinas. En efecto, participan estudiantes de las más diversas facultades, desde ingenierías hasta ciencias sociales, no siendo, por tanto, necesario un conocimiento experto sobre la materia que se vaya a debatir. Además de la filosofía más generalista de la Xarxa Vives, adoptamos, de una manera simplificada, su reglamento y su estructura de competición con cruces entre los equipos y diversas fases.

En efecto, en la liga de debate de la asignatura, como veremos, se han incorporado temáticas más generales. Y en cuanto a los aspectos organizativos, se han establecido tres

fases: 1) fase inicial, 2) fase intermedia, 3) fase de seminales y final; las cuales pasamos a explicar a continuación.

La fase inicial se realiza en cada grupo. En este sentido, cabe destacar que la facultad optó por que la asignatura tuviera grupos reducidos entre 20 y 30 estudiantes, por lo tanto, contamos con once grupos, nueve de mañana y tres de tarde. En esta fase, el profesor debe organizar al principio de curso a seis equipos, que integran cuatro y cinco estudiantes. Para facilitar la cohesión permitimos que se agrupen siempre que sea posible por afinidad. En este momento, los equipos conocen los tres temas que se van a debatir, los cuales siempre tienen una temática jurídica, que, sin embargo, no requiere elevados conocimientos técnicos. A modo de ejemplo, podemos señalar los temas de la liga de este curso: es justo mantener los indultos en casos penales; en casos de terrorismo yihadista, ¿debe prevalecer la seguridad nacional o la libertad?; ¿tienen derecho a la privacidad los menores ante sus padres? Como se puede observar, son temas de mucha actualidad en los que fácilmente los estudiantes se pueden ubicar, pero que, sin embargo, tienen un profundo trasfondo jurídico.

En esta fase se realizan sesiones sobre redacción jurídica, argumentación y hablar en público (con ejercicios orales), así como sobre utilización de bases de datos jurídicos. Por otra parte, miembros estudiantes del grupo de debate y argumentación explican en qué consiste el debate universitario y comparten su propia experiencia. Además, se ofrecen a asesorar a los equipos en lo que sea necesario, por lo que se produce un aprendizaje *peer-to-peer* (entre iguales) que facilita mucho la asunción de conocimiento.

En la sesión de bases de datos jurídicos se realizan ejercicios en los que deben buscar legislación, jurisprudencia y doctrina relacionada con los tres casos de la liga de debate. Igualmente, deben realizar una memoria por escrito en la que se establezcan los argumentos a favor y en contra de cada una de las posiciones, así como aportar evidencias que apoyen las mismas. En este sentido, se reflexiona sobre los diversos tipos de documentos jurídicos, sobre la calidad y la autoridad de las fuentes que se utilizan, enfatizando la necesidad de contrastar y validar los recursos hallados en internet. La memoria supone el primer trabajo cooperativo que realizan, y cuenta con las problemáticas propias de los mismos, aunque la motivación hace que se vean considerablemente reducidas. Por último, la evaluación de la misma implica una nota global, pues obviamente no se puede valorar la aportación de cada miembro.

Tras este trabajo se realiza el debate propiamente dicho, los seis grupos se cruzan entre sí, y el tema y la posición se sortean antes de cada debate. La mecánica del mismo es, siguiendo a la Xarxa Vives: introducción, dos refutaciones y conclusiones. Un jurado compuesto por el profesor, con voto de calidad, y el resto de estudiantes decide quién es el equipo ganador de esta fase, el cual representará al grupo en la segunda fase. Igualmente se elige al mejor orador y mejor jurista, que se integrarán en el grupo. La evaluación que hacen los estudiantes permite que estos detecten cuáles son los aspectos más importantes y, en consecuencia, que se produzca un aprendizaje.

En la segunda fase –denominada intermedia– se produce una división de los once grupos de la asignatura en cuatro bloques: tres de mañana y uno de tarde. Cada bloque

está compuesto por tres equipos, a excepción de un bloque de mañana que está compuesto por dos. En cada bloque, siguiendo el mismo sistema, se produce un cruce entre todos los equipos. Esta fase estimula mucho a los estudiantes, ya que apoyan a su equipo, con lo que se genera una sana competición; y permite, además, aprender diversos estilos de argumentación y oratoria, descubrir los fallos, etc. El jurado compuesto por profesores realiza una evaluación final y elige al mejor equipo, que pasa a la fase de semifinales y final. Es importante que el jurado motive muy bien su fallo y dé un *feedback* tanto a los equipos participantes como al resto de estudiantes.

La fase de semifinales y finales se lleva a cabo de modo abierto a toda la facultad, y se configura un jurado en la que se invita a algún profesional prestigioso del Derecho, un experto en debate y oratoria externo y un profesor de la facultad. En esta fase cabe destacar la excelencia de la mayoría de equipos, y la gran motivación y entusiasmo con que se vive por el resto de estudiantes.

Por último, y para finalizar este apartado, cabe destacar que varios miembros de equipos ganadores de la liga de *Instrumentos* han formado parte de equipos que han vencido, a su vez, en la liga de la UAB y en la propia liga de la Xarxa Vives.

Conclusiones

Los resultados de la implementación de la liga de debate han superado nuestras expectativas iniciales. En primer lugar, la asignatura ha ganado un hilo conductor y una mayor coherencia para estudiantes que justamente están iniciando sus estudios y que un planteamiento más fragmentado de las actividades les puede resultar más complicado. Se ha fomentado exponencialmente el aprendizaje de las competencias relacionadas con la argumentación, la oralidad y el desarrollo del pensamiento crítico. Por otra parte, el trabajo cooperativo puede superar las problemáticas señaladas, ya que los estudiantes visualizan claramente los resultados del mismo en las diversas fases. Igualmente, las competencias relacionadas con la investigación del tema se refuerzan, ya que hay unos objetivos y una estrategia muy claros. Por último, esta actividad sirve para crear una cultura de debate y argumentación en muchos estudiantes que continuarán formándose voluntariamente en estas competencias tan importantes para futuros juristas.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- Se debería destacar la necesidad de fomentar las competencias relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico, la argumentación, la oralidad, la estructuración de discursos, pues son fundamentales para las profesiones jurídicas.
- La incorporación de las ligas de debates universitarias en los programas pueden estimular y motivar el estudiante, a la vez que sirven para lograr los objetivos de aprendizaje.
- Se crea una cultura del debate, y la argumentación es muy enriquecedora para la facultad que va más allá de los estudios reglados.

- El debate puede ser un instrumento para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

11. EL DOSIER DE PRENSA: LA ACTUALIDAD COMO INVITACIÓN A UNA ASIGNATURA

Josep Capdeferro Pla
Área de Historia del Derecho y de las Instituciones
Facultad de Derecho
Universidad Pompeu Fabra (Barcelona)

Palabras clave

Primera actividad práctica, ejes de reflexión, terminología, prensa en la docencia

Contexto

La experiencia empezó en el curso 2009-2010 como una innovación docente y, seis cursos más tarde, se ha convertido en una buena práctica académica. Fue concebida en un marco coyuntural muy específico: una asignatura básica de primer año (*Historia del Derecho*) de 6 ECTS (150 horas de dedicación del alumnado), alrededor de 80 estudiantes con un nivel desigual de conocimientos previos, y una docencia muy concentrada en el tiempo (10 semanas). A pesar de estos condicionantes, la experiencia puede funcionar en otras asignaturas y contextos.

Planteamiento de la situación

La implantación del EEES en la Facultad de Derecho de la Univerdad Pompeu Fabra (UPF) supuso la intensificación de las actividades prácticas en subgrupos o seminarios (20 estudiantes aproximadamente) en detrimento de horas de docencia magistral en grupos de clase (unos 80 estudiantes). En la práctica, en la asignatura *Historia del Derecho*, cada estudiante recibiría 30 horas de docencia teórica y debería participar activamente en 10 horas de subgrupo o seminario. Estas últimas se repartirían en cinco seminarios de dos horas de duración, que se celebraría en las semanas segunda, cuarta, sexta, octava y décima del trimestre. Decidir el formato de la mayoría de las prácticas se antojaba fácil: trabajar sobre mapas o analizar textos historicojurídicos. Lo más complejo era configurar la primera práctica. El estudiante debía prepararla autónomamente habiendo recibido escasas horas de docencia teórica previa (a lo sumo, seis).

Era preciso una actividad amable para romper el hielo y establecer un clima de diálogo franco en el primer seminario, y estimulante para atraer la atención del alumnado hacia la asignatura y sus contenidos y que se familiarizara con el plan docente (¡ese gran desconocido!). Con esta actividad, el profesor tendría una herramienta evaluable de diagnóstico de los puntos fuertes y débiles de sus nuevos estudiantes.

Desarrollo de la experiencia

La elaboración de un dosier de prensa permitió responder a todos esos retos con una altísima satisfacción general. Quizás por lo paradoxal (utilizar lo reciente para acercarse a lo remoto), la experiencia funcionó de maravilla. Veamos trece características de ese dosier (algunas interrelacionadas entre sí) que consideramos la clave de su éxito:

- Rabiosa actualidad. Para suscitar el interés de una amplia mayoría es preciso utilizar artículos muy recientes, de los seis o doce meses previos a la docencia de la asignatura. Artículos a poder ser que hayan sido leídos, oídos o comentados por los estudiantes para que se identifiquen con la problemática de fondo y abordar el tema desde una nueva óptica, la del jurista en formación. Bajo la etiqueta genérica «artículos» caben muchas tipologías de textos periodísticos (noticias, columnas, editoriales, reportajes, etc.).
- Renovación anual radical. Cada curso académico requiere su dosier de prensa completamente distinto de los años precedentes. Lo exige el interés de los estudiantes ya referido y también el estímulo de los docentes. Renovar radicalmente el dosier de prensa supone *de facto* cambiar los marcos de la asignatura que se inicia y establecer unos ejes de reflexión frescos. A veces no es fácil acometer esta renovación; uno a menudo tiene la impresión de que el dosier del año previo ha sido apasionante y a los artículos del año en curso no se les podrá sacar tanto jugo. Un año caímos en la tentación del «reciclaje» de muchos artículos y detectamos menor entusiasmo de los estudiantes. La selección de artículos es lo más apasionante (y también complejo) de esta actividad.
- Enlaces, y poco más. El dosier de prensa es un simple fichero Word o PDF de pocas páginas que se cuelga en la plataforma Moodle de la asignatura. No consta de los artículos propiamente dichos, sino de los enlaces a los artículos, con meras indicaciones de la fuente (autor, título y fecha del artículo y periódico donde se ha publicado). Sin perjuicio de la libertad metodológica, se aconseja a los estudiantes bajarse e imprimirse todos los artículos enlazados para identificar bien su contenido y su letra pequeña (no quedarse solo con la idea general). A menudo tienen la tentación de leer los artículos en diagonal en una tableta o ir al aula sin los artículos, con unos simples resúmenes. Los estudiantes que van al aula con unos simples resúmenes de los artículos se pueden perder matices y precisiones terminológicas.
- Prensa con buen servicio en red. Lo ideal sería un dosier de prensa con artículos de muchos y distintos periódicos, pero ello puede resultar difícil dadas las limitaciones de las hemerotecas en red. Es deseable trabajar con plataformas estables (que no se cuelguen fácilmente) cuyos enlaces se mantengan activados durante mucho tiempo, inalterados o con las redirecciones oportunas. En la experiencia que nos sirve de base se han utilizado predominantemente artículos de *La Vanguardia*, por la estabilidad de su hemeroteca histórica y porque a menudo se ha hecho distribución masiva del periódico en la UPF, por lo que los

estudiantes se han familiarizado con sus contenidos. Pero cabe advertir que la hemeroteca de *La Vanguardia* restringe a los suscritores el acceso a los contenidos del último mes. O el docente renuncia a ellos, o los estudiantes no suscritores tendrán que consultar algunos artículos desde un ordenador de la red universitaria.

- Menos es más. La experiencia demuestra que una treintena de artículos es lo máximo que los estudiantes preparan con esmero autónomamente, y que durante dos horas ininterrumpidas en el aula (1h 50') raramente se llegan a comentar más de veinte. Algunos dosieres con más de cincuenta artículos resultaron poco eficaces.
- Con pocos aditivos. El dosier de prensa no debería necesitar informaciones adicionales ni comentarios del docente al lado de cada enlace. En alguna ocasión los hemos puesto, y la experiencia ha demostrado su poca fortuna. Si un artículo necesita aclaraciones, probablemente es porque resulte críptico para los estudiantes. Entonces la solución es renunciar a él. Al inicio del seminario se pregunta si había algún artículo difícil de comprender y por qué.
- División por secciones. Para facilitar la digestión de contenidos y la actividad en el seminario es oportuno estructurar el dosier de prensa en varias secciones temáticas. Estas, al igual que los artículos, van cambiando curso tras curso en función de los contenidos. La experiencia demuestra que algunas se repiten siempre, mientras que otras son efímeras o periódicas. Naturalmente algunos artículos podrían figurar en dos o más secciones.
- Terminología. Los estudiantes reciben el encargo de detectar y definir palabras técnicas de los artículos relativas a fuentes del Derecho o a instituciones jurídicas y políticas. Durante el primer seminario, el docente hace hincapié en esas palabras (que muchos estudiantes tienen tendencia a rehuir) y vela para que quien comente un artículo las exprese con propiedad. Se invita al estudiante a alejarse del vocabulario común y a aproximarse al rigor jurídico. El dosier del 2015-2016 ha suscitado reflexiones enriquecedoras sobre instituciones de la Iglesia (concilio, sínodo, *motu proprio*, encíclica…) o de Derecho privado (testamento, legítima…).
- Conexiones con los temas y las líneas maestras de la asignatura. En algunos enlaces del dosier de prensa se explicita su fuerte relación con uno o varios temas del programa de la asignatura. El estudiante podrá comprobarlo mediante el plan docente durante la preparación de la práctica. Durante el seminario, el docente incidirá en los vínculos ya apuntados e indicará otros nuevos, así todos irán interiorizando la estructura y los ejes de reflexión de la asignatura. Esto es muy útil en *Historia del Derecho*, donde los estudiantes pueden tener dificultades con la cronología o para proyectar en el pasado cuestiones como la interacción entre los ámbitos del Derecho y de las creencias, o entre lazos de Derecho público y privado.

- Coherencia con las competencias del plan docente. El dosier de prensa no refleja únicamente contenidos y reflexiones de la asignatura, también estimula competencias. Obviamente y de modo principal, las de comprensión y expresión, pero también de trabajo en equipo o adquisición de una conciencia ética sobre problemas jurídicos y sociales. Singularmente, el dosier potencia la competencia de comprender la historicidad del Derecho, la relatividad de los fenómenos jurídicos al compás de cambios sociales.
- Utilización intensiva inicial y reciclaje posterior. El dosier de prensa fue concebido para la primera práctica de la asignatura, pero no agota ahí su potencial. Tiene una indudable utilidad para otras clases, tanto teóricas como de seminario, donde se pueden citar o recordar artículos del dosier. Así, sus contenidos se reciclan, y también se amplían, porque, durante el periodo lectivo, los estudiantes tienen la posibilidad de colgar y contextualizar noticias en un fórum *ad hoc* en la plataforma Moodle. Incluso se ha utilizado un artículo de prensa en el examen, como ejercicio adicional voluntario de comentario para los aspirantes a MdH.
- Pluralismo y neutralidad. Aunque los objetivos de esta práctica docente son la identificación de problemáticas sociales del presente que tienen antecedentes históricos y la aproximación a instituciones políticas y fuentes del Derecho, es inevitable que el dosier de prensa suscite debates más allá de lo estrictamente científico. Por ello, conviene que sus artículos reflejen muchas y distintas sensibilidades. Durante el seminario, el docente debe evitar debates de tertulia y atraer la atención hacia temáticas y palabras relacionadas con la asignatura.
- Espíritu desenfadado. En consonancia con el espíritu liberal de esta práctica académica, se intentan meter, en el dosier de prensa, algunos artículos ligeros (no por ello menos interesantes) que puedan dar un respiro a los estudiantes cuando preparan la actividad y permitan al docente relajar un poco el ambiente en clase si se detecta cansancio o tensión. Algunas columnas de Quim Monzó han sido óptimas en este sentido.

Podríamos indicar más características de nuestros dosieres de prensa, pero nos parece más práctico indicar la web donde están colgados e invitar a los interesados a bajárselos y utilizarlos: https://portal.upf.edu/web/capdeferro/docencia.

Conclusiones

El dosier de prensa anticipa al primer seminario una serie de reflexiones centrales de la asignatura, de modo que, cuando se va avanzando en el temario, cabe la posibilidad de decir a los estudiantes: «¿Os acordáis de lo que comentamos en relación con tal artículo del 2015? Es análogo a esto que sucedió en el siglo VII…». Así, el docente se puede centrar en explicar unos hechos o unas normas, y no necesita extenderse en lo que suponen, o en las consecuencias que pueden ocasionar. Ponemos dos ejemplos:

1. Un artículo explicaba una propuesta del arzobispo de Canterbury para que los musulmanes en el Reino Unido pudieran tener unas regulaciones y unas jurisdicciones voluntarias específicas, acordes con los principios del Islam, para regir y resolver algunos asuntos civiles: http://hemeroteca.lavanguardia.com/preview/2008/02/08/pagina-7/67645003/pdf.html. Ello permitía reflexionar sobre la aplicación personal o nacional (no territorial) del Derecho, algo extraño en la actualidad, pero común en el pasado. Al estudiante le costaría entender este fenómeno y sus efectos si lo leyera en un manual. En cambio, a través de un caso contemporáneo lo pillaba sin esfuerzo.
2. Un artículo de opinión sobre «lo natural» en relación con el matrimonio de personas del mismo sexo dio lugar a una reflexión sobre la constante transformación de categorías conceptuales como «natural», «normal», «lógico», etc., lo que permitió a los estudiantes entender que la noción de Derecho natural cambia en función del lugar, la época y el analista: http://hemeroteca.lavanguardia.com/preview/2010/11/11/pagina-33/84874543/pdf.html.

Y unas líneas más sobre la evaluación de la actividad: Se obtiene la nota de combinar la participación oral durante el seminario y la corrección de un pequeño texto escrito a mano durante los últimos 15 minutos sobre alguno de los puntos tocados durante el seminario. Como indicábamos, el dosier de prensa sirve como prueba diagnóstica al inicio de la asignatura.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- ¿Cómo introducir problemáticas y contenidos de una asignatura de modo sugerente?
- ¿La realidad que reflejan los media puede enlazarse con el aprendizaje universitario?
- ¿Cómo aprovechar la actualidad para un estudio con perspectiva histórica?

12. PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN EL PLANTEAMIENTO DE CASOS PRÁCTICOS

Olga Carreras Manero
Sabina de Miguel Arias
Área de Derecho Financiero y Tributario
Facultad de Derecho
Universidad de Zaragoza

Palabras clave

Participación del alumnado, docencia en grupos numerosos, actividades prácticas, trabajo en equipo.

Contexto

La experiencia docente que ahora presentamos consiste, fundamentalmente, en la implantación de una metodología activa en el desarrollo de determinados ejercicios prácticos en la asignatura *Derecho financiero y tributario. Parte general*.

Tales actividades se han desarrollado en el tercer curso del Grado en Derecho impartido en la Universidad de Zaragoza.

Se trata de una asignatura obligatoria y semestral (segundo), de 9 créditos y con seis horas presenciales por semana para los estudiantes (con subdivisión en las prácticas). Además, cabe destacar que los grupos en los que se imparte son muy numerosos, pues rondan los 100 alumnos.

Planteamiento de la situación

En relación con los motivos que causaron esta iniciativa, hemos pretendido que los alumnos sepan aplicar de forma adecuada los conocimientos teóricos y la normativa relativa a nuestra materia –el Derecho financiero y tributario–, y ello porque somos conscientes, pues así se ha puesto de manifiesto en años precedentes, de que los estudiantes desconocen las implicaciones prácticas de la misma.

En este sentido, nuestra asignatura es eminentemente práctica, muy específica y especializada. Por ello, a través de estas actividades hemos querido que los estudiantes adquieran el conocimiento y las herramientas necesarias, básicas e imprescindibles para conocer las líneas generales de actuación respecto a los problemas y cuestiones de índole tributario y, basándonos en las mismas, dar solución y saber interpretar los diversos casos a los que tienen que enfrentarse.

Más en concreto, consideramos que el alumnado debe saber afrontar los cambios normativos por sí mismo e interpretar cada situación y, a través de la legislación y

haciendo uso de la argumentación jurídica, resolver las distintas cuestiones que se le plantean.

En consecuencia, estas actividades responden a la necesidad de acercar a los alumnos a una realidad tan cambiante como es el Derecho financiero y tributario.

A estos efectos, la novedad esencial que implican los mismos se centra en que son los propios estudiantes los que, a raíz de un estudio previo del material teórico, elaboran supuestos prácticos relativos a diversos módulos concretos de la referida asignatura, implantando una metodología activa en el desarrollo de determinados ejercicios prácticos.

Desarrollo de la experiencia

La actividad metodológica llevada a cabo ha tenido una duración de 19 horas presenciales en el aula (por cada grupo del grado). Dicho período temporal se ha repartido de la siguiente manera:

- En primer lugar, y tras una sesión introductoria de la actividad, se ha procedido a la formación de los grupos de trabajo, compuestos por unos seis alumnos. Tras ello, se ha asignado a cada grupo la materia sobre la que han de trabajar.
- La segunda fase de la actividad consiste en la exposición teórica y en clase magistral de cada tema objeto de este proyecto por parte del profesorado participante.
- Asimismo, y una vez delimitado el grupo y la materia, se ha llevado a cabo un seminario con cada equipo de trabajo para facilitarles el material necesario y las pautas metodológicas que hay que seguir.
- Una vez realizado el material (uno o varios supuestos prácticos) se ha realizado otro seminario para comprobar que el contenido del mismo se adecua a los objetivos del programa de las asignaturas, y se procede en su caso, si fuese necesario, a su corrección y ampliación.
- El grupo ponente ha proporcionado al resto de la clase, antes de la realización y corrección del supuesto práctico, el enunciado del caso por ellos realizado. Este material se ha puesto a disposición de los alumnos en el Anillo digital docente (ADD), y ello ha facilitado el seguimiento y resolución de los mismos por el resto de los estudiantes y, a su vez, su intervención y participación en el aula.
- Acto seguido, y ya en el aula, se ha procedido a la resolución de las cuestiones planteadas; en concreto, por cada tema existen dos grupos de trabajo, cada uno de los cuales se ha encargado de solucionar los casos desarrollados por el otro grupo, con ello hemos pretendido que se abra un debate jurídico entre los alumnos que han tratado el mismo asunto.

Por su parte, el calendario de trabajo ha sido el siguiente:

- Febrero de 2015: reunión inicial del profesorado participante para determinar las actividades que pretendíamos realizar a lo largo del semestre.

- Febrero de 2015: concreción detallada de dichas actividades y cronograma de trabajo.
- Marzo de 2015: exposición a los alumnos de las actividades que hay que realizar durante el semestre y concreción de cada uno de los temas de trabajo. Formación de grupos de trabajo.
- De marzo a mayo de 2015: tutoría y seminarios grupales con cada uno de los grupos de trabajo y entrega y exposición de las actividades.

Por fin, y en lo que se refiere a la evaluación de la actividad llevada a cabo, se ha fomentado la participación activa y voluntaria en el aula, el trabajo colaborativo de los ponentes y la exposición oral, y se ha valorado la argumentación jurídica.

Para evaluar la obtención efectiva de los objetivos se han propuesto actividades encaminadas a comprobar cómo los alumnos son capaces de aplicar los conocimientos adquiridos a la resolución de determinados problemas jurídicos; trabajos que han sido convenientemente evaluados y seguidos por el profesorado para que tengan su reflejo en la parte de evaluación continua de la nota final.

A estos efectos, las actividades ahora descritas, en su conjunto, han constituido una parte de la evaluación de cada uno de nuestros alumnos; así, los estudiantes del Grado en Derecho podían conseguir hasta un máximo de tres puntos de la nota final mediante la realización de estos trabajos.

Por lo demás, y en términos generales, los resultados alcanzados por quienes han realizado las actividades de forma provechosa han sido buenos en cuanto al conocimiento de la asignatura y la resolución de problemas prácticos de diversa índole, tal y como se deriva de los resultados de la evaluación.

Conclusiones

Las actividades realizadas comportan una serie de mejoras concretas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura *Derecho financiero y tributario. Parte general*, en la medida en que los alumnos se transforman en una parte activa en la elaboración y desarrollo del material que atañe a parte de los ejercicios prácticos relativos a los obligados tributarios y a los procedimientos de aplicación de los tributos y sancionador.

El objetivo principal que perseguimos con estas actividades se centra en que nuestros propios alumnos sean capaces, por sí mismos, de detectar toda la problemática y especificidades que esta parte de la asignatura conlleva, con independencia de posibles reformas normativas que tengan lugar, y adquiran las habilidades necesarias que les permitan aplicar y comprender las repercusiones prácticas de la materia.

En conclusión, a nuestro juicio, estas actividades resultan de indudable interés para los futuros egresados de la titulación (graduados en Derecho), puesto que hemos promovido competencias trasversales para nuestros alumnos, las cuales van a necesitar, sin duda, cuando accedan al mercado laboral.

Por ello, y al constatar la buena aceptación que este método de estudio ha tenido entre el alumnado, pretendemos seguir realizando estas actividades en los sucesivos cursos

académicos.

Además, esta experiencia puede transferirse a cualquier otra área de conocimiento jurídica; no obstante, cabe señalar que en nuestra materia resulta especialmente relevante este tipo de actividades, dada la relevancia práctica de la misma y las constantes modificaciones legislativas que se producen.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- Esta experiencia docente resulta de indudable interés para nuestros estudiantes, dadas las constantes modificaciones legislativas a las que se encuentra sometido el Derecho financiero y tributario.
- Se mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de Derecho, pues se fomenta su aprendizaje autónomo y activo.

13. TRIVIAL*IUS*: UN EJEMPLO DE *FLIPPED CLASSROOM* PARA ESTUDIAR JUGANDO

Alberto Carrio Sampedro
Lorena Ramírez Ludeña
Área de Filosofía del Derecho
Facultad de Derecho, Universidad Pompeu Fabra (Barcelona)

Palabras clave

Innovación docente, motivación del estudiante, trabajo en equipo, aprender y comprender jugando.

Contexto

El Trivial*Ius* se ha puesto en marcha hace cinco cursos académicos en la asignatura *Filosofía del Derecho*, una asignatura obligatoria, de 4 ECTS, que se imparte en el cuarto curso del Grado en Derecho. La asignatura consta de 30 horas presenciales impartidas en 15 sesiones de dos horas de duración cada una. De estas, 12 sesiones semanales se dedican a las clases magistrales para todo el grupo. Las sesiones de seminarios se imparten en semanas alternas con grupos reducidos de unos 20 estudiantes. El número total de estudiantes por cada grupo oscila entre 80-90, en función de la matrícula anual. El Trivial*Ius* aumenta la asistencia y participación de los estudiantes en las clases magistrales y, en nuestra opinión, constituye una iniciativa de innovación docente atractiva para los estudiantes, sencilla y útil para el profesorado y de fácil extensión a otras asignaturas.

Planteamiento de la situación

En los años previos a la implantación del Trivial*Ius* habíamos detectado un creciente desinterés de los estudiantes por las clases magistrales de *Filosofía del Derecho*. Esta situación era preocupante, dado que es una asignatura teórica que exige una adecuada comprensión y manejo del amplio espectro conceptual que abarca, y que es imposible de adquirir dedicando únicamente horas de estudio en las semanas previas al examen final. Para atajar esta situación analizamos la forma tradicional en la que se había impartido hasta entonces la asignatura y la percepción que de ella tenían los estudiantes. Con la finalidad de motivar la asistencia y mejorar la comprensión de la asignatura decidimos ampliar el espacio de participación individual de los estudiantes en las clases magistrales y fomentar el trabajo en grupo fuera de ellas. Creímos entonces que así fomentaríamos la discusión crítica durante las clases, el trabajo en grupo fuera de ellas y, si no andábamos muy errados, todo ello tendría como consecuencia la mejora del rendimiento académico

y la satisfacción de los estudiantes. El tiempo y las encuestas de valoración docente han confirmado hasta ahora nuestra intuición.

Desarrollo de la experiencia

El juego. El Trivial*Ius* es un juego para aprender Derecho jugando. Se desarrolla de forma similar al conocido juego de mesa Trivial Pursuit, con la notable diferencia de que en el Trivial*Ius*, los estudiantes son, a un tiempo, creadores y participantes del juego. Estos, agrupados en equipos de cinco personas, en los que se respeta la paridad de género, deben responder a preguntas con respuestas múltiples que han sido elaboradas individualmente por ellos mismos antes de formar los equipos. El juego se inicia cuando el profesor lanza dados virtuales para seleccionar por sorteo el equipo que debe comenzar el juego. A partir de este primer lanzamiento, el equipo que comienza dispone de un tiempo de 20 segundos para responder a cada pregunta. Si acierta la primera pregunta, podrá continuar jugando hasta que falle una. A continuación juega el equipo siguiente por orden de numeración ascendente. El equipo ganador es el que consigue acertar cinco preguntas.

Metodología. El temario de *Filosofía del Derecho* se divide en dos partes. Una vez que finaliza la explicación de la primera parte en las clases magistrales, se realiza la primera ronda del juego con preguntas relacionadas con esa parte del temario. Cada estudiante debe hacer llegar al profesor cinco preguntas con cuatro respuestas múltiples, con indicación de la correcta. Todas las preguntas son revisadas por el profesor para evitar errores o posibles equivocaciones en las preguntas y respuestas que pudieran generar impugnaciones del resultado.

Finalmente se destina una clase a jugar. Dado que la participación es voluntaria y elevada, la competición se realiza entre un número de equipos superior a cinco e inferior a ocho. Cada uno de los juegos tiene una duración máxima de media hora. Para asegurar la asistencia y la colaboración entre los miembros de los equipos, todos ellos deben estar presentes en clase. Si uno de los miembros del equipo no pudiera asistir justificadamente a clase el día de la competición, el equipo podrá continuar jugando siempre que haya un mínimo de cuatro miembros. El equipo ganador es aquel que haya acertado cinco preguntas. Ahora bien, si ningún equipo ha obtenido este número de respuestas correctas y uno de los equipos ha acertado cuatro preguntas, este equipo será el ganador. En caso contrario no hay ganador. La segunda ronda del juego se desarrolla de la misma forma, pero con preguntas relacionadas con la segunda parte del temario y, en consecuencia, con un contenido diferente. Los equipos podrán estar formados por los mismos o diferentes integrantes.

Puntuación. Para poder participar, cada estudiante debe comprometerse a enviar las preguntas en tiempo y forma al profesor. Por este hecho, cada estudiante, si cumple adecuadamente, obtendrá 0,25 puntos, que se añadirán a la calificación final del examen siempre que lo haya superado, con un mínimo de 5 puntos. El equipo ganador en cada ronda obtendrá, además de la puntuación individual antes mencionada, una calificación

de 0,5 puntos, también acumulables con la puntuación del examen final con el mismo requisito.

Medidas correctoras. Respecto a la alternancia pregunta/respuesta, para evitar errores en las preguntas y respuestas, el profesor debe corregir, previamente al juego, todas las preguntas entregadas individualmente por los estudiantes. De esta manera se asegura que habrá una y solo una respuesta correcta para cada pregunta.

En cuanto a la formación de los equipos, y con el fin de asegurar la participación de todos los miembros del equipo y evitar que uno de los jugadores se aproveche del esfuerzo hecho por el resto de compañeros, cada estudiante debe comprometerse a asistir a clase el día fijado para jugar, y tiene que pensar las respuestas con el resto de compañeros. Si un estudiante no pudiera asistir el día del juego deberá justificar su inasistencia al profesor adecuadamente. En caso contrario, no podrá obtener la calificación individual ni tampoco la que pueda obtener su equipo.

Hay que tener en cuenta la paridad de género. Todos los equipos deberán respetar la igualdad de género, de manera que habrá siempre un número de 3 + 2 en todos los equipos, siempre que sea posible en atención al número de estudiantes masculinos y femeninos que haya en el curso.

Y para tener siempre igualdad de posibilidades, o sea, para evitar que el equipo que inicia el juego pueda acertar cinco preguntas consecutivas y ganar en consecuencia el juego sin que puedan participar los equipos restantes, se limita el número posible de respuestas a tres preguntas consecutivas. Una vez que todos los equipos hayan disfrutado de la misma posibilidad de dar respuestas, no hay más límite que el fijado como característico de la metodología del juego.

Conclusiones

El objetivo que nos hemos planteado con el Trivial*Ius* es atraer a los estudiantes a las clases magistrales y fomentar su participación en ellas. Consideramos que esto es importante, dado que aumenta su comprensión de la asignatura y su satisfacción personal. Todo ello genera una dinámica de aprendizaje crítico entre los estudiantes, que, debido a la combinación del trabajo individual y grupal, ha incrementado notablemente el rendimiento académico.:

- Participación de los estudiantes en las clases magistrales. La participación en el juego es voluntaria. Aquellos estudiantes que deseen participar deben inscribirse en el mismo. Dado que muchos estudiantes están interesados en participar en el juego, se sienten más motivados a asistir a las clases magistrales y a participar activamente en ellas con preguntas y análisis de casos de actualidad jurídica que podrán ser objeto de preguntas en el juego.
- Mejora del aprendizaje. La participación activa de los estudiantes en las clases y el esfuerzo que tienen que realizar para preparar las preguntas contribuyen a mejorar notablemente la comprensión del material docente y, en general, del rendimiento académico de los estudiantes. De esta manera, el estudiante debe

tener al día el material explicado en las clases magistrales. Esto ha sido corroborado con un aumento del rendimiento en las sesiones de seminarios y un aumento cuantitativo en las calificaciones finales de la asignatura. Pero quizá lo más importante sea que hemos podido comprobar una mejora cualitativa en la comprensión y satisfacción personal del estudiante con una asignatura que, a priori, no resultaba demasiado atractiva. Lo primero se ha podido constatar mediante los exámenes finales y calidad del resto de trabajos que los estudiantes deben realizar a lo largo del curso. Lo segundo, por las manifestaciones de los estudiantes expresadas anónimamente en las encuestas de evaluación y también personalmente al profesor. Esto nos permite concluir que el Trivial*Ius* mejora la comprensión y la competencia del estudiante.

- Fomento del trabajo en grupos. El Trivial*Ius* fomenta el trabajo en grupo y potencia las competencias del estudiante para desenvolverse en el trabajo en equipo. Como se ha visto hasta aquí, el juego exige una activa colaboración entre los miembros de los equipos a la hora preparar las posibles preguntas a las que deberán responder colectivamente. De esta manera, los integrantes de cada equipo no solo ponen en común las preguntas que han elaborado individualmente antes de saber a qué equipo van a ser asignados, también ponen en común sus dudas y conocimientos, es decir, el aprendizaje que han adquirido con la finalidad de alzarse con la victoria en el juego.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- ¿Por qué los estudiantes pierden fácilmente el interés por las clases teóricas tradicionales?
- ¿Se puede aprender jugando?
- ¿Como pueden incidir las nuevas tecnologías en el desarrollo de actividades destinadas a la innovación docente?

14. ADECUACIÓN DE LA EVALUACIÓN CONTINUA EN LAS CLASES DE SEMINARIO A LA CARGA DE TRABAJO DEL CRÉDITO ECTS Y LA SUPERVIVENCIA DEL PROFESORADO

Juan Antonio Chinchilla Peinado
Área de Derecho Administrativo
Facultad de Derecho
Universidad Autónoma de Madrid

Palabras clave

Evaluación formativa, docencia en grupos numerosos, aprendizaje práctico.

Contexto

La experiencia docente aquí presentada se proyecta sobre la docencia de los seminarios de la asignatura *Régimen jurídico de la actividad administrativa*, configurada como asignatura obligatoria de 9 ECTS, que se imparte en el tercer curso del Grado en Derecho y en el cuarto curso del doble Grado en Derecho y ADE y del doble Grado en Derecho y en Ciencia Política y Administración Pública. La carga lectiva se distribuye entre dos clases magistrales de 1.30 horas a la semana y una clase de seminarios de 1.30 horas a la semana (12 semanas). La guía docente establece que la preparación de los seminarios requerirá una dedicación temporal de cuatro horas semanales. En cada clase de seminario se incorporan unos 50 alumnos. Cada profesor imparte, como mínimo, dos grupos de seminario, además de la docencia en otras asignaturas.

Planteamiento de la situación

La práctica implantada en la Facultad de Derecho, a tenor de los indicadores extraídos de los informes de seguimiento y calidad de los distintos grados, así como las actividades fijadas para las clases de seminario en las distintas guías docentes ponen de relieve que el profesorado realiza, en líneas generales, una continua evaluación del estudiante, concretada en la exigencia de la realización y envío previo de una tarea en cada sesión de seminario, sin la necesaria coordinación entre las distintas asignaturas. Para el alumno, eso implica la obligación de realizar cinco tareas de seminario cada semana, superando con creces las cuatro o cinco horas semanales de preparación establecidas. Para el profesor requiere la corrección de las tareas de cuatro grupos de seminarios a la semana, de aproximadamente 50 alumnos por grupo, lo que ha conducido a que muchas de esas tareas no se corrijan y reciban el correspondiente *feedback* del profesor (en la práctica se

suelen fijar dos pruebas evaluables que sí son corregidas de las 12 tareas de seminario realizadas); y se ha logrado indirectamente una desmotivación tanto del alumnado como del profesorado. Se ha apreciado en los buenos estudiantes (aquellos que se esfuerzan y dedican el tiempo previsto en la guía docente para la realización de cada seminario semanal) una progresiva desmotivación, al adquirir conciencia de que esa nota se obtiene tanto si se trabaja como si se cumplimenta para «salir al paso». Además, quienes siguen esforzándose (por la propia motivación intrínseca) manifiestan expresamente su descontento con una situación que consideran injusta. A ello se suma que, cuando algún profesor revisa los seminarios no evaluables, cada vez aparecen más supuestos de plagio (bien de trabajos entregados por otros compañeros del mismo seminario, de un seminario del mismo curso pero celebrado un día antes, e incluso de trabajos correspondientes a seminarios de años anteriores que no incorporan las modificaciones introducidas en los supuestos de hechos). Se aprecia, así, una directa correlación entre el plagio y la falta de corrección de los seminarios. En gran medida, todo ello conduce a numerosos alumnos a adoptar una postura tacticista, ya que, una vez que alcanzan una nota superior al aprobado en la evaluación continua, dejan de asistir a los seminarios (a pesar de que la guía docente establece el carácter obligatorio). Se está produciendo, pues, una disfuncionalidad del sistema de evaluación continua que aconseja su revisión.

En la convocatoria de Innovación Docente 2014/2015 se presenta un proyecto («Derecho 3, Línea 2») que tras la correspondiente evaluación externa, es seleccionado. El proyecto pretende clarificar y deslindar el número de actividades que deben ser objeto de calificación, su articulación entre las diferentes asignaturas, el impacto real que las mismas presentan en el proceso de evaluación continua (verificando las competencias efectivamente adquiridas con las mismas); el tiempo requerido por el estudiante para su realización y el tiempo requerido por el docente para su corrección y realización del correspondiente *feedback*. Ello requiere, por una parte, introducir una diversidad de tipologías de tareas en los seminarios que permitan trabajar las distintas competencias requeridas por las memorias de grado. El diseño de los seminarios pasa del actual modelo de 12 actividades independientes a un sistema de seis seminarios, conformado por dos sesiones cada uno de ellos. El objetivo es diseñar actividades con un grado de complejidad variable.

Tales actividades no deben consistir únicamente en la resolución de un caso práctico (a semejanza de un dictamen jurídico que obtenga la solución correcta sobre una determinada controversia jurídica). La identidad y repetición de tareas, una vez que el alumno ha dominado la técnica jurídica, se convierte en tediosa y desincentiva al alumno. Además, no se responde a las múltiples salidas profesionales del grado (o dobles grados). No todos los alumnos serán abogados (o fiscales, jueces, registradores o notarios). Muchos de ellos se integrarán como funcionarios de las administraciones públicas. Por eso, deben diseñarse actividades consistentes en la redacción de escritos ante las administraciones; contestaciones por parte de estas, solicitudes de información en registros públicos, etc. Este tipo de actividades permite, de una parte, instrumentarlas como actividades individuales o actividades grupales, posibilitando la adquisición de

múltiples competencias necesarias para la futura empleabilidad del alumno. A la vez, se opta por la figura de los tests de corrección automática vía Moodle, para lo que se crea una base de preguntas. Esta redefinición de las actividades permite al profesor manejar un número no excesivo de tareas de los alumnos, posibilitando la efectiva corrección de todas ellas. No hay ya seminarios evaluables y seminarios no evaluables. Todas las actividades diseñadas tendrán su correspondiente *feedback*. Resulta razonable no otorgar a todas ellas el mismo valor, pero todas ellas deben coadyuvar a la calificación final. Con ello se refuerza la motivación extrínseca de los alumnos.

A la vez, y dado que el verdadero protagonista del proceso de aprendizaje es el estudiante, que debe cursar diversas asignaturas de forma simultánea cada curso, se ha considerado que debía ser este quien validase la correcta adecuación de la carga de trabajo de esta asignatura en relación con el resto de asignaturas cursadas en el semestre, para lo que se han implementado diversas encuestas.

Desarrollo de la experiencia

Las actividades realizadas han tenido una doble dirección. En primer lugar, se ha diseñado una nueva estructura de los seminarios estructurando las 12 sesiones en dos seminarios. Cada seminario, con una duración de dos clases –dos semanas–, ha tratado uno de los tópicos principales de la asignatura; se han realizado diferentes actividades y se han articulado actividades individuales y actividades en grupo. En concreto, la estructura ha sido la siguiente:

Seminario 1	Tipos de actuación administrativa: • Resolución abstracta tipo sentencia	Actividad en grupo
Seminario 2	Procedimiento sancionador: • Redacción de un recurso administrativo	Actividad en grupo
Seminario 3	Contratos del sector público: • Redacción de un dictamen	Actividad en grupo
Seminario 4	Expropiación forzosa: • Redacción de un escrito de demanda	Actividad individual
Seminario 5	Responsabilidad patrimonial: • Redacción de una solicitud de responsabilidad patrimonial	Actividad individual
Seminario 6	Bienes públicos:	Actividad individual

	• Resolución abstracta tipo sentencia	
Seminario 7	Recapitulación y recuperación de actividades	Actividad individual

La estructura de cada seminario, articulada a través de Moodle, responde al siguiente esquema:

- Información periodística (soporte papel o soporte de vídeo) para contextualizar el tópico. Así, por ejemplo, en el Seminario IV, relativo a la expropiación forzosa, se presenta una información de televisión y prensa relativa a la expropiación de un vivienda perteneciente a una persona de 70 años para la construcción de un polígono industrial. Se plantea el problema de que el justiprecio ofrecido no permite la adquisición de una nueva vivienda en la zona colindante.
- Instrucciones de realización del seminario.
- Materiales previos de estudio: sentencias, artículos doctrinales, etc.
- Test de elección múltiple como elemento de control del estudio de los materiales previos. A través de un test de cinco preguntas cerradas, se verifica la efectiva preparación previa de los materiales del seminario. El alumno tiene dos oportunidades; la nota más alta se computa para la evaluación continua. Una vez contestada cada pregunta, el alumno recibe inmediatamente y de forma automática el correspondiente *feedback*.
- Supuesto que resolver. Por ejemplo, sobre la base del anuncio oficial de la declaración de utilidad pública para la expropiación de terrenos con destino a la ampliación de un vertedero, y con un plano donde se identifica la finca de su cliente, se solicita al estudiante que redacte unas alegaciones reclamando la exclusión de tales terrenos.
- *Feedback* del supuesto Además de suministrar una sentencia o un documento que sirva de modelo y contraste al trabajo elaborado por el alumno, a través de la herramienta calificador de Moodle, el profesor suministra un *feedback* individualizado a cada alumno.
- Test final de respuesta abierta como elemento de control de la adquisición de los conocimientos básicos del tópico. Como último elemento de refuerzo, se realiza un test de respuesta abierta, con el fin de consolidar los conocimientos adquiridos. A la finalización del mismo, el alumno recibe de forma automática el correspondiente *feedback*.
- Encuesta de autoevaluación y retroalimentación. Por último, se solicita al alumno que realice una autorreflexión sobre su proceso de aprendizaje y valore las distintas actividades realizadas con el fin de suministrar el correspondiente *feedback* tanto al propio alumno como al profesor.

Además, en tres de esas encuestas se han formulado preguntas específicas dirigidas preferentemente a medir la carga de trabajo efectiva de los seminarios de la asignatura.

Aquí las preguntas clave fueron el tiempo dedicado a esta asignatura y el tiempo dedicado al resto de asignaturas del curso. Los resultados obtenidos en las encuestas inicial e intermedia han permitido adecuar progresivamente la carga de trabajo del alumnado.

Conclusiones

La nueva estructura de los seminarios, reduciendo las 12 sesiones a seis seminarios, con dos sesiones cada uno de ellos, debe valorarse de forma positiva por diversas razones.

En primer lugar, y desde la óptica del docente, permite diseñar seminarios de una complejidad razonable, que facilitan una compresión profunda de las cuestiones más relevantes de la asignatura. El aumento del tiempo en clase (de 1h. 30' a 3 horas) resulta fundamental para lograr ese mayor nivel de exigencia. Además, la reducción a seis seminarios determina que el número de actividades que el docente ha de corregir directamente pueda ser asequible, sin que tal labor impida que el docente realice cualquier otra. En esta misma línea, la utilización de la figura del test online, que otorga el correspondiente *feedback* de forma automática, permite obtener evidencias suficientes del proceso de aprendizaje del alumno sin un coste muy gravoso para el docente.

En segundo lugar, y desde la óptica del estudiante, la reducción del número de seminarios y la elevación del grado de exigencia, así como la multiplicidad y diversidad de actividades, si bien se observan con recelo en las primeras sesiones, terminan siendo aceptadas con un elevado índice de implicación. La percepción que tiene el estudiante es que ha dedicado un mayor esfuerzo que en otras asignaturas, pero que ese tiempo ha logrado ajustarse progresivamente al fijado en la guía docente. Y lo decisivo es que el estudiante considera en gran medida que ese mayor esfuerzo se ha visto reflejado tanto en un mayor nivel de adquisición de conocimientos como en unas mejores notas (superiores a sus expectativas iniciales). La realización de actividades diversas, orientadas a la actividad profesional ha logrado una motivación extra en los alumnos, al realizar una conexión directa entre el conocimiento abstracto y la realidad social a la que se aplica el Derecho.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- ¿Se adecua la carga de trabajo real a los ECTS de la asignatura?
- ¿Las actividades diseñadas motivan al alumnado a que las realice?

15. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL DERECHO A TRAVÉS DEL CINE Y LOS MEDIATV

Javier Chinchón Álvarez
Departamento de Derecho Internacional Público y Derecho Internacional Privado
Facultad de Derecho
Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave

Cine, medios de comunicación, televisión.

Contexto

Junto a distintos compañeros, esta experiencia se inició en un primer formato piloto en la asignatura de *Derecho internacional público* de los entonces estudios de la Licenciatura en Derecho. Sucesivamente se ha venido utilizando en la misma materia en los estudios de Grado en Derecho (en este plan de estudios, asignatura obligatoria de segundo año, primer cuatrimestre, de 6 ECTS) y en la asignatura optativa *Derecho internacional e instituciones internacionales* (de cuarto curso, segundo cuatrimestre, y de 6 ECTS). De igual modo –y aunque aquí no lo abordaremos–, se han desarrollado algunas actividades asimilables en estudios de postgrado.

Planteamiento de la situación

El Derecho internacional público es una vasta y compleja disciplina jurídica que muchas veces es percibida como lejana, carente de un sentido claro e inmediato en cuanto a su capacidad de aplicación práctica, y ciertamente residual en relación con las muchas otras disciplinas o materias que abordan y estudian el Ordenamiento jurídico. En síntesis, no resulta extraño recibir una respuesta rápida, aunque sea muy general, a la pregunta: de qué trata o para qué sirve el Derecho penal o el Derecho mercantil. Sin embargo, vamos a encontrar muchas más dificultades cuando la misma pregunta se refiere al Derecho internacional.

Pero al mismo tiempo, el Derecho internacional es una disciplina –expresa o implícitamente– presente en una muy notable cantidad de acontecimientos que a su vez han sido recogidos o forman parte de una gran variedad de creaciones audiovisuales. Así, es un hecho que la realidad (jurídica) internacional ha inspirado e inspira un gran número de series, documentales, películas, etc., o sea, un conjunto de materiales que no solo resultan atractivos, sino próximos y cercanos a los estudiantes.

Las dos realidades recién apuntadas fueron las que nos llevaron a la convicción de que era clave tratar de aprovechar las evidentes ventajas y potencialidades de todas estas

producciones para facilitar la participación activa del alumnado en la construcción del aprendizaje del Derecho internacional público. La cuestión esencial era, obviamente, cómo lograrlo.

Desarrollo de la experiencia

Lo que inicialmente puede entenderse como una ventaja del Derecho internacional frente a otras disciplinas jurídicas, esto es, la abundancia de películas de ficción, documentales o series disponibles en abierto (MediaTV) que pudieran utilizarse como mecanismos de trabajo y aprendizaje, en realidad pone sobre la mesa una primera dificultad operativa. Por señalar un solo ejemplo, piénsese en cuestiones centrales como la guerra (el uso de la fuerza en las relaciones internacionales), sobre la que existen miles de referencias audiovisuales potencialmente interesantes. De este modo, es insoslayable un importante trabajo de selección, clasificación y elaboración previos a la puesta en práctica de cualquier actividad en el aula. Ahora bien, es posible también identificar lo que podrían entenderse como dos tipos de materiales: por un lado, por ejemplo, una película o un capítulo de una serie que presenten –y en consecuencia permitan abordar– algunos temas concretos de la disciplina; por otro lado, una sucesión de materiales que permitan escalonadamente el seguimiento completo, y consiguiente evaluación, de un parte íntegra del temario. Al respecto, hemos comprobado que no resulta aconsejable acompañar todo el proceso de estudio de la materia con este tipo de actividades, pues especialmente los primeros temas del programa requieren una forma de trabajo diferente.

En algunas ocasiones hemos llevado a cabo, al comienzo del curso, actividades consistentes en facilitar el acceso a una pequeña charla, entrevista o conferencia grabada de alguna persona de referencia en la materia que exponga cuestiones básicas o estructurales del Derecho internacional. La selección de materiales idóneos para esta labor no es sencilla, pues no se trata simplemente de emplear un formato diferente para una suerte de lección introductoria que el profesor podría exponer directamente en el aula. A partir de lo anterior, los alumnos recogen por escrito dos o tres preguntas que habrían hecho a la persona en cuestión sobre lo expuesto; y estas dudas o interrogantes luego son comentados y discutidos en el aula.

Pero con carácter general y en cualquiera de los dos casos indicados arriba, la experiencia que hemos acumulado en estos años ha demostrado que para llevar adelante estas actividades con mayor éxito resulta capital elaborar lo que podemos denominar como «guías de visionado», esto es, un documento en el que se señalen los aspectos específicos en los que el alumnado debe concentrarse especialmente, y a partir de ellos, formular una pregunta o una serie de preguntas que deben ser respondidas.

Como es obvio, hay distintas modalidades que pueden utilizarse en función del tema o temas que se quiera trabajar, así como de las competencias específicas que se pretenda que el alumno desarrolle singularmente. Por dar algunos ejemplos, el enfoque de los interrogantes puede referirse a algún concepto que aparezca en el material en cuestión, y que permita, a partir de él, abordar aspectos más generales que en cualquier caso al alumno ya le serán más próximos (en su vivencia directa y en la construcción del «para

qué» estudiarlos y profundizar en ellos). Así, en relación con el capítulo 12, en la segunda temporada de la serie *El Ala Oeste de la Casa Blanca*, una de las preguntas planteadas en la guía fue: «En varios momentos del capítulo se discute sobre "un escudo antimisiles" y se explica qué se pretende con él. Ahora bien, ¿el establecimiento de un escudo antimisiles nucleares es un acto de legítima defensa conforme a las normas internacionales y la opinión de la Corte Internacional de Justicia?». Por otra parte, también puede utilizar la temática general que se trata en el material escogido para construir alguna pregunta. Por ejemplo, respecto al documental: *Gibraltar, la llave de Europa*, del programa de TVE *En Portada*, una de las cuestiones fue: «Tras los distintos problemas que se abordan en el documental, a la luz de la Convención de las Naciones Unidas sobre el Derecho del Mar de 1982, ¿qué tipo de estrecho es el Estrecho de Gibraltar? y ¿cuál es el régimen jurídico aplicable en ese tipo de estrechos?».

En conexión con lo anterior, el escenario general en el que se apoya un material puede servirnos para ofrecer elementos de juicio adicionales para invitar a reflexionar acerca de cuestiones que se sitúan en la base del sistema. Así por ejemplo, la pregunta final de la guía de la película *La noche más oscura* se desplegó en estos términos: «A partir de los atentados terroristas del 11-S, así como otros ataques terroristas que también se muestran en el filme, […] la película expone lo que a veces se ha denominado como *la guerra contra el terrorismo* […]. En este contexto, cabría recordar documentos como la "Estrategia global de las Naciones Unidas contra el terrorismo" […] [o] la resolución de la Asamblea General sobre la "Protección de los derechos humanos y las libertades fundamentales en la lucha contra el terrorismo" […], que comenzaba "reafirmando […] la importancia fundamental de respetar todos los derechos humanos y las libertades fundamentales y el imperio de la ley, incluso al responder al terrorismo y al temor del terrorismo". ¿Estás de acuerdo con estas afirmaciones? ¿Por qué?».

Tras distintas experiencias comprobamos que resulta también de utilidad identificar ciertos «momentos» de la manera más concreta posible para, a partir de ellos, construir preguntas más amplias, aunque no completamente abiertas. Es decir, por usar un ejemplo elaborado a partir de la película *Capitán Philips*, se trataría de interrogantes de este tipo: «Hacia el minuto 91 de la película, el líder de los piratas somalíes afirma: "Siempre he querido ir a América". Sin desvelar el desenlace del filme, en la realidad esto es precisamente lo que finalmente ocurrió. Ahora bien, desde una perspectiva técnica cabe preguntarse: ¿por qué? ¿Fue porque, como en múltiples momentos de la película se señala y se muestra, el buque Maersk Alabama navegaba bajo bandera de los Estados Unidos de América, o fue por otro motivo? Razone su respuesta». Por último, puede apuntarse que esta precisa identificación también puede ser utilizada en sentido –y por tanto finalidad– distinto, como por ejemplo formulamos en la guía de la película *Inside Job*: «En un momento de la película el narrador comenta las consecuencias que ha provocado la crisis en el ámbito de los derechos económicos, sociales y culturales. Señale ese momento del metraje y explique a qué se refiere exactamente. A su vez, señale si en el ámbito regional europeo existe alguna norma internacional que proteja ese tipo de derechos».

Esta serie de ejemplos permiten ilustrar una característica del tipo de experiencia que hemos desarrollado que conviene destacar finalmente. Aunque el visionado en el aula de alguno de estos materiales, e inmediato debate abierto y formulación de una serie de preguntas, es una metodología de utilidad no desdeñable, consideramos que ofrece mayores ventajas otra dinámica de trabajo. A saber: a los alumnos se les facilita la guía de visionado del material seleccionado y se les da un tiempo para que vean la película, capítulo de serie en cuestión, documental, etc., y respondan por escrito a las preguntas de la guía (normalmente cinco o seis como máximo). El día de entrega de estas respuestas se realiza un intercambio de pareceres y discusión en el aula. Este modo de articular las actividades facilita además algo esencial: su posterior evaluación y calificación, que vendrá sostenida tanto en las respuestas escritas a la guía de visionado como en la participación en el debate en el aula.

Conclusiones

A pesar de que a veces parece inapropiado siquiera mencionarlo, el desarrollo de esta experiencia conlleva una dedicación, en tiempo y energía, no menor; máxime en contextos como los de la Universidad Complutense, donde el número de alumnos por grupo duplica o triplica aquellas cifras que se decían del autodenominado Espacio Europeo de Educación Superior. Con todo, nuestra valoración es, sin duda, muy positiva, y a partir de ella hemos comprobado también cómo se han visto beneficiados los resultados finales de nuestro alumnado. Pero datos al margen, es precisamente la opinión de estos últimos, sus auténticos protagonistas, lo que nos ratifica en lo anterior: junto al intercambio directo de impresiones, en los formularios de valoración final que hemos realizado, la opinión de la gran mayoría de los alumnos no solo es de amplia satisfacción sino que, en no pocas ocasiones, agradecen especialmente esta forma de trabajar y aprender conjuntamente.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

Contaba en uno de sus libros Cabrera Infante que cuando era niño su madre les preguntaba si preferían ir al cine o a comer una sardina; y que él y su hermana, nunca escogieron la sardina. El paralelismo no es completamente adecuado, pero el trabajo desplegado nos sugiere que la línea más correcta es continuar desarrollando y mejorando las actividades que trasforman los materiales audiovisuales en aliados para la enseñanza y aprendizaje del Derecho internacional público.

A lo largo de estos años hemos reunido ya –puesto en práctica y mejorado– elementos que permiten llevar adelante los objetivos marcados, pero entendemos capital la continua y constante elaboración de nuevos ejercicios sobre los hechos y realidades que acontecen día a día. Por lo que una de las sendas que hay que explorar es la de combinar las actividades más generales ya explicadas con ejercicios de configuración y puesta en práctica casi instantáneas.

Referencias

Algunas de las guías de visionado de películas que hemos ido elaborando estos años han aparecido en el monográfico de la revista *Reduca-Derecho Internacional Público* (2013), 4/1, así como en la obra de López Martín, A. G. y Perea Unceta, J. A. (eds.) (2014), *El cine y el Derecho internacional. Materiales de prácticas para la docencia*, Bogotá: Universidad El Bosque y Universidad Complutense.

En cuanto a algunas de las actividades enfocadas a los MediaTV, puede consultarse la memoria final del Proyecto Innovación y Mejora de la Calidad Docente (convocatoria 2014): «Los MediaTV como REA para el aprendizaje activo del Derecho internacional», Vicerrectorado de Evaluación de la Calidad, Universidad Complutense.

16. USO DE CLASES EN GRUPOS PEQUEÑOS COMO FORMA DE CONTROL Y RETROACCIÓN DE LOS TRABAJOS EN EQUIPO

Antonio Conde Tejón
Área de Derecho Mercantil
Facultad de Derecho
Universidad de las Islas Baleares

Palabras clave

Trabajos en equipo, grupos pequeños, evaluación y retroacción.

Contexto

La experiencia docente se puso en práctica en la asignatura *Derecho de sociedades*, asignatura obligatoria de 6 créditos ECTS impartida en el segundo semestre del segundo curso, tanto en el Grado en Derecho como en el doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas. El número de alumnos varía en función del grupo. Hay unos 45 en la doble titulación, unos 100 en los grupos de mañana del Grado en Derecho y unos 85 en el grupo de tarde del Grado en Derecho, pero con la peculiaridad de que este grupo tiene alumnos a distancia en las extensiones de Ibiza y Menorca (unos 15 por isla), que siguen las clases por vídeoconferencia (simultáneamente a los alumnos presenciales de Palma, y con posibilidad de intervenir mediante micrófonos presentes en las tres sedes) y a las que el profesor se desplaza presencialmente tres veces durante el semestre. En cualquier caso, el número y tipología del alumnado no es un factor determinante para la puesta en marcha de esta experiencia docente. La experiencia se ha puesto en práctica ya en tres cursos académicos consecutivos, por lo que se ha aplicado a todos los grupos anteriormente expuestos (en diferentes cursos), lo que avala esa conclusión.

Planteamiento de la situación

En esta asignatura, una de las competencias específicas que hay que trabajar es la redacción de un texto jurídico complejo; en concreto, los estatutos de una sociedad capitalista. Ante la dificultad que ese trabajo comporta, en el momento de diseño del plan de estudios se decidió que era una buena ocasión para poner en práctica una competencia genérica: el trabajo en equipo. De esa manera, con menor inversión de tiempo se podrían lograr unos resultados mejores de aprendizaje, y sería una de las asignaturas en las que se pondría en práctica y se evaluaría un trabajo en grupo.

La actividad de redacción de estos estatutos sociales se realiza, en un porcentaje muy elevado, de forma autónoma por los alumnos, siguiendo las pautas marcadas por el profesor. En la página de la asignatura en la intranet (en la Universidad de las Islas Baleares empleamos el programa Moodle) existe un espacio específico para esta actividad, lo que permite ir marcando los pasos a los alumnos para el correcto desarrollo del trabajo, tanto en los aspectos formales y de trabajo en grupo como de contenido.

En cuanto al contenido, de una forma muy sucinta –es la parte que menos interesante para evaluar los resultados de esta experiencia de innovación docente–, los alumnos cuentan con una referencia a sitios online y a referencias bibliográficas en las que obtener ayuda para la elaboración de este trabajo, y cuando se termina con el tratamiento teórico de cada tema, se envía un mensaje a todos los alumnos a través de la página de la asignatura, en el que se sugieren posibles elementos de la reciente explicación que podrían tener un reflejo práctico en los estatutos.

En cuanto al trabajo en equipo, los alumnos cuentan, en una página específica de información del grado disponible en la intranet, con una guía genérica con comentarios para el correcto desarrollo en equipo de tareas jurídicas (las competencias genéricas, así como algunas competencias específicas muy transversales del plan de estudios de Grado en Derecho de la Universidad de las Islas Baleares cuentan cada una de ellas con una guía concreta que explica la forma de trabajarlas correctamente para adquirir las habilidades necesarias). De igual forma, y ya en la página de la propia asignatura –en concreto, en el espacio dedicado a los estatutos sociales– los alumnos cuentan con una guía específica con comentarios sobre las especificidades de esta tarea concreta.

A modo de resumen, para hacerse una idea sobre la tipología de esta actividad, la formación de grupos es libre, es decir, los propios estudiantes deciden la composición de los miembros del grupo. Este elemento es objeto de evaluación y de comentario en la reunión que posteriormente se describirá (hay que explicar los motivos de formación de esa concreta agrupación). El número óptimo de miembros del grupo –es el recomendado– es cuatro, pero existe la posibilidad de que grupos de entre tres y cinco miembros presenten los estatutos para hacer frente a eventualidades (baja de alumnos o, en los grupos poco numerosos de Ibiza y Menorca, imposibilidad de formar grupos en múltiplos de cuatro, por ejemplo). No hay que notificar los integrantes del grupo; incluso después de la reunión (en ese momento el profesor sí tiene constancia de los integrantes de cada grupo) serían posibles los cambios (aunque ya no van a ser habituales, pues los grupos ya están bien conformados y han resuelto sus problemas). El objetivo de esta medida es que los estudiantes puedan gestionar por sí mismos ciertos problemas típicos de los trabajos en equipo: alumnos con poca aportación de trabajo o que distorsionen gravemente el funcionamiento del grupo, pues al no haberse notificado los integrantes del grupo, los propios alumnos pueden decidir la expulsión de alguno de los miembros sin que ello condicione negativamente al profesor, que es una percepción negativa por la que la medida de expulsión, o de ruptura amistosa, apenas es empleada por los alumnos. Por último, en la guía específica hay consejos para el inicio del trabajo y para el reparto de tareas y su desarrollo (pasos que hay que dar para la formación del grupo, errores

evitables en el trabajo y reparto de tareas, consejo de uso de herramientas virtuales como Dropbox o Google docs…).

El resultado objetivo del trabajo es satisfactorio. Los alumnos entregan un trabajo perfectamente evaluable en cuanto a su contenido, y el resultado de aprendizaje es satisfactorio (o al menos así lo reflejan en las encuestas de satisfacción con el plan de estudios), pues les permite practicar los conocimientos teóricos adquiridos en las clases.

Sin embargo, existía un déficit en la evaluación y, sobre todo, en la retroacción, es decir, los comentarios para mejorar en los errores cometidos en la parte del trabajo en equipo. La detección de esos errores es muy difícil, pues los alumnos entregan unos estatutos sociales con una memoria explicativa de las circunstancias de la sociedad que permite valorar si las soluciones adoptadas van a ser aptas para resolver los problemas existentes. Con esta entrega, solo son detectables algunos problemas típicos de los trabajos en equipo (falta de coherencia entre distintas partes, reiteraciones o contradicciones, lo que marca claramente una deficiente comunicación y coordinación entre los integrantes del grupo), pero es imposible detectar el error más generalizado: el desarrollo de todas las etapas del trabajo por todos los miembros del grupo simultáneamente, en lugar de realizar un reparto con un sistema para permitir que todos los alumnos aprendan del trabajo de los demás y puedan realizar al mismo sus propias aportaciones y correcciones. De igual forma, la retroacción, es decir, los comentarios para mejorar esos errores, era absolutamente imposible.

Desarrollo de la experiencia

Para resolver este problema que se acaba de describir, se aprovechó una iniciativa general de la Facultad de Derecho que, aprovechando un programa de la Universidad de las Islas Baleares de fomento de experiencias de innovación docente, permitía cierta compensación en horas al profesorado para la implantación de algunas experiencias docentes hasta el momento no puestas en marcha, o no de manera suficiente, como el aumento de clases medianas o, lo que fue de utilidad para este concreto problema, la introducción de algunas clases en grupos pequeños de alumnos (de entre tres y diez, como máximo).

Bajo este paraguas formal docente de clase P (diferenciada de la clase G, con el grupo completo, destinada a la lección magistral; y clase M, con la mitad del grupo, destinada a clases prácticas), se decidió introducir una entrevista personal con el grupo de redacción de los estatutos –por lo tanto, entre tres y cinco alumnos– en la que se podría averiguar la forma en que se ha desarrollado el trabajo en equipo, y así detectar los errores cometidos y, lo que es más ventajoso, hacer sugerencias de mejora o de corrección en ese mismo momento.

Esta entrevista personal es requisito indispensable para la evaluación de la actividad de redacción de unos estatutos sociales. Una vez transcurridas las dos terceras partes del semestre, para que los alumnos hayan tenido tiempo de avanzar en el trabajo, pero al mismo tiempo para que aún quede algún tiempo para que puedan poner en práctica algunas sugerencias de mejora, los alumnos son citados a estas entrevistas. Se habilitan

distintos días y franjas horarias para ello y se abre una consulta en la página de la asignatura para que puedan reservar la concreta hora de su entrevista; de esa forma se optimiza el tiempo del profesor y se evitan inútiles esperas a los alumnos, para los que la introducción de esta clase no supone más que unos 30 minutos extra de docencia (duración media de la entrevista con cada grupo).

En la entrevista, mediante preguntas, el profesor va averiguando el modo en que se ha desarrollado el trabajo en equipo. Los elementos que más interesa conocer para valorar y corregir son dos. En primer lugar, los criterios de formación del grupo, aunque con un interés relativo, pues suelen ser criterios superficiales y repetitivos, y dan pie a comentarios en vistas a futuro, cuando una vez egresados deban desarrollar tareas jurídicas en equipo. El segundo elemento –y este sí es de interés clave– es averiguar la forma de reparto del trabajo, los mecanismos de coordinación para mantener informados al resto de integrantes del grupo de los avances en el trabajo que cada uno realiza de forma individual y los mecanismos para permitir la intervención de los restantes miembros del equipo, partiendo de sugerencias, de la forma en que se resuelven los debates en puntos con posiciones encontradas y de la forma en que se prevé realizar la integración final del trabajo, pues el mismo se encuentra aún en periodo de realización.

Cada grupo es diferente, y se requieren preguntas diferentes para averiguar los elementos antes descritos. Además, cada grupo ha empleado distintas estrategias de reparto y coordinación, y cada una de ellas requiere una valoración diferente. Desde una completa corrección, porque la estrategia era completamente inadecuada (todos han desarrollado todo el trabajo en reuniones presenciales interminables, lo que sigue sucediendo a pesar de estar expresamente desaconsejado en las guías de ayuda al desarrollo de esta actividad) hasta actividades en las que la retroacción se limita a meras sugerencias de medidas que hubieran podido lograr un resultado mejor, o un cierto ahorro de trámites.

Conclusiones

Esta estrategia ha servido perfectamente para cumplir con su objetivo fundamental, es decir, valorar la forma en que se ha llevado a cabo este trabajo en equipo y, sobre todo, para que haya una posibilidad de enseñanza a los alumnos con sugerencias de mejora, algunas susceptibles de puesta en marcha inmediata (en otras ocasiones es tarde para ello, pero hay aprendizaje para el fututo).

De igual forma, y de forma incidental, pues no se encontraba entre los objetivos de esta actividad al ponerla en marcha, permite resolver problemas graves de funcionamiento de determinados grupos (diferencias irreconciliables en la manera de funcionar, o miembros del grupo con escasa o nula colaboración, pues algunos alumnos no se atreven a tomar por sí mismos, sin la intermediación del profesor, la medida de expulsión de estos miembros del grupo).

Por último, y también colateralmente, se ha revelado como un efectivo elemento de control de la autoría del trabajo. Esta actividad tiene un elevado riesgo de plagio, y aunque entre los objetivos de la reunión no se encuentra el examen exhaustivo del

contenido del trabajo (pues el mismo se encuentra aún en periodo de elaboración, y tal anuncio sería contraproducente para los alumnos), al realizar preguntas de ejemplos concretos de problemas y sus soluciones, los alumnos adelantan muchos aspectos de ese contenido. Si el trabajo finalmente entregado –hay que recordar que solo les queda un tercio del semestre– difiere sustancialmente con las expectativas generadas en esta entrevista –el trabajo realizado hasta ese momento era muy elemental, y poco después se entregan unos estatutos muy elaborados–, se trata de un elemento indiciario de fraude que permite activar una medida de control prevista en la guía docente, que es citar a los miembros del grupo a una entrevista personal en la que deben defender y justificar el trabajo presentado para poder ratificar si son ellos los autores efectivos del mismo.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- ¿Tiene sentido encargar la realización en equipo de tareas jurídicas para el desarrollo de la competencia genérica de trabajo en grupo si luego esta competencia no se evalúa ni se corrige?
- ¿Es extensible el modelo de clase pequeña para el trabajo y evaluación de otro tipo de competencias?

17. EL APRENDIZAJE DEL DERECHO BAJO CRITERIOS DE COMPETENCIA Y DESTREZA EN UNA ASIGNATURA NUCLEAR DE PRIMER CURSO DEL GRADO

Neus Cortada Cortijo
Adoración Padial Albás
M. Dolors Toldrà Roca
Área de Derecho Civil
Facultad de Derecho y Economía
Universidad de Lleida

Palabras clave

Integración, teoría y práctica; competencias y destrezas, método del caso.

Contexto

Nuestra experiencia docente tiene por objeto una asignatura de formación básica anual de 12 créditos ECTS, que se imparte en primer curso y que con el nombre de *Introducción al Derecho civil* se centra en el estudio de dos materias clave en esta rama jurídica: el Derecho de la persona y el Derecho de familia. La asignatura se imparte combinando las clases magistrales semanales con la totalidad del grupo, que oscila desde los 110 a los 140 alumnos, junto a las clases prácticas que también se trabajan cada semana en cuatro grupos medianos, de unos 30 alumnos, en los que trabajan en equipo la resolución de un caso práctico relativo a la materia de la que ha sido objeto la clase teórica.

Planteamiento de la situación

La experiencia supuso una novedad en la programación del Derecho civil, ya que, a pesar de que una parte de la asignatura, la introducción y el Derecho de la persona, se suele llevar a cabo en los primeros cursos de la carrera, otra, la relativa al Derecho de familia tradicionalmente se cursa durante los últimos.

Sin embargo, aprovechando la coyuntura que supuso la promulgación del Libro II del Código Civil catalán que regula en un mismo texto legal ambas materias, se inicia una experiencia docente que persigue la docencia de una materia elemental en el Grado en Derecho como es el Derecho civil al alumnado de primer curso. Además, desde el primer semestre, bajo criterios de competencia y destreza, se intenta integrar, desde un principio, la teoría y la práctica.

La asignatura se inició el primer año de la implementación del Grado en Derecho en nuestra universidad, bajo los criterios que define el EEES.

El reto de esta asignatura se acomete por un grupo de tres profesoras con una sólida relación personal y profesional, acostumbradas a trabajar en equipo y perfectamente coordinadas, que, además, en el momento de la implantación de los nuevos grados, compatibilizan la docencia con cargos de gestión tan estratégicos, como el de jefa de estudios del Grado en Derecho, la coordinación de la misma titulación y el de directora del Departamento de Derecho Privado, responsables en consecuencia, aunque en diferente medida, de la docencia.

Desarrollo de la experiencia

La asignatura se divide en los tres grandes bloques que permiten avanzar gradualmente en el aprendizaje de la materia, que se inicia con la introducción al Derecho civil y al Derecho de la persona; seguidamente se aborda el Derecho matrimonial. Para finalizar se dedica a la protección del menor y a las instituciones de protección de las personas especialmente vulnerables, como son las personas con discapacidad. Cada una de nosotras se encarga de uno de los bloques de la asignatura en su doble vertiente teoricopráctica, intentando plantear actividades distintas y variadas.

La metodología utilizada alterna las clases presenciales consistentes en el desarrollo del programa de la asignatura con las clases prácticas basadas en el método del caso, y se fomenta en todo momento la discusión y participación crítica del estudiante; lo que contribuye a lograr ese *feedback* que permite entablar a una relación personal fluida y facilita el trato humano y continuado entre docentes y alumnado.

La resolución de los casos prácticos se lleva a cabo en la clase presencial de los grupos medianos. Se trata de estimular la capacidad de razonamiento, de crítica y de argumentación jurídica; lo que permite constatar el seguimiento de la mayoría de alumnos, ya que el absentismo en las clases prácticas es inferior al 10 % del alumnado. El hecho de que el grupo sea más reducido favorece la participación del mismo y la resolución de posibles dudas; además, el absentismo no suele ser habitual ni siquiera en las teóricas.

Adquisición continuada de las diferentes competencias. Dada la duración anual y debido a los 12 créditos ECTS atribuidos, la asignatura tiene encomendado un conjunto amplio de competencias, como la capacidad para identificar e interpretar las fuentes del Derecho vigente; demostrar el conocimiento del Ordenamiento jurídico en vigor; manifestar las características, esquemas conceptuales, instituciones y procedimientos del sistema jurídico, y la capacidad de análisis y síntesis.

Con este objetivo se potencia, a lo largo de las diferentes clases teóricas y prácticas, el razonamiento jurídico y la capacidad para centrar y resolver multidisciplinariamente los problemas jurídicos, y se incide en la capacidad para identificar cuestiones jurídicas en un conjunto complejo de hechos no estructurado.

Una de las competencias que se trabaja especialmente en el primero de los bloques de la asignatura es el dominio de las TIC. Desde las primeras prácticas que se imparten en una de las aulas de informática de la facultad se dirige al alumnado para que sepa localizar y seleccionar las vías de información sobre la temática y a utilizar las principales webs de contenido jurídico. Nuestra facultad cuenta con un aula Aranzadi, con acceso a toda la base de datos de jurisprudencia, legislación y bibliografía.

Esta materia es especialmente idónea para que el alumno alcance una competencia imprescindible para un buen jurista: la capacidad para identificar intereses sociales y valores subyacentes en los principios y reglas jurídicas; de forma que, durante los bloques segundo y tercero, se fomenta la conciencia de la dimensión ética y social del Derecho de la persona y del Derecho de familia, como la protección de los menores, de las personas con discapacidad, de los efectos de las crisis de pareja, de la igualdad y plena equiparación de las personas con independencia de su orientación sexual…

Otra de las competencias atribuida a la asignatura persigue el respeto a los derechos fundamentales de igualdad entre hombres y mujeres, la promoción de los derechos humanos y los valores propios de una cultura de paz, así como los valores democráticos. Con este objetivo, en cada curso se organiza una jornada jurídica sobre una situación de especial vulnerabilidad, como puede ser la protección de los menores en situación de riesgo y desamparo, o de los menores maltratados, o la relativa a las personas con discapacidad.

Se trata de una jornada voluntaria que se oferta, además, como materia transversal a todo el alumnado de la UdL, y suele ser uno de los cursos con mayor número de alumnos, en el que no solo participa Derecho, sino el resto de titulaciones.

Otra de las actividades que se organizan durante el curso es un taller sobre violencia de género, que imparten profesionales del Centre Dolors Piera d'Igualtat d'Oportunitats i Promoció de les Dones, un servicio con el que cuenta nuestra universidad. Se intenta sensibilizar al alumnado sobre posibles prácticas violentas, ya que dicha lacra está presente en cualquier ámbito social.

Por otra parte, se intenta fomentar el interés por la trascendencia práctica del Derecho a través del análisis de noticias de actualidad y del comentario de las sentencias de mayor repercusión social, con la finalidad de que adquieran, entre otras, la competencia para el compromiso ético.

Por último, también está presente en ese conjunto de competencias de la materia la competencia en expresión oral y escrita, fundamental en el aprendizaje de cualquier profesional del mundo del Derecho. De modo que se exige a los estudiantes, desde un principio, que se inicien y consoliden en el uso del vocabulario jurídico adecuado, lo cual no resulta sencillo, ya que, durante la preparación preuniversitaria, en Cataluña no hay ninguna asignatura específica que les permita formarse de cara a unos futuros estudios jurídicos.

El trabajo en equipo es otra de las competencias que se atribuyen a esta asignatura. Esta y la correcta expresión oral y escrita se demuestran, sobre todo al final del curso, en la exposición de un proyecto elaborado en equipo en diferentes fases dirigidas por su

tutora, una de las profesoras de la asignatura. La exposición se centra en un tema de actualidad relacionado con la materia, exhibido con la ayuda de un PowerPoint, que permite demostrar gran parte de los resultados de aprendizaje adquiridos.

Pruebas de evaluación. La evaluación de resultados sobre la incidencia en el proceso de aprendizaje se lleva a cabo de forma diferenciada atendiendo a los conocimientos efectivamente adquiridos, así como la predisposición y el esfuerzo de cada alumno/a.

Además, el alumnado puede optar, desde el principio de curso, entre el seguimiento de la evaluación continuada propuesta, que es la que se elige en la práctica totalidad, o la realización de un examen final. Esta última opción suele ser excepcional y se da por circunstancias especiales que se suelen presentar a lo largo del curso.

La participación del alumnado es muy positiva; asisten mayoritariamente a todas las actividades programadas, incluso a las actividades voluntarias.

A lo largo del curso se plantean diferentes y variadas pruebas de evaluación, mientras que el bloque primero se valora a través de una prueba esencialmente teórica, consistente en diferentes preguntas cortas sobre el temario; el segundo bloque se evalúa mediante una prueba escrita basada en un estudio de caso, y el tercer bloque se valora mediante un examen relacionado con la proyección de una película sobre la materia, que permite valorar si el alumno sabe aplicar los conocimientos adquiridos a la largo del curso a la realidad práctica o supuestos planteados en el filme.

Cada una de estas pruebas se valora sobre un 25 % del total de la nota, y el 25 % restante se obtiene con la elaboración y exposición del trabajo grupal dirigido, que pone fin al proceso de aprendizaje y consecución de las diferentes competencias y destrezas.

Conclusiones

Esta experiencia ha sido muy satisfactoria, tanto para el alumnado como para las profesoras, en la medida que se aplican métodos de innovación docente que favorecen el proceso continuado de aprendizaje, y marcan un punto de referencia sólido que pretende ayudar al alumnado en el estudio de las asignaturas Derecho civil

Los resultados lo avalan; es la asignatura mejor valorada por los alumnos de primero de Derecho. Las tasas de éxito y de rendimiento son muy altas, y a pesar de que exige del alumnado una continua y especial dedicación durante todo el curso, la mayoría de ellos, más del 80 %, suelen superar la asignatura en la primera convocatoria.

En definitiva, todo un reto que perdura a lo largo de la carrera, como solemos comprobar también al final de los estudios del grado, ya que, a pesar de que se trata de una asignatura de primer curso, gran parte de nuestro alumnado suele escogerla como primera opción o ámbito temático para realizar el trabajo de final de grado.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- La plena integración de las clases teóricas y de las clases prácticas favorece el aprendizaje y adquisición de las diferentes competencias; además, se convierte en

un mecanismo infalible para disminuir el absentismo del alumnado.

- La duración anual de la asignatura, a pesar de la dificultad que comporta su impartición en primer curso de carrera, asegura la continuidad y la consolidación de los resultados de aprendizaje.
- Una pieza clave del éxito del aprendizaje continuo es la programación de la asignatura y su cumplimiento; la guía docente se encuentra en el Campus virtual desde el momento de la matrícula, de modo que el alumnado conoce, desde un principio, las actividades y pruebas de evaluación.
- En cualquier experiencia docente resulta fundamental conseguir transmitir y emocionar al estudiante, tratar de que se apasione por la materia. Y eso se consigue con el estímulo constante en las actividades propuestas, intentando, además, que la variada gama de actividades realizadas no provoquen un esfuerzo desmesurado para ellos, que les lleve al abandono de la dedicación a esta materia y al resto de asignaturas básicas que se imparten en primer curso.

18. EL SEMINARIO INTERDISCIPLINAR COMO RECURSO DOCENTE Y ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

Felisa-María Corvo López
Área de Derecho Civil
Facultad de Derecho
Universidad de Salamanca

Palabras clave

Coordinación docente, seminario interdisciplinar, motivación, trabajo en equipo, aprendizaje autónomo.

Contexto

Los seminarios interdisciplinares se organizaron en el marco de un proyecto de innovación docente en el que participamos los profesores de los tres grupos en que se distribuían los alumnos de primero del Grado en Derecho y los tres en que lo hacían los de segundo, encargados de impartir las asignaturas que a continuación se relacionan:

- *Parte general de Derecho civil. Derecho de la persona* (2.º semestre, 6 ECTS, básica)
- *Fundamentos del Derecho administrativo* (2.º semestre, 6 ECTS, básica)
- *Derechos fundamentales y organización territorial del Estado* (4.º semestre, 9 ECTS, obligatoria)
- *Delitos contra los bienes jurídicos individuales* (4.º semestre, 4,5 ECTS, obligatoria)

Dado el número de alumnos/as (participaron un total de 560), realizamos dos seminarios en semanas consecutivas (uno con los alumnos de los grupos I y II de primero y el grupo I de segundo, y otro con los alumnos del grupo III de primero y los grupos II y III de segundo).

Planteamiento de la situación

En los seminarios interdisciplinares nos proponíamos abordar un mismo tema -«La protección del derecho al honor, la intimidad y la propia imagen»– desde diferentes perspectivas. Como derecho fundamental consagrado en el art. 18 CE, estos derechos son objeto de desarrollo por la LO 1/1982, de 5 de mayo, sobre Protección Civil del

Derecho al Honor, a la Intimidad Personal y Familiar y a la Propia Imagen. Ahora bien, las injerencias o intromisiones ilegítimas a estos derechos –llamados *de la personalidad*– no se tutelan únicamente en el ámbito civil; en algunos casos, merecen también protección penal. El CP contempla, en este sentido, por ejemplo, los delitos de injurias y calumnias. Garantizar y proteger dichos derechos es también el cometido de la LO 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, cuyo análisis puede realizarse tanto desde la perspectiva del Derecho civil como desde la del Derecho administrativo.

A nuestro modo de ver, la realización de un seminario de estas características con alumnos de primer y segundo curso revertía muy positivamente en la docencia, en la medida en que permitía a los alumnos salir del estudio fragmentario de los referidos derechos y adentrarse en el bosque normativo que da cobertura a los mismos. Nos permitía ofrecer una visión global de la protección que nuestro Ordenamiento les brinda, algo que se revelaba especialmente adecuado para los alumnos de primero, que se acercan por primera vez al estudio de estos derechos y pueden apreciar desde el principio las distintas facetas desde las que son objeto de protección; pero también para los de segundo, por cuanto podían recordar y afianzar conocimientos adquiridos el año anterior y ponerlos fácilmente en relación con los nuevos aspectos.

Como veremos a continuación, elegimos un formato que nos permitía presentar al alumnado una realidad a la que en modo alguno somos ajenos, para que fueran conscientes de los problemas jurídicos que podían surgir, identificaran la norma aplicable, discutieran con argumentos el tema y leyeran doctrina y jurisprudencia. Con la actividad pretendíamos, además, fomentar el autoaprendizaje, la participación activa, el trabajo en grupo, la interacción entre alumnos de dos cursos próximos y facilitarles un instrumento con el que podrían mejorar la expresión oral y escrita y perder el miedo a hablar en público.

Desarrollo de la experiencia

Tras una primera reunión en la que convenimos las materias que íbamos a tratar para evitar solapamientos y la fecha en que asistirían a los seminarios los distintos grupos, los profesores de cada asignatura propusimos a los alumnos la realización, bajo nuestra supervisión, de un trabajo voluntario (dado que la mayoría de los grupos superaban los 100 alumnos y los demás se aproximaban a dicha cifra) en subgrupos de unas cinco personas (finalmente, hubo grupos de cuatro, cinco y seis personas) a fin de que abordasen algún aspecto relacionado con el tema objeto del seminario vinculado a la asignatura que impartíamos. Les facilitamos, a título de orientación, un listado de temas sobre los que podía versar el trabajo y les dejamos unos 15 días para que formaran los grupos de trabajo y eligieran tema. Lógicamente, a fin de motivar a los alumnos, buscamos temas actuales y especialmente candentes que podían despertar fácilmente su interés, les informamos sobre el peso que tendría en la evaluación final y presentamos la exposición oral en el seminario como un premio por el buen trabajo realizado. Dado que

algunos de los temas propuestos estaban muy solicitados, fue necesario reconducir a algunos de los grupos y sugerirles otros temas relacionados con la materia.

Con carácter general, los alumnos entregaron sus trabajos un par de meses más tarde; en algunas asignaturas, no obstante, se demoraron un poco, pues los profesores querían valorar también cómo se desenvolvían los alumnos en la exposición oral antes de seleccionar los trabajos que se iban a exponer en los seminarios.

La labor del profesor durante el periodo de realización de los trabajos se centró fundamentalmente en orientar a los estudiantes en relación con las fuentes que debían manejar (particularmente, a los de primero), resolver dudas de contenido y empezar a concienciarles de la necesidad de respetar la normativa sobre propiedad intelectual. Aprovechamos las primeras clases prácticas con los alumnos de primero para que se familiarizasen con el manejo de las principales bases de datos en el ámbito jurídico.

En sus trabajos, los alumnos demostraron sus conocimientos sobre la normativa aplicable, trajeron a colación los trabajos doctrinales que habían leído sobre la materia, así como jurisprudencia relevante, y plasmaron el debate que habían mantenido para tratar de ofrecer una solución ajustada a derecho y valorar si la protección otorgada resultaba adecuada o no.

Aunque inicialmente habíamos pensado seleccionar solo un trabajo por grupo de cada asignatura para su exposición pública en los seminarios y habíamos fijado el tiempo de exposición para cada grupo de trabajo en 20 minutos, en reuniones posteriores, ante el buen trabajo desarrollado por los alumnos en algunas materias, estimamos pertinente premiar su esfuerzo y conferirles un mayor protagonismo; sobre esa base, se dejó libertad a los profesores para que seleccionaran uno, dos e incluso, en algún caso, tres trabajos para su exposición oral, respetando, eso sí, el tiempo reservado para la mesa de que se tratara. Los profesores dispusimos de un plazo de unos diez días para seleccionar los trabajos que serían objeto de exposición oral, y proporcionamos a los alumnos siete o quince días (según la fecha de celebración del seminario) para preparar la misma.

La mayor parte de los profesores participantes en el proyecto optaron por hacer una breve presentación de la materia que iba a abordar su alumnado y actuar como moderadores en las diferentes mesas a fin de que los estudiantes dispusieran de más tiempo para sus exposiciones. Ahora bien, la actuación de los docentes como moderadores se combinó con su actuación como ponentes, pues no renunciamos a conformar alguna mesa integrada únicamente por profesores con el objetivo de presentar varias ponencias en materia de protección de datos; en este orden de cosas, invitamos a participar en los seminarios a otro profesor que había impartido *Obligaciones y contratos* en el tercer semestre en uno de los grupos de segundo curso, para que disertara sobre «Responsabilidad civil en el ámbito del tratamiento automatizado de datos» (el espacio temporal en que se impartía la asignatura motivó su no inclusión en el proyecto de innovación, pero considerábamos muy conveniente aportar esta perspectiva en el seminario).

Los seminarios se celebraron dos viernes consecutivos en horario de mañana. La asistencia a los mismos tenía carácter obligatorio para todos nuestros alumnos. Los datos

arrojados por los controles de asistencia demuestran, sin embargo, que hubo una mayor afluencia de alumnos de primero que de alumnos de segundo. Al finalizar, entregamos a todos los asistentes el correspondiente certificado de asistencia.

A efectos de la evaluación, todos los profesores gozamos de libertad para determinar el peso que esta actividad debería tener en la calificación final de nuestras respectivas asignaturas.

Conclusiones

Los objetivos que pretendíamos cumplir se han alcanzado. Para empezar, hemos motivado adecuadamente a los alumnos captando su atención e involucrándoles activamente en el proyecto, hemos tutelado su proceso de autoaprendizaje y hemos fomentado su participación activa procurando la interacción de alumnos de dos cursos muy próximos. La metodología que hemos desarrollado nos ha permitido, además, fomentar que nuestros estudiantes adquieran las siguientes competencias:

- Conocer la normativa en materia de protección de los derechos al honor, la intimidad y la propia imagen.
- Desarrollar su capacidad de autoaprendizaje.
- Desarrollar su capacidad de juicio crítico.
- Desarrollar su capacidad de buscar y encontrar soluciones previas o imaginativas en el planteamiento de un problema mediante la realización de una investigación y lectura de los diversos recursos normativos y trabajos doctrinales con diversos enfoques.
- Desarrollar su capacidad para trabajar en equipo como expertos en Derecho, en cada campo del Derecho y en tareas interdisciplinares, contribuyendo efectivamente a las tareas de asesorar sobre las posibles soluciones de un caso, de negociar y conciliar, así como de diseñar estrategias alternativas conducentes a las distintas soluciones.
- Adquirir un amplio dominio de las técnicas informáticas en el tratamiento de texto, en la obtención de la información jurídica (bases de datos de legislación, jurisprudencia, jurisprudencia y bibliografía).
- Desarrollar su capacidad para elaborar, exponer y defender una solución jurídicamente fundada, tanto a nivel escrito como a nivel oral.

Para terminar, les hemos facilitado una visión global de la protección que merecen en nuestro Ordenamiento los derechos objeto de estudio.

Ciertamente, ha sido necesario llevar a cabo un importante esfuerzo de coordinación, pero la disposición ha sido excelente por ambas partes, profesorado y alumnado, lo que ha facilitado extraordinariamente la tarea.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- Observamos una calidad superior en los trabajos presentados por los alumnos de segundo curso. A los alumnos de primero les resultó bastante más complicado, pues no estaban acostumbrados a leer trabajos doctrinales y solían conformarse con «copiar y pegar» lo primero que encontraban en internet, por lo que fue preciso: 1) orientarles y reconducirles en las tutorías correspondientes para que aprendieran a filtrar la información y acudieran a las fuentes adecuadas; 2) empezar a inculcarles la necesidad de respetar algo que aún no habían estudiado: la normativa sobre propiedad intelectual. El resultado final de la mayoría de los trabajos, no obstante, nos sorprendió gratamente. En las presentaciones orales también se apreciaron muchas diferencias entre los alumnos de primero y los de segundo, pues estos últimos contaban con más experiencia al haber participado previamente en grupos de debate.
- El diseño de la actividad no solo potencia el trabajo en equipo de los alumnos, sino también el de los docentes; lo cual exige una excelente coordinación. Muchas veces los profesores estamos acostumbrados a trabajar única y exclusivamente en nuestra respectiva parcela y, o bien olvidamos un poco las implicaciones que tiene o puede tener en otras, o bien nos solapamos con los profesores de otras asignaturas.
- La metodología empleada supone una mayor dedicación del profesor; no será fácil de implantar, pues, si la plantilla se encuentra muy mermada y el número de alumnos es elevado. La carga del profesorado puede resultar excesiva.
- El grado de satisfacción del profesorado y alumnado respecto a la experiencia ha sido muy elevado. Todos los que hemos participado en el proyecto de innovación estamos de acuerdo en que sería conveniente desarrollar más iniciativas de este tipo. Eso sí, hay que buscar temas atractivos que guarden relación con asignaturas que se imparten en un mismo espacio temporal (todas en semestres pares o todas en semestres impares).

19. CÓMO ESTIMULAR LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN UN GRUPO MUY NUMEROSO DE ESTUDIANTES

Pol Cuadros Aguilera
Área de Filosofía del Derecho, Moral y Política
Facultad de Derecho y Economía
Universidad de Lleida

Palabras clave

Metodología docente, participación del alumnado, docencia en grupos numerosos, ejercicios de prácticas en clase.

Contexto

Introducción al Derecho es una asignatura obligatoria de formación básica que se imparte en el primer cuatrimestre del primer curso del Grado en Derecho. Esta asignatura tiene una carga de 7,5 ECTS (75 horas presenciales). Aproximadamente, se matriculan cada año cerca de 150 alumnos (exactamente se matricularon 141 en el curso 2014/15 y 156 en el curso 2015/16). De los alumnos matriculados, el 98 % opta por seguir el itinerario de la evaluación continuada, y solo unos pocos (ningún alumno en el curso 2014 y cuatro alumnos repetidores en el curso 2015) siguen la evaluación única. La asistencia a clase acostumbra superar el 70 % de los alumnos inscritos. La docencia se compone de un total de seis horas semanales, distribuidas en dos días; un día se da clase magistral en una sesión de tres horas, y otro día se imparten las llamadas clases prácticas.

Planteamiento de la situación

Entre los objetivos de aprendizaje de la asignatura que recoge el plan docente, figura el de «adquirir una conciencia crítica en el análisis del Ordenamiento jurídico y el desarrollo de la dialéctica jurídica». La metodología de la clase magistral parece resultar, en principio, insuficiente para alcanzar este objetivo. Por otra parte, la experiencia docente ha demostrado que una enseñanza basada exclusivamente en clases magistrales se presenta insuficiente a la hora de posibilitar la participación y el trabajo autónomo del alumnado. Se ha constatado también que uno de los problemas más graves de la enseñanza del Derecho es que los alumnos no participan.

La experiencia que relatamos consiste en tener en cuenta todo esto y adaptar la metodología de la asignatura para posibilitar que, aun con un grupo muy elevado de alumnos, consigamos un marco que fomente y permita una alta participación de estos.

Desarrollo de la experiencia

Como hemos visto, partimos de un grupo con una media de 150 alumnos matriculados, y nuestro objetivo es fomentar una alta participación de los mismos. ¿Cómo podemos hacerlo posible? Conscientes de que las clases magistrales no permiten una óptima participación de alumnos, hemos optado por dedicar tres horas a la semana –la mitad de las horas lectivas– a trabajar en las llamadas *clases prácticas*. El sistema de clases prácticas se imparte en grupos que de media suman 15 alumnos. Ello es posible porque ese grupo grande (GG) formado por 150 alumnos, que funciona muy bien en las clases magistrales, lo dividimos en tres grupos medianos (GM1, GM2 y GM3), de 50 alumnos cada uno, que a su vez lo volvemos a subdividir en tres grupos más (GM1.1, GM1.2, GM1.3; GM2.1, GM2.2, GM2.3; GM3.1, GM3.2, GM3.3), con lo que conseguimos tener formados nueve grupos pequeños de 15 alumnos.

En esas clases prácticas llevamos a cabo comentarios de textos y lecturas de sentencias y textos en común para analizarlos y comentarlos entre todos. A partir de estos materiales de trabajo, que proporciona el profesor, realizamos unas actividades que, dependiendo del calendario académico, podrán variar entre tres y cinco.

La organización que seguimos en las clases prácticas es la siguiente: Cada actividad nos lleva cuatro semanas; la primera semana, a la que llamamos *semana 0*, asisten a clase los alumnos encuadrados en el grupo GM1 durante la primera hora, los del GM2 en la segunda hora y los del GM3 en la tercera hora. En esa semana 0, preparamos cada grupo para la lectura de los textos guiando a los alumnos hacia la comprensión de los mismos.

Una vez trascurrida esa semana 0, el profesor cuelga las preguntas que, de manera autónoma, los alumnos deberán contestar y traer trabajadas a clase. Durante las siguientes tres semanas, que hemos llamado *semana 1*, *semana 2 y semana 3*, los alumnos vendrán ya en los grupos pequeños. Así, en la semana 1 vendrán a primera hora los alumnos del grupo pequeño GM1.1; a segunda hora, los del GM 1.2, y a tercera hora, los del GM1.3. En la semana siguiente (la semana 2) asistirán a primera hora los alumnos del GM2.1; a segunda hora, los del GM2.2, y a tercera hora, el GM2.3. Y en la semana 3, ocurrirá lo mismo con los alumnos del GM3.

De este modo, en esas semanas (1, 2 y 3) vienen solo los alumnos de los grupos pequeños, por lo que el trabajo en clase lo realizamos entre 15 alumnos y el profesor, por lo que se gana una considerable interacción. Así, debatimos qué respuestas nos han parecido más correctas y el porqué de ello, con razones y argumentos siempre relacionados con los textos, amén de temas que vayan surgiendo y que el profesor considere pertinentes para discutir entre todos.

Este patrón de funcionamiento de las clases prácticas lo iremos repitiendo en las actividades consecutivas a lo largo del curso. Así, los alumnos vendrán en grupos muy reducidos en los que la participación en clase les será muy propicia, puesto que, por un lado, en el aula solo habrá 15 alumnos –que son pocos respecto a los 150 originales– y, por otro lado, deberán comentar unas respuestas que traerán de casa sobre unas preguntas acerca de unos textos que habrán leído y que ya habremos comentado entre todos en la semana 0.

Por último, estas actividades tendrán un valor de un 10 % cada una sobre la nota final de la asignatura. Hemos dicho que las actividades variarían entre tres y cinco, dependiendo del calendario lectivo, pero lo cierto es que en los dos últimos cursos hemos realizado un total de tres prácticas, que han representado un 30 % del total de la asignatura, como señala la guía docente. Que sean tres las actividades nos permite que cada alumno asista seis veces a las clases prácticas: tres en el grupo mediano (en las semanas 0) y tres más en los grupos pequeños (semanas 1, 2 y 3, respectivamente), con lo que cada estudiante habrá tenido muchas oportunidades de participar en clase. Además, se permite a todo alumno que lo estime conveniente asistir a tantas clases prácticas como desee, aparte de aquellas que le correspondan a su grupo.

Conclusiones

El objetivo que se pretendía en esta experiencia era que el alumno participara en clase y que ello le ayudara a desarrollar un espíritu crítico en relación con los contenidos de la asignatura, así como que aprendiera a razonar y argumentar jurídicamente. Ese es el sentido de que se hayan organizado unas sesiones de clases prácticas, en las que los alumnos han tenido que analizar unos textos legales y dogmáticos para responder a unas preguntas sobre los mismos.

Un problema añadido era que partíamos de un grupo de alumnos demasiado numeroso que *a priori* hacía imposible que cada estudiante pudiera participar activamente en la asignatura. Ello explica que hayamos encuadrado al alumnado en tres grupos medianos, y que, a su vez, los hayamos subdividido (cada uno) en tres grupos pequeños, en los que la participación e interactuación –entre ellos y con el profesor– resulta mucho más ágil, fluida y cómoda.

Esta dinámica ayuda a seguir y clarificar el contenido de la materia, visto previamente en las clases magistrales. También conseguimos que el estudiante, además de aprender a conocer una determinada información y lo necesario para el estudio de la asignatura, cree canales para acceder a los conocimientos de la materia, de manera que se forme un espíritu crítico hacia las normas y los casos judiciales, y que aprenda a razonar y a gestionar las normas y las discusiones jurídicas.

Creemos, por lo tanto, que con este sistema logramos que alumnos y alumnas participen óptimamente en el aprendizaje de la asignatura, y que, además de las explicaciones vistas en clase con una metodología de clase magistral, puedan intervenir en las clases prácticas, lo que sin duda les ayuda a seguir y comprender mejor el contenido de la materia.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- ¿Es posible conseguir una alta participación en clase, además de un trato particular con los alumnos, en un grupo tan numeroso de estudiantes?
- ¿Las clases magistrales son suficientes para un aprendizaje completo?

- ¿Está dispuesto el alumnado a dedicar el tiempo suficiente al aprendizaje autónomo?

20. LA LOCALIZACIÓN POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES DE NOTICIAS RELACIONADAS CON LOS CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA, CON REFLEJO EN LA EVALUACIÓN

Antonio Cubero Truyo
Departamento de Derecho Financiero y Tributario
Facultad de Derecho
Universidad de Sevilla

Palabras clave

Prensa y enseñanza, documentación de apoyo, evaluación formativa, competencias extracurriculares, aplicación del aprendizaje a la realidad social.

Contexto

La experiencia se ha desarrollado en la asignatura *Derecho financiero y tributario I*. Se trata de una asignatura obligatoria que se imparte en el tercer curso del Grado en Derecho, de 9 créditos, de carácter anual y con tres horas semanales presenciales de docencia. En la Universidad de Sevilla, la asignatura cuenta con nueve grupos (cinco en horario de mañana y cuatro en horario de tarde). Cada grupo tiene un número desigual de alumnos/as; influye en el número la variada capacidad de las aulas disponibles y la facultad de elección de grupo de los estudiantes al matricularse. La media aproximada es de 70 a 80 estudiantes por grupo.

Planteamiento de la situación

Los factores que nos animaron a desarrollar la actividad que a continuación vamos a exponer fueron, fundamentalmente, de dos tipos.

Por un lado, se observa en los estudios de Derecho un elevado absentismo y una escasa implicación de los estudiantes en las asignaturas. Dado que los sistemas de evaluación continua no se han implantado sistemáticamente con las reformas ligadas al EEES (entre otras causas, y como cabía esperar, porque no se han cumplido las expectativas en la reducción del número de alumnos por clase), es frecuente que el alumno se limite a acudir a los exámenes preparando la asignatura con materiales varios (manuales, apuntes cedidos por compañeros), pero sin un seguimiento diario de la misma. Los resultados de evaluación indican que casi todos los estudiantes que siguen la asignatura habitualmente la superan, mientras que casi ningún alumno que se presenta al examen sin haber participado activamente en la marcha del curso logra aprobarla. Al

detectar este problema, nos hemos planteado como objetivo aumentar el número de estudiantes implicados con regularidad, concediendo incentivos evaluables por la participación en actividades que se van realizando de manera continuada, al margen del periodo de exámenes.

Por otro lado, la introducción de la experiencia de innovación parte de la preocupación por ciertos aspectos externos a la asignatura, por las aptitudes generales del alumnado y, en general, de la gente joven en la actualidad. Se trata de afrontar o poner a prueba los mitos de la escasa preparación cultural o del escaso interés por la lectura. Y creemos que el uso habitual de la prensa es una señal bastante fiable de la inquietud cultural de los ciudadanos. De ahí que resulte conveniente estimular el seguimiento de las noticias para extraer aquellas vinculadas a la asignatura, lo cual nos proveerá de una documentación que puede contribuir a la adquisición más fluida de los conocimientos curriculares. Además, el empleo de la prensa como herramienta de documentación viene facilitado en la actualidad por el perfecto acceso de todos a los medios digitales.

Desarrollo de la experiencia

La experiencia de innovación docente consiste en proponer a los estudiantes la búsqueda de noticias de actualidad que guarden relación con el temario de la asignatura. Los interesados en participar incluirán el enlace a la noticia a través de la plataforma de enseñanza virtual, con alguna de las herramientas disponibles (la plataforma de nuestra universidad ofrece diversas opciones: blogs, tablero de discusión…; nosotros desarrollamos esta actividad mediante la herramienta «Mensajes de curso»). El suministro de la noticia irá acompañado de una breve descripción o presentación del asunto (poniendo el acento en la materia específica del temario con la que existe conexión). De esa manera, el profesor y el resto de compañeros de la clase tendrán acceso a la información y podrán incluso comentarla. A su vez, el profesor utilizará esas noticias cuando llegue el momento de explicar en clase los contenidos relativos a la misma, y los alumnos estarán así mejor situados en el contexto. El propio alumno que hubiera facilitado en su día la noticia intervendrá en clase para recordarla si el profesor no lo ha hecho inicialmente, cuando salga a relucir en clase la materia, vinculada a la noticia.

Para promover la participación en esta tarea se plantea como una actividad computable a efectos de la evaluación. En concreto, con las actividades complementarias se puede obtener un punto de la calificación; punto que será adicional a los 10 puntos del examen (es decir, para aprobar, el alumno en realidad tiene que sacar 5 sobre 11). Hay que aclarar que la localización de noticias es solo una entre las varias actividades complementarias planificadas en el proyecto docente de la asignatura. Además de ella, también se proponen las siguientes: comentarios de jurisprudencia, comentarios de artículos en revistas científicas, asistencia a conferencias o seminarios y entrega de fichas de películas relacionadas con la asignatura. Por tanto, no se piense que un estudiante puede lograr un punto (un 10 % de la calificación global) solo con la participación en esta experiencia de las noticias, sino que tendría que acompañarla de otras actividades

complementarias. Para asegurar esta idea de la diversificación, solo hay que establecer el máximo de puntuación que cabe obtener por cada actividad individualmente considerada. Este máximo no tiene por qué reflejar un reparto aritmético del punto disponible (si hay cinco actividades, 0,2 puntos por cada una), sino que puede ser un máximo más alto que permita que los estudiantes se centren en mayor medida en aquellas actividades que más les interesan. Así, creemos que el máximo correcto (el que nosotros aplicamos) es de 0,5 puntos por actividad, lo cual implica que el alumno tendría que participar activamente en al menos dos de las cinco actividades para lograr la máxima puntuación disponible. Y con un desempeño medio (esto es, obteniendo 0,25 puntos) tendría que participar en cuatro actividades para alcanzar el punto global. A nuestro juicio, ello garantiza la promoción de una participación variada en las distintas actividades planteadas y un reconocimiento racional o equilibrado de las mismas.

En cuanto al control de la participación de los estudiantes en la actividad concreta que nos ocupa y la asignación de la puntuación correspondiente (entre 0 y 0,5 puntos), admite distintas variantes en función de la dimensión del grupo y, por tanto, de la mayor o menor dedicación que conlleva para el profesor. En grupos numerosos y con una elevada participación se puede medir solo el número de aportaciones e intervenciones sin calibrar la calidad de las mismas, salvo por lo que respecta al natural descarte de aquellas noticias que no guarden una relación efectiva con la asignatura o sean noticias repetidas. En grupos más reducidos, lo ideal sería una valoración específica de las aportaciones y los comentarios, graduando con mayor fineza su interés objetivo. En cualquier caso, dado el envío colectivo de las noticias, los alumnos ya saben que se exponen a la valoración de los compañeros, lo cual favorece una cierta preocupación por el acierto de las intervenciones.

El desarrollo de la actividad demuestra que los alumnos conectan fácilmente con la misma y desde el principio, porque las primeras fases del curso son etapas en las que tienen más tiempo disponible, que no emplean en estudiar, pero sí pueden dedicarlo a actividades con un grado de exigencia muy reducido. A los alumnos no les supone esfuerzo, pero el profesor consigue con ello sostener una cierta militancia en la asignatura, esencial para el éxito formativo. A medida que avanza el curso, la actividad no decae, porque hay alumnos que no se incorporaron inicialmente, pero que observan, con las noticias de sus compañeros/as, la facilidad de la participación y al mismo tiempo van haciéndose conscientes de que los exámenes pueden ubicarles en una situación fronteriza en la que estas actividades resultan esenciales para la superación de la asignatura; esto es, valoran los resultados de la actividad en términos de evaluación, lo cual representa –no nos engañemos– un acicate para cumplir el objetivo básico de la experiencia, que es la familiarización con la información de la prensa diaria.

Asimismo, en la aplicación práctica de la actividad, hemos podido observar una importante faceta con la que no contábamos cuando fue planificada, que radica en el «control de los errores» desde una doble perspectiva.

En primer lugar, los errores en los que incurren los estudiantes. El único requisito que se les exige es que las noticias están relacionadas con la asignatura, y hemos observado

cómo con cierta frecuencia se presentan noticias que no cumplen tal condición, lo cual implica un defectuoso conocimiento de las fronteras de la asignatura, con confusiones conceptuales graves (en el caso de la asignatura de *Derecho financiero y tributario*, los alumnos suelen aportar noticias del mundo de las finanzas –la bolsa, los negocios, las inversiones– cuando el término *financiero*, en la acepción de nuestra área de conocimiento, solo se refiere a la Hacienda Pública). De esta constatación hemos extraído indicaciones positivas para afrontar, en cada curso, las primeras clases con un particular ánimo de clarificación desde el principio de los aspectos fundamentales de presentación de la disciplina, a veces descuidados por considerarlos elementales. En ese sentido, y ya en términos generales, aprendemos que no debe despreciarse la preocupación por garantizar el cumplimiento de los objetivos básicos, incluso a un nivel de mínimos.

Y en segundo lugar, los errores que constatan los estudiantes en las noticias de prensa. Les animamos a que controlen el uso adecuado de la terminología o los conceptos por parte de los periodistas sin formación jurídica especializada. Por ejemplo, detectan que en las noticias se habla de que el Gobierno aprueba un decreto, pero que se trata de un decreto ley; o se anuncia que un tribunal ha admitido un recurso, y en realidad solo lo ha admitido a trámite. Con esas apreciaciones de los alumnos se produce un interesante reconocimiento de su superioridad técnica sobre alguien socialmente valorado, como el periodista; lo cual les genera una considerable dosis de autoestima.

Conclusiones

La experiencia ha resultado positiva por la respuesta de los estudiantes, que han participado mayoritariamente.

El estudiante, gracias a esta actividad, percibe claramente la utilidad de nuestros contenidos para desenvolverse en la sociedad actual, percibe la presencia extraacadémica de la materia, y ello le sorprende gratamente, porque una de sus críticas habituales es que la formación universitaria se encierra en un mundo ajeno al real. Los casos prácticos al uso, esenciales desde luego, no resultan suficientes a tal fin, porque tienden a ofrecer la visión parcial de las competencias estrictamente curriculares. Así el objetivo imprescindible de dotar de un componente práctico a la asignatura recibe un apoyo extraordinario con el empleo de la actualidad periodística, máxime en una época en la que las circunstancias políticas «atípicas» pueden estar influyendo en un interés mayor de la gente joven por el acceso a los medios de comunicación diarios.

Asimismo, observamos con satisfacción cómo la actividad tiene validez para distintos grupos de alumnos. Quienes poseen un menor nivel en cuanto a expediente académico y a inquietud cultural tienen así un acercamiento probablemente bautismal a la prensa, lo que les da la oportunidad de comprobar vivamente que es un campo más asequible e interesante de lo que sospechaban. Y quienes están más dotados, con una ambición formativa alta, encuentran en esta actividad un territorio de despliegue de su intrínseco dinamismo intelectual. Mientras que hay actividades que por su dificultad expulsan de su ámbito a determinados alumnos u otras actividades que por su simplificación resultan

poco atractivas para los destacados, esta actividad tiene la virtud de su flexibilidad, que la hace apta para atraer y proporcionar resultados beneficiosos en todo tipo de perfiles.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- ¿Estamos de acuerdo con la incentivación de competencias en principio ajenas a las de la asignatura e incluso a las del grado?
- ¿Aceptamos que puedan influir en la evaluación actividades que no reflejan exactamente la adquisición de los conocimientos propios de la disciplina?
- ¿Creemos conveniente incentivar la lectura de la prensa diaria por parte de los estudiantes?

21. LOS JUICIOS SIMULADOS COMO TÉCNICA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO Y DE EVALUACIÓN FORMATIVA

M. Paula Díaz Pita
Departamento de Derecho Procesal
Facultad de Derecho
Universidad de Sevilla

Palabras clave

Metodología docente, prácticas en clase, participación alumnado, aprendizaje colaborativo, evaluación formativa.

Contexto

La experiencia se ha desarrollado en dos grupos de 46 y 61 alumnos/as que cursan *Introducción al Derecho procesal*, asignatura obligatoria de 6 ECTS de primer cuatrimestre de segundo curso del Grado en Derecho, con cuatro horas semanales presenciales de docencia.

Planteamiento de la situación

La pretensión es que los estudiantes aprendan y comprendan la verdadera realidad jurídica del funcionamiento de la Administración de Justicia, de los sujetos que en ella intervienen y del desarrollo, en términos muy generales y básicos, de un proceso (ya sea este civil, penal, contencioso-administrativo o laboral), y que adquieran capacidad de crítica y debate, muy útil para el desarrollo de la profesión que elijan.

Para lograr este objetivo es necesaria la explicación y aprendizaje de la terminología relacionada con el Derecho procesal, ya que es la primera ocasión en que el estudiante comprende y aprende términos que puede haber adquirido por medio de otras fuentes, pero sin conocer cuál es el verdadero significado de los mismos. Esta finalidad se consigue por distintos medios:

- El análisis de las normas que regulan los pilares en que se asienta el Derecho procesal, a través de las horas de clase teóricas participativas en las que se pretende explicar el contenido de las normas básicas de naturaleza procesal, cómo manejar con soltura los textos legales e interrelacionar unos preceptos con otros.
- La comprensión del contenido de las resoluciones emanadas de los órganos judiciales, ya que la plasmación práctica de las normas que regulan los distintos

procesos es un instrumento fundamental a la hora de afrontar el ejercicio de su futura profesión.
- La realización de actividades prácticas que les permitan tener un contacto directo con los sujetos que actúan como protagonistas de un proceso (abogados, jueces, procuradores, letrados de la Administración de Justicia, etc.), así como que puedan presenciar el desarrollo real de un proceso.

En este marco, en dos cursos académicos sucesivos y al amparo de dos proyectos de innovación docente coordinados, respectivamente, por los profesores Manuel Espejo Lerdo de Tejada e Inmaculada Vivas Tesón, se han celebrado juicios simulados que han permitido a los estudiantes palpar la realidad de la práctica del Derecho y convertirse en protagonistas de la misma, asumiendo los roles de los profesionales que actúan en el seno de un proceso.

Desarrollo de la experiencia

Las actividades han consistido en la elaboración de un escrito de demanda, del correlativo escrito de contestación a la demanda y, finalmente, en la celebración de un juicio verbal simulado y el dictado de las sentencias.

En ambos grupos, la actividad tenía un marcado carácter multidisciplinar, de tal manera que el alumnado que ha participado en ella ha abordado este ejercicio desde el punto de vista de dos disciplinas: el Derecho civil y el Derecho procesal.

Al planificar esta actividad se ha entendido que la enseñanza de las dos asignaturas mencionadas debían tener una dimensión práctica, y quienes participaron en ella, así como el resto de los integrantes de los dos grupos tendrían que alcanzar competencias complementarias de los conocimientos teóricos oportunos.

Para llevar a cabo esta actividad era imprescindible la participación voluntaria de los estudiantes que mostraron una notable predisposición para ello, por lo que se les indicó que debían constituir tres grupos, de entre dos y tres componentes cada uno, con el objeto de elaborar los correspondientes escritos de demanda y de contestación a la demanda y de representar un juicio verbal simulado, interviniendo en él como parte demandante (grupo 1), como parte demandada (grupo 2) y como magistrados (grupo 3), con el objeto de alcanzar competencias tanto en materia de elaboración de escritos jurídicos como en destreza en la oratoria jurídica.

Para su preparación y posterior realización se entendió la necesidad de que los estudiantes que actuarían como demandantes, demandados y magistrados debían estar orientados y dirigidos por profesionales, por lo que se contactó con el magistrado D. Manuel Julio Hermosilla Sierra, titular del Juzgado de Primera Instancia nº 9 de Sevilla, y con los letrados D. Gabriel Velamazán Perdomo, D. Julio González Escobar y D. Daniel Tinoco Vergel; todos ellos del Ilustre Colegio de Abogados de Sevilla.

Para el desarrollo de esta actividad, el magistrado D. Manuel Julio Hermosilla Sierra facilitó un supuesto de hecho práctico básico con dos posibles opciones de planteamiento de la cuestión en el que se tuvo en cuenta que los alumnos se encontraban cursando

segundo curso y que los conocimientos teóricos del Derecho civil y de Derecho procesal eran sumamente incipientes.

Este supuesto les fue facilitado a los grupos 1 (demandantes) para que elaboraran los escritos de demanda, así como a los letrados D. Gabriel Velamazán Perdomo y D. Daniel Tinoco Vergel para que se reunieran con los respectivos componentes de los grupos de demandantes a fin de enseñarles y orientarles en la elaboración de los escritos de demanda.

Dado que esta actividad tenía como primera finalidad que el texto de los escritos de demanda fuera obra exclusivamente de los estudiantes, se indicó a los letrados que respetaran, en la medida de lo posible, la solución al caso propuesta por ellos. Obviamente, los letrados han orientado a los estudiantes en el uso de la terminología jurídica, en el significado de los conceptos jurídicos y en el estilo que ha de observarse en todo escrito dirigido a un órgano judicial, pero la búsqueda de jurisprudencia aplicable al caso y la solución propuesta por los estudiantes se han basado en una absoluta libertad del alumnado.

De ahi que, en una primera reunión con los estudiantes, los letrados que asesoraban a los que actuarían como demandantes circunscribieron su primera toma de contacto al estudio del caso indicándoles que debían proponer, en una segunda reunión, la posible línea de defensa. Los letrados mantuvieron varias reuniones posteriores con los alumnos en las que estos pusieron en común los diferentes puntos de vista sobre el contenido del escrito de demanda. Tras estas reuniones, celebradas en los despachos profesionales de los letrados, los componentes de los grupos 1 (demandantes) presentaron el escrito de demanda que se entregó a los de los grupos 2 (demandados) para que elaboraran los escritos de contestación a la demanda, y se les señaló un plazo determinado para su presentación.

De igual forma, los alumnos de los grupos 2 (demandados) se reunieron en varias sesiones con el letrado D. Julio González Escobar con el fin de orientarles en la elaboración de los escritos de contestación a la demanda; asimismo, mantuvo varias reuniones con los estudiantes en las que estos pusieron en común, con posterioridad al estudio del caso, los diferentes puntos de vista sobre el contenido del escrito. Tras estas reuniones, los del grupo 2 (demandados) elaboraron y enviaron los escritos de contestación a la demanda.

Ambos escritos (demanda y contestación) fueron remitidos a los alumnos de los grupos 3 para que, como «magistrados», los estudiaran y prepararan la celebración de los dos juicios verbales. Para ello mantuvieron varias reuniones con el magistrado D. Manuel Julio Hermosilla Sierra y asistieron a varios juicios y audiencias previas, presididas por el titular del Juzgado de Primera Instancia nº 9, en las que se les fue indicando y explicando los trámites que se siguen en sala, la dirección del juicio, etc.

En cuanto al resto de los estudiantes que integraban los dos grupos de clase, previamente a la celebración del juicio simulado se puso a su disposición en la Plataforma de Enseñanza Virtual de la Universidad de Sevilla tanto el supuesto de hecho como los

dos escritos de demanda y de contestación a la demanda con el fin de que los conocieran y estudiaran.

La celebración de los dos juicios verbales simulados se llevó a cabo de manera altamente satisfactoria en las horas de clase de ambos grupos. Durante la celebración de los juicios simulados se realizó la proposición de las pruebas, la admisión e inadmisión de las propuestas y la práctica de las mismas, que quedaron circunscritas a la declaración de testigos, partes y peritos (todos ellos representados por otros alumnos de los grupos de clase).

En todo momento, durante la celebración de los juicios simulados, tanto el magistrado como los letrados han estado junto a los estudiantes para ayudarles y orientarles, pero sin interferir apenas en el desarrollo del juicio simulado, ya que previamente los habían preparado dándoles las instrucciones pertinentes de cómo habían de actuar y expresarse jurídicamente en una actuación oral como esa.

Finalmente, cabe señalar que, una vez finalizados los juicios simulados, se indicó a quienes actuaban como «magistrados» que debían dictar sentencia resolviendo el asunto de forma escrita, para lo cual se les concedió un plazo. Las sentencias fueron publicadas en la Plataforma Virtual.

Conclusiones

Los estudiantes han celebrado los juicios verbales con total soltura y manejo preciso del lenguaje jurídico y de la práctica de los tribunales, incluso han ido más allá de lo que se requería en este ejercicio práctico. Su impecable actuación (con los errores comprensibles dado el curso en que se encontraban) fue alabada tanto por el magistrado como por los letrados que estuvieron presentes junto a ellos en la representación del juicio.

El resultado de esta actividad, muy valorada por el alumnado, por los profesionales participantes y por los profesores que asistieron a ella, demuestra la necesidad de actividades que doten a la enseñanza del Derecho civil y del Derecho procesal una dimensión práctica y que faciliten a los alumnos la adquisición de competencias para el ejercicio de profesiones como las de abogado y juez o magistrado.

Casi la totalidad de los integrantes de los grupos de clase ha participado en esta actividad y el grado de satisfacción ha sido elevado, hasta tal punto que tenemos constancia de la continuidad de la asistencia a juicios de los estudiantes fuera de la actividad programada.

Por otro lado, el trabajo en grupo que tiene como finalidad que el estudiante se entrene en tareas que implican a otros compañeros y otras compañeras y que conllevan discusión, intercambio de opiniones e incluso discrepancias se colmó con creces a la vista de la coherencia de las intervenciones de cada componente de los grupos de demandantes, demandados y magistrados en el acto del juicio.

Además, se ha logrado la adquisición de destrezas y competencias tanto en la elaboración de escritos jurídicos como en lo que se refiere a la oratoria jurídica de

quienes integraron los grupos de demandantes, demandados y magistrados, pero también de quienes presenciaron la actividad.

El éxito de una actividad como esta puede ser, por regla general, sumamente desigual, ya que la constitución de los grupos de trabajo queda a la entera libertad de los estudiantes. Ello puede suponer que algunos grupos dediquen mayor tiempo e interés a lograr realizar un trabajo de calidad y que otros no alcancen esta meta. La realidad de esta experiencia fue la encomiable implicación de los estudiantes que participaron directamente en esta actividad y de los que la presenciaron.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- El Derecho es esencialmente multidisciplinar. Cada una de las disciplinas se desbrozan en asignaturas que, aunque conectadas entre sí, llegan a poseer entidad propia y características peculiares que las distinguen unas de otras.
- Con la actividad de celebración de juicios simulados, los estudiantes son capaces de distinguir estos matices y de percibir la conexión entre las distintas asignaturas.
- Esta actividad debe auxiliar al estudiante en la comprensión de la materia y no suponer una carga excesiva.

22. SEMINARIOS WIKI INTERACTIVOS CON COMPLEMENTO O REFUERZO DE SEMINARIOS PRESENCIALES IMPARTIDOS POR ESPECIALISTAS EN LOS TEMAS PROPUESTOS

Antonia Durán Ayago
Área de Derecho Internacional Privado
Facultad de Derecho
Universidad de Salamanca

Palabras clave

Seminarios wiki, trabajo en grupo, aprendizaje colaborativo

Contexto

Este proyecto se ha ejecutado durante siete cursos consecutivos (desde 2009 hasta 2015), los dos primeros años únicamente en el grupo de Derecho internacional privado que imparte la profesora Durán Ayago y a partir del curso 2011/2012, tras constatar la buena acogida que entre los estudiantes tenía esta iniciativa, en los tres grupos de Derecho internacional privado y en el grupo de Nacionalidad y Extranjería en las relaciones privadas internacionales.

La asignatura *Derecho internacional privado* en el Grado en Derecho de la Universidad de Salamanca es una asignatura obligatoria de 9 créditos ECTS. Desde que se implantó el grado, durante el curso 2010/2011, hemos tenido una media de 70 alumnos por grupo. Se imparte en el primer semestre del 4º curso. Semalmente se imparten cinco horas de clase.

La asignatura *Nacionalidad y extranjería en las relaciones privadas internacionales* es optativa de 3 créditos ECTS. La media de alumnos está en torno a los 60 alumnos por grupo. Se imparte en el segundo semestre del 4º curso. Semalmente se imparten dos horas de clase.

Planteamiento de la situación

A través de la plataforma Studium Plus (Moodle de la USAL), nos proponemos potenciar el aprendizaje activo de los estudiantes mediante la realización de uno o varios seminarios especializados en cada grupo, utilizando para ello la herramienta wiki. A principios de curso, lanzamos a nuestros alumnos/as una propuesta de temas de interés jurídico y social comprendidos en el objeto de la asignatura obligatoria *Derecho internacional*

privado y en la asignatura optativa *Nacionalidad y extranjería en las relaciones privadas internacionales* para que decidan qué materias les interesaría más trabajar.

Una vez concretados los temas, se formulan en seminarios interactivos en que los estudiantes van a tener que trabajar añadiendo información a la wiki creada, partiendo de unos ítems previos y unas líneas de referencia que les proporcionamos. Los seminarios tienen un cronograma de desarrollo que transcurre parejo a la explicación de los conceptos teóricos necesarios para participar en ellos con el máximo aprovechamiento.

Cada seminario interactivo culmina con un seminario presencial impartido por un especialista en la materia, en el que los estudiantes que han intervenido en él pueden preguntar sobre aquellas cuestiones que mayor interés les han suscitado, al tiempo que tendrán un nivel adecuado de conocimientos de la materia para poder interactuar con el profesor que imparta el seminario.

El proyecto se aplica en los tres grupos de grado en los que se imparte la asignatura de *Derecho internacional privado*, además de en el grupo de la asignatura optativa *Nacionalidad y extranjería en las relaciones privadas internacionales*. Pueden participar en esta iniciativa todos los estudiantes que lo deseen, se hayan acogido o no al sistema de evaluación continua, y puede suponer hasta un punto más en la calificación final siempre que se haya aprobado la asignatura a través del correspondiente sistema de evaluación.

Los objetivos que nos proponemos con esta iniciativa docente son:

- Potenciar el aprendizaje autónomo del estudiante.
- Prestar atención a sus inquietudes, siendo el alumnado el que elija los temas que van a ser objeto de tratamiento de entre una lista de temas que les proporcionamos a principios de curso.
- Buscar información sobre los temas planteados en un triple orden: realidad social, normativa interna y comparada, y jurisprudencia.
- Ser capaces de construir información sobre una materia de actualidad desde la rigurosidad y desde un enfoque practicojurídico.
- Potenciar el trabajo en grupo.
- Ser capaces de interactuar con otros profesores especialistas en las materias propuestas.

Los resultados previstos son los siguientes:

- Implicar al estudiante en los temas de la realidad que regula el Derecho internacional privado.
- Crear información y generar conocimiento sobre la materia planteada.
- Interactuar con los compañeros y con la profesora de la asignatura, así como con el profesorado de otras universidades que participarán en esta iniciativa.
- Profundizar en el conocimiento de los temas planteados, lo que repercutirá directamente en una mejor comprensión de la asignatura cursada.

Desarrollo de la experiencia

En los primeros días del curso, los profesores presentan una lista de temas de entre los cuales los estudiantes elegirán los que más les interesen. Los seminarios se darán de alta en la plataforma Studium Plus y se abrirá una wiki para cada uno de ellos con el objetivo de que vayan añadiendo información sobre el tema propuesto, incluyendo noticias periodísticas (realidad social), regulación jurídica al respecto (normativa) y tratamiento jurisprudencial de la materia.

Cada seminario tendrá un cronograma de realización que se acomodará a la impartición del programa de la asignatura y que se proporcionará junto con los seminarios. Cada seminario wiki finalizará con un seminario presencial que impartirá un profesor especialista en la materia tratada.

Al finalizar el curso, los participantes en esta actividad realizarán una encuesta para valorar el grado de satisfacción de la actividad realizada. El alumno que haya participado con aprovechamiento en la elaboración de los seminarios podrá aportar hasta un punto a su calificación final en la asignatura.

La profesora de cada grupo tendrá una sesión inicial con todos los alumnos interesados en la que explicará la dinámica de los seminarios y el funcionamiento de la wiki en Studium Plus y proporcionará varias indicaciones para realizar las búsquedas bibliográficas y jurisprudenciales.

Conclusiones

Con la experiencia de haber ya puesto en marcha este proyecto durante los siete cursos precedentes, los resultados y el impacto sobre la docencia han sido muy positivos. Los estudiantes que han participado en esta iniciativa la han valorado muy positivamente; se han implicado en la asignatura y sus resultados finales en el examen han sido buenos.

Consideramos que el éxito de este proyecto se debe a varios factores:

- El estudiante puede elegir los temas sobre los que le interesa trabajar, que estarán siempre relacionados con problemas jurídicos actuales (por ejemplo, gestación por sustitución, matrimonios de conveniencia, responsabilidad en daños medioambientales, sustracción internacional de menores, etc.).
- Se inician en la investigación, pues en la sesión inicial se explican las pautas para buscar bibliografía y jurisprudencia y datos estadísticos, en el caso de que sean precisos, lo que repercute positivamente a la hora de realizar el trabajo fin de grado.
- Trabajan en grupo, distribuyéndose los ítems sobre los que más les interesa trabajar. Es fundamental por ello la labor de coordinación que siempre realiza uno de los estudiantes participantes en el seminario.
- Deben exponer en público los resultados de sus trabajos, lo que les permite desarrollar también esta competencia.
- En los cursos en que hemos tenido financiación, la presencia de un profesor de otra universidad, experto en el tema del seminario, ha posibilitado, además,

interesantes debates en un entorno que trasciende el aula.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

Con este proyecto de innovación hemos constatado la importancia que tiene para el alumnado sentirse partícipe directo de su proceso de aprendizaje, puesto que asumen un papel activo al tener que realizar una tarea de calidad como la propuesta y se sienten protagonistas por poder elegir los temas sobre los que trabajar y crear ellos mismos un trabajo colaborativo de investigación. Es muy difícil que un estudiante que ha participado en un seminario wiki se olvide de la materia sobre la que ha trabajado activamente.

23. TOMA DE CONCIENCIA DE LA RELEVANCIA DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS DEL GRADO EN DERECHO MEDIANTE UN PROYECTO COLABORATIVO

Joseba Andoni Ezeiza Ramos
Departamento de Lengua Vasca y Comunicación
Facultad de Derecho
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Palabras clave

Competencias genéricas, aprendizaje colaborativo, comunicación y lenguaje.

Contexto de la experiencia

Esta experiencia se circunscribe al proyecto IKD de la UPV/EHU (http://www.ehu.eus/es/web/sae-helaz/ikd), mediante el cual se pretende introducir en los estudios de grado «un modelo pedagógico propio, cooperativo, plurilingüe e inclusivo que pone su acento en que los estudiantes sean los dueños de su aprendizaje y sean formados de forma integral, flexible y adaptada a las necesidades de la sociedad». Concretamente, se trata de una experiencia basada en el aprendizaje por proyectos que fue validada en el marco del Programa de formación docente ERAGIN de la UPV/EHU (http://www.ehu.eus/es/web/sae-helaz/eragin-deialdia).

La experiencia ha sido aplicada en tres ocasiones, con ligeras variaciones en su planteamiento. En la primera ocasión, el proyecto se desarrolló en el contexto de la asignatura *Normas y usos de la lengua en el ámbito jurídico*, asignatura optativa de cuarto curso (primer cuatrimestre). Y las dos experiencias posteriores se han desarrollado en el contexto de la asignatura *Comunicación en euskera: área jurídica*, optativa de cuarto curso (segundo cuatrimestre). La participación en el proyecto es opcional, y supone una descarga de uno de los módulos de la asignatura, el cual consta de 3 ECTS.

El alumnado matriculado en dichas asignaturas oscila entre los 25 y 45 estudiantes, y en el proyecto han participado 19, 14 y 16 estudiantes en las sucesivas convocatorias. Los participantes en el proyecto cuentan con un aula específica para desarrollar su trabajo, con equipos informáticos y mobiliario adecuado para el trabajo en grupo. Realizan la mayor parte de la tarea de forma autogestionada en dicha aula.

Los participantes en el proyecto comienzan las sesiones programadas de trabajo 15 minutos antes que el resto del alumnado de la asignatura, y el docente revisa con ellos el

plan de trabajo de la semana y se asegura de que pueden ponerse a trabajar sin dificultades.

Planteamiento de la situación

El proyecto que se presenta a continuación focaliza la atención en las competencias genéricas previstas en el Grado en Derecho, y trata de abordar de manera conjunta seis áreas que se identificaron como «claves» para la consecución de los objetivos del mismo. Se trataría de las siguientes: a) competencias relacionadas con el uso de las TIC y la comunicación en entornos digitales; b) competencias relacionadas con la comprensión e interpretación de la información jurídica; c) competencias relacionadas con el análisis, la síntesis y la elaboración de la información; d) competencias asociadas a la expresión oral y escrita; e) competencias relativas al dominio de las bases de la argumentación jurídica, el razonamiento jurídico y la persuasión; f) competencias relacionadas con la comunicación interpersonal.

Un estudio realizado con la finalidad de monitorizar el proceso de implantación del nuevo grado evidenció que cuatro de las seis áreas competenciales (las referidas como b, c, d y e) se trabajaban sistemáticamente en la mayor parte de las asignaturas, aunque siempre transversalmente. Sin embargo, se detectó que quizás no se prestaba toda la atención necesaria a ciertas áreas competenciales que los empleadores consideran críticas en la actualidad: las competencias relativas al uso de las TIC, la comunicación en entornos digitales y la comunicación interpersonal.

A la vista de ello, se planteó la posibilidad de llevar a cabo un proyecto colaborativo en la recta final del proceso formativo (cuarto curso del grado), que sirviera a los estudiantes para tomar conciencia acerca de la relevancia de las competencias genéricas del grado para su futuro desempeño profesional, para realizar una reflexión consciente acerca de las competencias genéricas que un graduado en Derecho debería dominar con cierto grado de confianza y para identificar las fortalezas y debilidades individuales, así como plantearse un itinerario formativo individual a futuro.

Desarrollo de la experiencia

El proyecto propuesto reproduce una situación en la que el alumnado decide participar en una convocatoria lanzada por una empresa privada (un despacho de abogacía), o bien la propia universidad (la Comisión del trabajo de fin de grado) para la elaboración de un «libro de estilo» en línea. Uno de los escenarios que se planteó a los estudiantes tenía como finalidad elaborar un libro de estilo para abogados/as de un despacho de una conocida firma, que cuenta con libro de estilo en español y catalán, pero que detectaban ciertas carencias para desarrollar su tarea en euskera. En otra de las situaciones, el encargo consiste en elaborar una guía de recursos para la elaboración del trabajo de fin de grado de la facultad. El alumnado recibe el correo electrónico con la convocatoria y, a partir de ese momento, deberán realizar diversas tareas.

Fase 1: Presentación de candidatura. Esta primera fase se desarrolla en dos sesiones. En la primera, el alumnado analiza los detalles de la convocatoria y, mediante diversos

materiales que se les facilitan, reflexionan acerca de las exigencias que plantea: los requisitos para participar, el proceso de admisión, el tipo de trabajo que hay que realizar, qué encierran conceptos como *liderazgo*, *trabajo por objetivos*, *trabajo colaborativo*, etc. Se trata de elementos que forman parte del texto de la convocatoria. Para ello, se utilizan técnicas de trabajo grupal básicas: *focus-group*, puzle… Los alumnos consensúan un documento común en el que recogen un listado de competencias básicas necesarias para incorporarse a la vida profesional, y quienes deciden participar en el proyecto se constituyen en grupos de trabajo de tres personas y elaboran un escrito dirigido al Comité de selección, presentando y argumentando su candidatura (perfil del grupo, experiencia, motivaciones…). En la segunda sesión, los grupos de trabajo participan en un seminario sobre escritura profesional y analizan las fortalezas y debilidades de los escritos de presentación de candidaturas que elaboraron en la fase anterior. Según las conclusiones del seminario, reescriben sus escritos de solicitud.

Fase 2: Proceso de admisión. Los grupos de trabajo que han presentado su solicitud reciben un mensaje electrónico del Comité de selección en el que se les convoca a una reunión en la que deberán defender su candidatura ante un panel de expertos. Además, se espera que presenten una propuesta concreta: cómo enfocarían el libro de estilo, qué contenidos incluirían, qué soportes utilizarían… La preparación de dicho proyecto se desarrolla en cinco sesiones. En la primera, los grupos participan en un seminario sobre planificación estratégica y gestión eficaz de reuniones de trabajo. En las dos sesiones siguientes analizan de forma colaborativa diversos libros de estilo y materiales de consulta disponibles tanto en formato papel como en formato digital. Cuentan con un tiempo limitado para analizar una gran cantidad de material, lo cual les obliga a elaborar una estrategia de trabajo, distribuir funciones, establecer límites temporales y gestionar diversos tipos de reuniones. La cuarta sesión la dedicarán a planificar la defensa de la candidatura. La segunda fase finaliza con la sesión de defensa ante el comité. Los grupos realizan una defensa breve y son sometidos a una batería de preguntas por el resto de grupos. El comité (conformado por dos docentes y dos alumnos) evalúa cada candidatura y elabora un acta con los puntos fuertes y débiles de cada una. Finalmente, cada estudiante elabora individualmente un decálogo en el que resumen los puntos básicos que se deben tener en cuenta para alcanzar el éxito en convocatorias competitivas.

Fase 3: Elaboración del Libro de estilo. Los grupos de trabajo que son admitidos discuten los términos que incluiría el contrato de colaboración, elaboran un documento y lo firman, a modo de documento-compromiso. Tras ello, realizan una reunión general para consensuar, a partir de las propuestas presentadas por los diferentes grupos en la fase anterior, el índice de contenidos definitivo para el Libro de estilo. Igualmente, elaboran un plan de trabajo y establecen qué contenidos desarrollará cada grupo. Una vez determinado este aspecto, cada grupo inicia la búsqueda de fuentes de información, y discuten cuál puede ser el formato más adecuado para presentar los resultados: documento hipertextual (PDF), póster, infografía, secuencia de diapositivas con o sin voz, *podcast*, vídeo con o sin edición, web (Google Sites, Wix…). Los grupos sintetizarán su plan de trabajo en un documento y lo presentan al comité para su

validación. Esta fase finaliza con la presentación del Libro de estilo al comité. Nuevamente, se elabora un acta en el que se recogen los puntos fuertes y débiles de los materiales presentados. Finalmente, cada estudiante elabora individualmente un texto que pueda servir de «introducción» para el Libro de estilo.

Fase 4: Promoción del Libro de estilo. Los estudiantes cuentan con unos días para revisar y depurar los materiales elaborados. Este intervalo de tiempo se aprovecha para realizar un breve seminario de marketing jurídico y gestión de la imagen en redes sociales. Los estudiantes elaborarán un plan de promoción del Libro de estilo en la red, considerando quiénes serían los usuarios finales, los rasgos de su perfil, las características de diversas redes sociales y espacios de internet, etc. Las propuestas son analizadas y se discuten en grupo. Finalmente, cada estudiante elabora individualmente un decálogo sobre el uso profesional de las redes sociales.

Fase 5: Reflexión final. Los estudiantes son convocados a una última reunión de cierre del proyecto. Cada grupo deberá presentar un breve resumen de su participación y una serie de conclusiones acerca de la propia experiencia, así como acerca de las competencias necesarias para desenvolverse con cierta soltura en el ámbito profesional. Los estudiantes reciben un nuevo mensaje con una invitación para participar en un nuevo proyecto, al que deberán concurrir individualmente. Elaborarán una solicitud, incluyendo referencias al proyecto en el que ha participado a lo largo de estas semanas. Este documento se contrastará con el escrito elaborado de forma grupal en la fase inicial del proyecto. El nuevo texto se analizará desde el punto de vista formal, pero también desde el punto de vista del contenido, prestando especial atención al grado de conciencia que los estudiantes hayan desarrollado acerca de sus propias competencias (las que previamente ya tenían adquiridas, aunque ellos no fueran plenamente conscientes, y las que han adquirido a lo largo de estas semanas).

Conclusiones

Lo aquí relatado es, en realidad, una síntesis de las tres experiencias desarrolladas. Ninguna ha sido igual a las demás, ya que, en función del perfil de los estudiantes, siempre se ha tratado de acomodar el plan de trabajo, los temas de reflexión y las dinámicas de grupo a sus necesidades y a las inquietudes que han ido surgiendo. En una de las experiencias, las fases 1 y 2 se desarrollaron de forma rápida y los estudiantes se centraron en la tercera fase. La fase 4 solamente se ha desarrollado en una ocasión. Y la fase 5 se ha abordado de manera diferente en las tres ocasiones. En una de las experiencias, todos los materiales se substanciaron en documentos de texto (con una edición cuidada, imágenes, hipervínculos, etc.). En la segunda, todos los materiales se desarrollaron en infografías. Solo en la tercera edición los estudiantes se han visto capaces para elaborar materiales multimedia.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

La experiencia acumulada a lo largo de las tres ediciones en las que ha sido desarrollada deja la puerta abierta a nuevas propuestas, además de los tres ya explotados:

- ¿Qué otros escenarios podrían ofrecer un contexto significativo a los aprendizajes desarrollados en este proyecto?
- ¿Cabría la posibilidad de trasladar la experiencia al itinerario formativo de las prácticas externas obligatorias?
- ¿Podría esta propuesta vincularse de alguna manera al itinerario formativo de la futura clínica jurídica?

24. EL ESCENARIO-PROBLEMA COMO MÉTODO EFICAZ APLICADO A LA DOCENCIA DEL DERECHO

Marcos M. Fernando Pablo
M. Ángeles González Bustos
Área de Derecho Administrativo
Facultad de Derecho
Universidad de Salamanca

Palabras claves

Escenario-problema, cambio de actitud, autoaprendizaje, aprendizaje basado en problemas.

Contexto

En la elaboración de los nuevos planes de estudio del Grado en Derecho de la Universidad de Salamanca, la asignatura de *Derecho administrativo* paso a ser impartida en el primer año (en el segundo semestre), siendo obligatoria, con 6 ECTS y un número aproximado de 90 estudiantes, sin que el alumno haya cursado completamente *Derecho constitucional* e *Historia del Derecho*. Nació así una materia llamada *Fundamentos de Derecho administrativo*, en la cual el alumno debía completar las bases de su formación jurídico-pública iniciándose en el Derecho administrativo a través del examen de la peculiar posición jurídica de la Administración en un régimen de Derecho administrativo, y algunas instituciones claves de tan peculiar régimen jurídico (potestad reglamentaria y acto administrativo), además de las necesarias descripciones de la organización de las administraciones públicas.

Planteamiento de la situación

En el aprendizaje es necesario partir de un equilibrio entre las habilidades o competencias que se adquieren (que implican poco conocimiento, poca información específica o poco estructurada) y el puro conocimiento (que atesora gran cantidad de información, muy elaborada, e incluso con alto grado de abstracción). Este equilibrio que debe lograr el alumno solo puede ser alcanzado mediante un aprendizaje autodirigido, es decir, experimentando y desarrollando sus habilidades y adquiriendo la información que, estructurada conforme a la metodología de un saber, constituye los conocimientos, pues es el sujeto quien debe autoincorporarse a las convenciones y prácticas de una ciencia.

De las distintas metodologías que podrían utilizarse para tal objetivo, la recepción en España del aprendizaje basado en problemas (ABP) en el campo del Derecho nos parece una de las tendencias más útiles. Y como tal ha sido aplicada por el grupo GIDDA, que ha desarrollado dicho método en la Facultad de Derecho de la Universidad de Salamanca, desde el curso 2009/2010, en las asignaturas *Fundamentos de Derecho administrativo* y *Garantías jurídico-administrativas* del Grado en Derecho.

La metodología ABP requiere, simplificado en exceso, que el docente formule, en primer lugar claramente, un conjunto de problemas (escenarios) que respondan a la realidad; y en segundo lugar, que sepa presentarlos a los alumnos como simple «terreno» de trabajo en el que han de ensayar, colaborativamente, una serie de pasos que les hagan conscientes de sus necesidades de aprendizaje y, posteriormente, a fin de conseguir los objetivos propuestos como necesarios, la adquisición de tales conocimientos.

En el campo jurídico resulta decisivo aprender a distinguir los casos prácticos que implican solo una aplicación a un supuesto de hecho de conocimientos teóricos ya adquiridos y que, por tanto, supone un método que se mantiene en el campo de la pura «aplicación» del Derecho, es decir, la búsqueda de una «solución», de los escenarios-problema. Igualmente, para la aplicación de esta metodología resulta trascendente distinguir la formulación de objetivos respecto al hallazgo de la «solución» correcta del caso.

Un escenario-problema no es un caso práctico, sino una situación real problemática descrita a fin de que, tras su lectura, el alumno pueda ser consciente de las necesidades de adquisición de información. Muchas veces bastará simplemente acceder a la misma; pero en la mayor parte de los casos, el propio alumno descubrirá que, además de información, necesita conocimiento que la estructure. Esa debe ser la finalidad de lo que, expresamente, debe formularse como objetivo, y no la simple elaboración de una «respuesta correcta» a una situación de hecho que, convenientemente elaborada en forma de «caso práctico», se suministra al alumno.

En la experiencia que hemos desarrollado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Salamanca, este ha sido un punto especialmente problemático, pues no es fácil cambiar los hábitos del docente (que muchas veces no es consciente de que «él sí, pero el alumno no sabe» captar los aspectos jurídicamente relevantes de la realidad). No se trata, por tanto, de que esta pase previamente por el filtro elaborador del conocimiento del profesor, que al formular el caso práctico (casi inconscientemente) está aplicando a la realidad sus propios conocimientos, destacando los aspectos relevantes; por el contrario, el escenario-problema debe formularse en términos que el mismo alumno deba ensayar la formación de competencias para captar la relevancia o irrelevancia de determinadas facetas de la realidad… En la exposición del escenario-problema, el «nada gratis» implica que el docente no acierte a seleccionar en su exposición lo decisivo jurídicamente.

Este presupuesto del ABP (que, coloquialmente, puede describirse como «nada gratis» por el profesor) supone que la información unidireccional profesor/alumno debe limitarse cuanto sea posible. El papel del profesor cambia, ya que la clase magistral es tomada como un punto inicial, bien para comenzar la resolución del escenario-problema, o para

reordenar el ámbito y problemas jurídicos sobre los que se trabajará. En todo caso, cuando se facilite, debe realizarse en términos hipotéticos, altamente problemáticos, evitando proposiciones fácilmente demostrables, argumentos «de autoridad», datos concretos u opiniones que supongan introducir elementos de la resolución del escenario-problema.

La formulación de los objetivos en cada escenario-problema es, igualmente, un tema delicado. En términos generales, los objetivos, siempre expresamente formulados, han de permitir, por una parte, la «problematización» del escenario-realidad, es decir, se ha de dirigir la atención no tanto a los conceptos teóricos como a los resultados (en términos de procesos y conocimientos); y por otra, han de permitir la evaluación correcta, pues el cumplimiento de los objetivos (y no solo el proceso, aunque para el alumno este sea realmente formativo) garantiza los resultados del aprendizaje. Por ello conviene que los objetivos se formulen en el nivel más alto de competencia exigible.

Desarrollo de la experiencia

La experiencia comenzó instruyendo a los alumnos en la nueva metodología. No resultó fácil. Pero tras varios «escenarios-problemas» de muestra, en los que se comprendió que la tarea propuesta era, ni más ni menos, que la de identificar un campo de problemas jurídico-administrativos (sobre una descripción proporcionada, con más o menos soltura, por el escenario-problema tomado de la realidad), documentarse sobre los mismos y formular un encuadramiento de las diferentes vías de solución que ofrecería esta rama jurídica, la metodología fue aceptada y practicada sin problemas. Este fue, por ejemplo, el primer escenario-problema de muestra:

> Una crisis sanitaria, resultado de la introducción en España de tomates tratados con un insecticida cancerígeno, provoca hospitalizaciones masivas y gran alarma social. Hay que reaccionar, hacer algo… De inmediato, se trata de localizar, gracias a los controles aduaneros, las partidas de que se trata, y de seguir su ulterior comercialización; se alerta a los afectados, los ayuntamientos comienzan las inspecciones. El Ministerio de Sanidad establece procedimientos para su recogida, se obliga a ciertas grandes superficies a cesar la comercialización de todos los productos hortofrutícolas que hubieran podido estar en contacto con los productos cancerígenos… Se reúne el Congreso para debatir la actuación pública después de varias muertes… Finalmente, porque se aprecian indicios de delito, la Audiencia Nacional inicia un pleito penal contra los importadores… Pasados varios años, a fin de compensar a los damnificados, se dicta una ley reconociendo ciertas pensiones.

A este enunciado seguían la enunciación de los objetivos que los alumnos debían lograr: diferenciación de los diversos entes públicos territoriales que integran el Reino de España, su organización, sus medios de acción, las consecuencias de tales acciones…

Sobre el modo en que se formula el escenario recae gran parte del éxito de la metodología. Puede decirse, en términos generales, que el escenario-problema debe recoger una situación real, o lo más próxima posible a una situación real, de suficiente complejidad para motivar al alumno, pero de posible entendimiento y comprensión; que suponga un reto para el alumno y la posibilidad de «probarse»; un supuesto igualmente relevante desde el punto de vista de que su comprensión y «resolución» implique elementos de práctica profesional y, al mismo tiempo, ser lo bastante amplio para que

permita la formulación de preguntas sobre la complejidad total y sobre aspectos singulares descritos en el enunciado. Otros aspectos destacados del escenario-problema: debe estar relacionado con los contenidos del programa, provocar discusión sobre diferentes hipótesis y permitir que los alumnos tomen «decisiones» (elecciones explicativas).

Conclusiones

Como era previsible, se han encontrado obstáculos tanto por parte del profesorado implicado como por parte del alumnado. Ciertamente, la filosofía ABP no es fácil de asimilar cuando el alumno está habituado a otros modos de docencia-aprendizaje que hacen de la intervención previa del profesor su eje y fundamento. Al situarse en la necesidad de asumir un rol en el que el profesor «desaparece», la desorientación inicial puede ser total.

Pero por parte de los docentes, la realización práctica del método no solo ha encontrado problemas materiales (la dificultad de organizar pequeños grupos en un aula que físicamente no se presta a ello), sino personales (la necesidad de «tutorizar» a un número demasiado amplio de pequeños grupos de alumno) e incluso «actitudinales», pues, también aquí, los hábitos adquiridos han sido el peor enemigo. Ya se ha apuntado que no es fácil distinguir «problema» de «caso práctico», ni tutoría ABP de la «resolución de dudas»; tampoco es fácil adaptarse a los nuevas perspectivas en la evaluación de la consecución de los objetivos.

Salvadas estas dificultades iniciales, nuestra experiencia en los últimos seis cursos permite destacar que los resultados obtenidos mejoran sustancialmente las competencias en documentación jurídico-administrativa y en el manejo de fuentes legales, jurisprudenciales y doctrinales; mejora igualmente el hábito de argumentación jurídica, tanto de forma oral como escrita. Se considera una metodología eficaz en cuanto que el alumno comprende que se le trata como miembro (en formación) de una comunidad científica y que no se le pide que aprenda Derecho administrativo, sino que se forme en los medios y procedimientos que practica tal comunidad.

En este sentido, el mejor resultado es que el alumno comienza a sentirse valorado no en cuanto a lo que es ahora, sino en cuanto a lo que puede llegar a ser. El docente, a su vez, aprende a ver en su alumnado al magistrado que algunos serán, al letrado, al técnico de administración local, al futuro notario o registrador de la propiedad…

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- La necesidad de romper la distancia que los modos tradicionales de docencia jurídica interponen entre el alumno y la realidad.
- La importancia del alumno no como mero receptor, sino como parte de la comunidad jurídica.

Referencias

Barrows, H. (1996). «Problem-Based Learning in Medicine and Beyond: a Brief overview». En: Wilkerson, L.; Gijselaers, W. H. (eds.) *Bringing Problem-based Learnig to Higher education: Theory and practice* (pp. 3-12). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Fernando Pablo, M. (2014). «El aprendizaje basado en problemas: una metodología eficaz aplicada a la docencia jurídico-administrativa». En: Balaguer Callejón, F.; Arana García, E. (coords.). *Libro homenaje al profesor Rafael Barranco Vela*. (pp. 273-282). Madrid: Thomson Reuters-Civitas.

25. ENSEÑANZA A TRAVÉS DE CLASES PRÁCTICAS CON MANEJO DE BASES DE DATOS JURÍDICAS

Covadonga Ferrer Martín de Vidales
Departamento de Derecho Constitucional
Facultad de Derecho
Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave

Ejercicios de prácticas en clase, participación del alumnado, aprendizaje autónomo.

Contexto

La experiencia que se plantea en la presente contribución se desarrolla en la asignatura obligatoria de *Derecho comunitario*, que se imparte en el primer semestre del segundo curso del Grado en Derecho de la Facultad de Derecho de la UCM. Consta de 6 créditos ECTS y de cinco horas presenciales a la semana. El número medio de estudiantes es de 75 alumnos en los grupos impartidos. El curso 2015-2016 es el primer año que se ha impartido esta asignatura en inglés, habiendo contado con un número algo menor de alumnos por dicho motivo: 56.

Planteamiento de la situación

El uso de las nuevas tecnologías se ha convertido en algo imprescindible en la actual sociedad de la información, realidad a la que no es ajeno el ámbito de las ciencias jurídicas. Hoy en día, el jurista puede beneficiarse de una gran variedad de recursos accesibles a través de internet que facilitan su trabajo, algunos de acceso libre y otros disponibles a través de plataformas de pago. La mayoría de los despachos de abogados cuentan con acceso a bases de datos (como vLex o Westlaw Aranzadi) que posibilitan la consulta de la legislación y jurisprudencia necesarias para los asuntos que defienden. Por lo tanto, es importante que el alumno de Grado en Derecho reciba formación en el uso de estas herramientas de cara a su futuro profesional. Asimismo, es necesario que comience desde los primeros cursos a formarse en el análisis de legislación y jurisprudencia, pues igualmente su correcto manejo será fundamental para dicho futuro, especialmente para aquellos que deseen dedicarse al ejercicio de la abogacía.

Actualmente, todas las universidades cuentan con recursos informáticos que permiten disponer de acceso a internet en las aulas y la posibilidad de conectar un ordenador a un cañón de luz para realizar presentaciones PowerPoint o utilizar contenidos online en las clases. Además, existen aulas de informática que es posible reservar para impartir clases más prácticas a los alumnos. Sin embargo, esta última no es una opción muy utilizada en

el Grado en Derecho; no obstante, es una buena opción para introducir al alumnado en el manejo de las bases de datos de legislación y jurisprudencia que señalamos. Además, permite al profesor una mayor interacción con el alumno, ya que el objetivo no es simplemente explicar los distintos recursos y proporcionar el enlace al alumno, sino enseñarle a localizarlos y manejarlos; también seguir su trayectoria individual y orientar en la misma aula.

Como señalan Ignacio Aguaded y Rocío Cruz, el objetivo de la enseñanza a través de las nuevas tecnologías es facilitar el aprendizaje autónomo del alumno y una enseñanza más participativa. Y como apunta Jesús Salinas, las mismas permiten que el profesor asuma un rol de guía de los alumnos, facilitándoles el uso de los recursos y las herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas.

Por lo tanto, mediante la experiencia que planteamos, el objetivo es que el alumno adquiera unos conocimientos básicos que no solo le permitan manejar las bases de datos que se expliquen en el aula, sino que pueda trasladar dichos conocimientos en el futuro al manejo de otras bases distintas (pues, por regla general, tienen un funcionamiento similar y utilizan campos de búsqueda semejantes). Por otra parte, como hemos adelantado, se pretende que se formen en el análisis de la legislación y jurisprudencia que van a localizar a través de esas bases de datos.

Desarrollo de la experiencia

Venimos realizando la experiencia que se presenta en la presente contribución desde el primer curso en el que se comenzó a impartir la asignatura *Derecho comunitario* en el Grado en Derecho. Como hemos señalado, la citada asignatura consta de cinco horas de clase semanales, de las cuales tres han de dedicarse a prácticas, en las que a su vez el profesor puede trabajar con todo el grupo conjuntamente o dividir al mismo en dos o tres subgrupos. En el caso de la programación de una práctica en el aula de informática, conviene dividir al grupo en dos o tres subgrupos (dependiendo de lo larga que sea la práctica), a efectos de que sean más manejables y se pueda atender de forma más directa al alumno.

En el aula, el profesor dispone de un ordenador conectado al cañón de luz y acceso a internet, por lo que alumnos y alumnas pueden ver en todo momento los distintos pasos que va dando. Generalmente, la explicación de las cuestiones básicas para el acceso y manejo de una base de datos puede realizarse en unos 15 minutos. Ahora bien, el objetivo de la práctica no es simplemente explicarles cómo acceder y utilizar la base de datos, sino que vayan dando los mismos pasos en sus respectivos ordenadores (junto al profesor) y, a continuación, que realicen los mismos pasos individualmente; y se acudirá al puesto de cada alumno para observar cómo se van desenvolviendo y aclararles posibles dudas.

A modo de ejemplo exponemos a continuación una de las prácticas que programamos habitualmente en la asignatura citada, en concreto, el uso de la base de datos de jurisprudencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea (TJUE). Comenzamos mostrándoles cómo acceder a la base de datos y cómo manejar los principales campos de

búsqueda de la misma. Después les planteamos un ejercicio práctico consistente en la búsqueda de una sentencia mediante la base de datos explicada, la lectura de la misma y la respuesta en el aula a una serie de preguntas al respecto.

En primer lugar, les pedimos que abran un navegador y accedan a la página principal de la UE (www.europa.eu), en la que deben seleccionar el idioma para acceder al menú de inicio. Una vez en dicho menú, se les indica que seleccionen el enlace «Derecho de la UE» y, en la página que se abre a continuación, que seleccionen el enlace «Buscar jurisprudencia». Desde dicha página se accede al formulario de búsqueda avanzada, InfoCuria, que es la base de datos de jurisprudencia del TJUE, a través de la cual se accede a las sentencias, conclusiones, autos y comunicaciones del citado tribunal.

El formulario cuenta con una serie de campos que permiten buscar por número de asunto, nombre de las partes, palabras en el texto, etc. Campos similares a los que pueden encontrarse en otras bases de datos de jurisprudencia (como la del Tribunal Europeo de Derechos Humanos). Además, el funcionamiento de algunos de estos campos es similar a los de otras bases de datos, como por ejemplo, el del campo «Palabras del texto» que permite localizar una frase exacta introduciéndola entre comillas, o buscar documentos que incluyan palabras con una misma raíz (para lo que se utiliza el asterisco *). Otros campos, sin embargo, son específicos de la base de datos que explicamos; así, el campo «Número de asunto», si bien permite explicar a su vez al alumno la forma de cita de la jurisprudencia del TJUE, –ejemplo, la Sentencia del Tribunal de Justicia de 9 de noviembre de 1995, Asunto C-147/93, Caso Francovich contra («c.» o también «/») Italia, Rec. 1995, p. I-3843–, contiene los datos de fecha de la sentencia, el n.º de asunto (desde 1989 las sentencias del Tribunal de Justicia llevan una C; las del Tribunal General, una T, y las del Tribunal de la Función Pública, una F), el caso (indica, en primer lugar, la institución o los particulares que interponen el recurso y, en segundo lugar, las instituciones, órganos o Estados contra los que se interpone el recurso) y el n.º del recopilatorio de jurisprudencia Rec.

Como toda base de datos, si disponemos de datos completos del documento que se desea, la búsqueda será más sencilla que si se realiza una búsqueda genérica por palabras en el texto. Asimismo, no es necesario rellenar todos los criterios de búsqueda, si bien cuanto más se acoten, más depurada será la lista de resultados. Además, la base dispone de una guía de ayuda a la que se accede desde los distintos campos de búsqueda pulsando el icono .

Según vamos explicando la base de datos, vamos proporcionando ejemplos de cómo rellenar los distintos campos, y pedimos a los alumnos que vayan siguiendo los mismos pasos e introduciendo los mismos criterios de búsqueda para una primera toma de contacto. A continuación, como se ha adelantado, les pedimos que cierren el navegador y todas las pestañas que tengan abiertas y se les entrega una pequeña práctica para que realicen individualmente (o en grupos de dos) una búsqueda de una sentencia utilizando la base de datos explicada; que descarguen y lean la misma (a cuyo efecto conviene seleccionar sentencias más o menos breves), y respondan a una serie de preguntas o hagan un comentario general de la sentencia, a cuyo efecto se les proporciona un tiempo

determinado. En el tiempo restante de clase se pone en común la forma en la que han accedido a la sentencia (pidiéndoles que expliquen los pasos dados hasta llegar a la misma), así como las respuestas dadas a las preguntas formuladas o la exposición general de los hechos y fundamentos de la sentencia.

Por último, es posible preparar un documento en el que se recopile la información expuesta al alumno en el aula con enlaces y capturas de pantalla, y subir el mismo al Campus virtual para que puedan continuar sus prácticas desde casa.

Conclusiones

El uso de las nuevas tecnologías y recursos electrónicos es sumamente útil; nos ha permitido organizar clases prácticas con una mayor participación del alumnado, en las que no solo se transmiten unos conocimientos teóricos, sino que se proporcionan mecanismos que les permitirán aprender autónomamente a manejar otros recursos. Los alumnos han acogido estos años muy positivamente la clase práctica que hemos expuesto, pues generalmente no realizan este tipo de prácticas en otras asignaturas y es una forma de realizar una actividad que sale del marco de la rutina habitual. Además, para el alumno del Grado en Derecho el conocimiento del uso de bases de datos de jurisprudencia le será útil tanto en el ámbito académico (para futuras asignaturas) como sobre todo en su futuro profesional. La experiencia, por tanto, ha sido muy positiva.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- ¿Cómo fomentar una enseñanza más participativa e introducir prácticas que permitan un mayor aprendizaje autónomo del alumnado?
- ¿Cómo introducir las nuevas tecnologías en el ámbito de la enseñanza del Derecho y aprovechar las capacidades que los actuales alumnos tienen en este ámbito?

Referencias

Aguaded Gómez, J. I.; Cruz Díaz, M. R. (2010). «Las TIC como estrategia para la innovación educativa de calidad en la Universidad de Huelva». En: Roig Vila, R.; Fiorucci, M. (eds.). *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la interculturalidad en las aultas [Strumenti di ricerca per l'iinovazione e la qualità in ámbito educativo. Le Tecnologie dell'informazione e della Comunicazione e l'Interculturalità nella scuola]* (pp. 31-40). Alcoy & Roma: Marfil & Università degli Studi Roma Tre.

Salinas, J. (2014). «Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria». *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1 (1): 1-16.

Tribunal de Justicia de la Unión Europea: www.curia.europa.eu. (Consultado el 29/06/2016).

Unión Europea: www.europa.eu. (Consultado el 29/06/2016.)

26. ASPECTOS CRÍTICOS DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO CON AULA INVERTIDA

Antoni Font Ribas
Maria A. Gual Dalmau
Juan Jané Bonet
Isabel Tur Vilás
Berta Bombí de Llanza
Lucía Viz Giménez
Silvia Gómez Trinidad
Judit Morales Barceló
Cristina Velayos Lluís
Mónica García Fernández
Sección Departamental de Derecho Mercantil
Facultad de Derecho
Universidad de Barcelona

Palabras clave

Aprendizaje colaborativo, aula invertida, trabajo en equipo.

Contexto

La experiencia tiene lugar en el seno de grupos de unos 70 estudiantes en el Grado en Derecho de las asignaturas de *Derecho de la empresa y el mercado* (tercer curso, primer semestre), *Derecho de sociedades* (tercer curso, segundo semestre) e *Instrumentos del tráfico mercantil* (cuarto curso, primer semestre), todas ellas obligatorias; también se ha desarrollado en otros grados, concretamente *Derecho empresarial* (ADE, primer curso, primer semestre, formación básica) y *Derecho mercantil* (ADE, segundo curso, segundo semestre, asignatura obligatoria); *Derecho empresarial* (segundo curso, primer semestre, asignatura obligatoria). Todas las asignaturas tienen asignadas cuatro horas presenciales en el aula (6 créditos), salvo *Derecho empresarial* del Grado en Relaciones Laborales, que tiene seis horas (9 créditos).

Planteamiento de la situación

El grupo de innovación docente había desarrollado con anterioridad experiencias de aprendizaje basado en problemas y en proyectos en el seno de grupos de hasta 40 estudiantes. La tendencia institucional a imponer grupos todavía más numerosos obligó a replantear la metodología empleada, sin abandonar aspectos esenciales o relevantes de las anteriores, y a escoger otra que pusiera un mayor énfasis en la organización y el trabajo

de los equipos de estudiantes con el fin de promover el debate y la discusión entre ellos y desarrollar, de este modo, habilidades de argumentación y de comunicación oral.

Desarrollo de la experiencia

La metodología elegida como base de la experiencia ha sido la del aprendizaje basado en equipos, en la que se han introducido elementos del aprendizaje basado en proyectos y el uso de simulaciones.

El aprendizaje basado en equipos consiste en utilizar equipos permanentes de cuatro a siete estudiantes con distinto bagaje y habilidades. Los contenidos del curso se organizan en grandes unidades, típicamente de cinco a siete por semestre. Previamente a cualquier tarea en el aula, los estudiantes deben preparar un material asignado para su estudio. Cada unidad comienza con un examen corto (de cinco a quince preguntas) sobre conceptos clave de la lectura, que se lleva a cabo individualmente; seguidamente, contestan el mismo cuestionario, pero en forma grupal, y deben consensuar las respuestas. A continuación, los estudiantes reciben retroalimentación inmediata por parte del docente sobre el examen grupal y pueden apelar a las respuestas otorgadas con argumentos construidos sobre la base de los materiales utilizados. Finalmente, el profesor da una clase (usualmente muy corta, de entre 15 y 20 minutos y siempre muy específica) que le permite clarificar cualquier duda que haya aparecido durante el examen grupal y la fase de apelación. Esta secuencia se repite para cada unidad instruccional a lo largo del curso.

Una vez terminada esta etapa de aprendizaje inicial, el resto (la mayor parte) de la unidad se usa para llevar a cabo tareas y actividades en el aula que requieren que los estudiantes apliquen los contenidos del curso. Estas tareas pueden ser de naturaleza muy diversa: desde tomar una decisión respecto a una situación determinada sobre la base de distintas propuestas de solución, hasta desarrollar un proyecto completo, según los objetivos que se persigan.

Para llevar a cabo la experiencia y minimizar el impacto de los «problemas» que acarrea el trabajo en equipos (parasitismo, conflictos entre miembros, etc.) ha sido necesaria una cuidadosa planificación y ejecución de las actividades en la que participan todos los docentes implicados. También se ha procurado que en el aula estén presentes dos personas, una responsable del grupo y otra, menos experta, destinada a asistirle en otras tareas. Para ello hemos contado con la asistencia de becarios y estudiantes de máster a los que se recompensa con un determinado número de créditos. A continuación, se detalla el desarrollo de la experiencia:

- Cronograma del curso. Un buen diseño curricular, con detalle de las actividades que se han de realizar y las fechas previstas, plasmado en un documento contribuye a proporcionar niveles iniciales de autoconciencia sobre el trabajo en equipo. Naturalmente, es preciso, cumplirlo, pero los estudiantes lo agradecen. Antes de iniciar el curso académico se reúne el profesorado de los distintos grupos de un mismo curso para discutir y redactar cronogramas comunes.

- Formación de docentes. Hemos procurado proporcionar formación a los docentes menos expertos mediante su asistencia a un curso de postgrado de docencia universitaria organizado por el ICE. La asistencia de becarios y estudiantes en el aula se realiza también con esta finalidad, siguiendo un programa de acompañamiento. Al finalizar el curso, se programan talleres de formación a partir de cuestiones específicas que han ido emergiendo durante su desarrollo.
- Formación inicial de estudiantes. Un aspecto crucial para conseguir un buen funcionamiento de los equipos consiste en proporcionarles algo de formación. Esta formación se proyecta en dos direcciones: se entrena a los estudiantes para realizar evaluaciones de pares mediante rúbricas y se programa una sesión de puzle de grupo sobre problemas usuales que surgen en el trabajo de grupo y la forma de afrontarlos.
- Diseño de problemas o escenarios de trabajo. Para despertar el interés e incrementar la motivación de los estudiantes hemos utilizado preferentemente situaciones reales y de actualidad, como pueden ser los casos de la llamada *economía colaborativa* (Uber, Airbnb, Blablacar) o las cláusulas suelo. En algunos casos, la aparición de un suceso imprevisto y relevante, como fue en su día la OPA de Gas Natural sobre Endesa, nos obligó a alterar la programación inicial.
- Formación, constitución y régimen de los equipos. Hemos utilizado el test de Honey-Alonso sobre estilos de aprendizaje y el cuestionario de autoevaluación de roles de Belbin para formar grupos heterógeneos. Ello permite clasificar a los estudiantes por estilos de aprendizaje o roles tendenciales y mezclarlos en un mismo equipo. Una vez constituidos los equipos, les pedimos que realicen una reflexión sobre los «problemas» que plantea el trabajo en equipo y les preguntamos qué harían si se encontraran en tal situación. A continuación les pedimos que redacten un reglamento de funcionamiento del equipo y que establezcan reglas que prevean respuestas para el caso que surja alguno de estos problemas.
- Establecimiento de incentivos. Algunos estudiantes tienden a rechazar el trabajo en equipo porque la presencia de parásitos perjudica sus calificaciones. Para paliar este efecto hemos establecido incentivos con el fin de premiar a quienes han tenido una mayor contribución en los resultados del equipo. Hay muchas formas de hacerlo. En nuestro caso hemos decidido otorgar un punto adicional a todos los estudiantes cuya calificación está por encima de la media del grupo. Por otro lado, también hemos decidido otorgar un impacto determinado de la calificación de grupo en su conjunto a la calificación individual de cada miembro, estableciendo puntuaciones suplementarias para aquellos equipos que han obtenido mejores calificaciones en las actividades grupales.
- Autoevaluaciones. Por lo menos dos veces durante el curso, los estudiantes realizan una autoevaluación del trabajo realizado en equipo. Esta se lleva a cabo en forma de reflexión sobre la contribución individual al trabajo del equipo y con

una propuesta de calificación a dicho trabajo. Posteriormente, las calificaciones son revisadas por el equipo docente, con la posibilidad de establecer penalizaciones para las calificaciones exorbitantes.

- Evaluaciones de pares. Algunos trabajos de equipo, como los proyectos, son objeto de evaluación por pares mediante el uso de rúbricas o descriptores para cada ítem objeto de evaluación, con el otorgamiento de una puntuación determinada para cada uno de ellos. Asimismo, la evaluación de los pares es objeto de evaluación por parte del docente. Las dos evaluaciones tienen su correspondiente impacto en la calificación de ambos equipos: evaluador y evaluado, respectivamente.
- Proyectos. Durante el desarrollo del curso los estudiantes llevan a cabo varios proyectos. El número de proyectos ha variado en función de las características de cada asignatura. En *Derecho de sociedades* hemos empleado el proyecto para el estudio de la constitución de una sociedad. El proyecto consistía en la calificación de una escritura de constitución que contenía errores tanto en la escritura propiamente dicha como en los estatutos sociales. Los equipos de estudiantes debían asumir la posición de un registrador mercantil y, a continuación, se les invitaba a redactar de nuevo íntegramente los documentos. En el contexto de esta misma materia también se ha propuesto a los estudiantes desarrollar el proyecto de una junta general de accionistas, lo que incluye convocatoria, constitución, adopción de acuerdos y, en su caso, impugnación de dichos acuerdos. En *Instrumentos del tráfico empresarial* también han sido varios los proyectos utilizados, desde la organización de un concierto de rock hasta la creación de una red de distribución con distribuidores, agentes y comisionistas. Los proyectos se iniciaban con la visita del cliente, la redacción de un informe, la redacción y negociación de los contratos y, finalmente, una controversia sobre posibles incumplimientos de ambas partes.
- Simulaciones. A lo largo del curso solemos realizar una o varias simulaciones en el aula como culminación de un proyecto determinado. En *Derecho de sociedades* hemos simulado una reunión de consejo de administración o de junta general de accionistas en la que existen consejeros o grupos de accionistas con intereses distintos. También hemos llevado a cabo la simulación de una impugnación de acuerdos sociales (con escritos y alegaciones orales). En las simulaciones participan distintos equipos que se enfrentan unos a otros, de modo que hay que programar su ejecución en días distintos. La simulación concluye con una votación al mejor equipo, que se lleva un punto extra en la calificación.

Conclusiones

Tanto las simulaciones como los proyectos y, en general, todas las actividades de aplicación se han revelado como instrumentos muy poderosos para incrementar la motivación de los estudiantes. En el caso de los primeros se ha comprobado que contribuyen decisivamente a mejorar la cohesión del equipo. Las actividades de

aplicación basadas en el debate sobre cuestiones planteadas en torno a una situación han mejorado considerablemente las habilidades de comunicación de los estudiantes. En cambio, el uso del aula invertida no merece una opinión tan favorable a juicio de los estudiantes. En términos de resultados académicos (calificaciones), los grupos que han cursado esta metodología han obtenido calificaciones superiores a la media respecto a quienes han seguido una metodología convencional, aunque observamos una discordancia entre los resultados de los test y el desempeño de las actividades.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- ¿Debería proporcionarse a los estudiantes formación en trabajo en equipo desde el primer curso del grado y ejecutar tareas de este tipo en las distintas asignaturas?
- ¿Es posible realizar simulaciones y proyectos con estudiantes del primer curso?
- ¿Cómo podríamos mejorar la dedicación al estudio de las cuestiones más conceptuales?
- ¿Podría ser una alternativa eficaz proponer una línea de formación paralela a la convencional (*parallel track*) sobre la base de un proyecto voluntariamente asumido por los docentes?

Referencias

Sparrow, Sophie M.; McCabe, Margaret Sova (2012). «Team-Based Learning in Law». En: *18 Legal Writing: The Journal of the Legal Writing Institute* (pp. 153-208). Disponible en: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1986230. (Consultado el 09/04/2016.)

Dana, S. W. (2007). «Implementing Team-Based Learning in an Introduction to Law Course». *Journal of Legal Studies Education*, 24: 59-108.

Institute for Law Teaching and Learning: http://lawteaching.org/teaching/teambasedlearning/. (Consultado el 09/04/2016.)

27. USO DE MATERIAL AUDIOVISUAL EN UNA VISTA DE JUICIO CIVIL

Quim Forner Delaygua
Sección Departamental de Derecho Internacional Privado
Facultad de Derecho
Universidad de Barcelona

Palabras clave

Material audiovisual, vista de juicio, competencias transversales.

Contexto

El caso se desarrolla en uno de los grupos de la asignatura *Derecho internacional privado* en el Grado en Derecho, con la finalidad de entender las relaciones entre pendencia del proceso y notificación de la demanda en el contexto de los litigios en Derecho internacional privado. La asignatura tiene una carga de 6 ECTS, lo que conlleva 50 horas de docencia presencial de carácter teoricopráctico, a razón de cuatro horas semanales durante el primer semestre del cuarto curso. De los 60-70 estudiantes matriculados, aproximadamente un 90 % sigue el itinerario de evaluación continuada, por lo que solo unos pocos se acogen a la evaluación única. La asistencia a clase no es explícitamente obligatoria tampoco para los estudiantes de evaluación continuada. No obstante, la obligatoriedad de asistir y discutir los trabajos dictamen en clase, así como la dinámica de devolución personal en clase de los trabajos corregidos permite llevar un control razonable de la asistencia, que suministra a final de curso información muy útil sobre la asiduidad del alumnado. El sistema de evaluación está muy especificado en el plan docente de la asignatura, en consonancia con el modelo de evaluación para todas las asignaturas del grado aprobado por la Facultad de Derecho.

Planteamiento de la situación

En general, la experiencia docente nos ha mostrado a todos que, en la actualidad, el alumnado necesita que las clases añadan experiencias diferentes y variadas, más allá de las tradicionales explicaciones del profesor, y que aporten un plus de estímulo. Esta necesidad abre la puerta al enfoque de ciertas partes del programa, rompiendo con su secuencia estrictamente lineal, sin requerir, por otra parte, que sean los propios estudiantes quienes en cada caso descubran y realicen la tarea laboriosa de ligar diferentes partes temáticas.

La relación entre diferentes temas se da en *Derecho internacional privado*, por ejemplo, entre la notificación del inicio del proceso al demandado y las reglas que

resuelven las situaciones de procedimientos judiciales paralelos en Estados diferentes, lo que supone, en principio, que los correspondientes tribunales han considerado que pueden tener –o no han descartado todavía que no tienen– competencia judicial internacional para conocer la controversia planteada. En una estructura ordenada de programa, las explicaciones teóricas relativas a los aspectos de competencia judicial internacional y al tratamiento de la litispendencia son sucesivas y correlacionadas; lo que no plantea problemas. En cambio, el régimen de la notificación internacional encuentra su lugar aparte, más alejado, dentro del bloque temático de la cooperación internacional de autoridades. En el supuesto que se presente a los estudiantes, la visualización de una parte de una vista de un procedimiento judicial permite ver la relación entre la litispendencia y la notificación, con tres añadidos de valor: a) incidencia de las normas de competencia judicial internacional en este punto; b) sentido y contexto jurídico y económico de las notificaciones «patológicas», y c) nociones introductorias de Derecho comparado en las notificaciones judiciales, así como su relación con el establecimiento de la competencia judicial internacional (*jurisdiction to adjudicate*).

Desarrollo de la experiencia

En una primera fase, con una semana de antelación, los estudiantes son invitados a leer (o releer) en los materiales de referencia los aspectos jurídicos relativos a la pendencia del proceso y a las notificaciones procesales. Se añade *ad hoc* un material específico sobre aspectos de Derecho comparado en las notificaciones judiciales. Actualmente, el material más eficaz a estos efectos es la parte correspondiente (unas tres páginas) del informe oficial del profesor Fausto Pocar sobre el Convenio de Lugano de 2007, lo que permite destacar colateralmente la utilidad e importancia de los informes de los relatores de convenios internacionales como instrumento esencial en la interpretación y aplicación de estas fuentes del Derecho.

En una segunda fase, una semana más tarde, se visualiza en clase la vista judicial. La sesión se introduce con una explicación del contexto comercial y jurídico del litigio judicial, así como con una esquemática presentación de los hechos relevantes. Esto incluye la identificación de las partes procesales y la llamada de atención acerca de las fechas, plazos y datos geográficos pertinentes. A continuación, se visualizan y escuchan en clase los menos de 20 minutos de duración del inicio de la vista, durante los cuales se desarrollan los alegatos de parte relativos al incidente de declinatoria por falta de competencia judicial internacional, interpuesta por la parte demandada en el procedimiento judicial español. Con la visualización y audición de los informes de los abogados de las partes, los estudiantes confirman la explicación introductoria relativa a un segundo procedimiento, iniciado en otro Estado miembro de la UE, que se desarrolla entre las mismas partes y en relación con el mismo contrato litigioso, sin que del debate contradictorio pueda quedar claro cuál de los dos procedimientos (el español o el extranjero) se ha iniciado en primer lugar y tiene, por esta razón, preferencia sobre el otro procedimiento. Esta información sobre la prioridad es capital; pues, como saben los estudiantes, el segundo procedimiento tiene que suspenderse y, en su caso, archivarse.

Los estudiantes ven así que establecer la prioridad cronológica entre procedimientos no depende en un primer momento de la competencia judicial internacional de los respectivos tribunales (que pueden no estar todavía en condiciones para decidir dicho extremo) y que, en la práctica, lejos de ser evidente, la tarea puede resultar factualmente compleja. En cambio, la prioridad que deba darse a un procedimiento sobre el otro depende de varios factores: a) de la realidad de la notificación llevada a cabo, que incluye unos tiempos reales muchas veces no coincidentes con lo que establecen las normas en cuanto a los plazos dentro de los que debería efectuarse la notificación internacional, así como la comunicación de haberse producido la notificación al tribunal extranjero que la solicitó; b) del régimen de iniciación del proceso y notificación en cada sistema procesal nacional; c) de otras incidencias, que en el caso concreto presentado al alumnado, son dos: por una parte, la validez y eficacia de la notificación hecha a un supuesto representante local del litigante extranjero; por otra parte, la duración de los trámites de subsanación de defectos de notificación (como por ejemplo, la carencia de traducción de documentos que acompañan a la demanda, así como su coste).

En una tercera fase, el docente abre una discusión, en la que, para empezar, trata de apreciar hasta qué punto los estudiantes han descifrado la secuencia argumental del debate judicial contradictorio. A continuación, se identifican y aclaran los diversos aspectos planteados alrededor de la declinatoria de competencia judicial internacional, poniéndolos en relación con las normas ya estudiadas en clase y frecuentemente citadas por los abogados de las partes litigantes durante la vista. Esta fase suministra un primer indicio acerca de la necesidad o no de reproducir otro día de clase la visualización, sin más, durante la cual la mayoría de estudiantes ya captará todos los aspectos del debate y sabrá integrarlos.

En una cuarta fase, parte del alumnado, según el turno ordinario del curso, resuelve para la semana siguiente un caso en que se plantea una situación parcialmente equivalente a la visualizada. Con el resultado del regreso de estos trabajos a los alumnos una semana más tarde, una vez corregidos, se acaba de tomar la decisión de reproducir la visualización, ya sin necesidad de explicaciones adicionales. Solo para esta parte de alumnos encargados de resolver el caso, dentro del turno ordinario del curso, hay una actividad de evaluación continua. Como se ha dicho, forma parte de la actividad de evaluación continuada durante todo el curso la defensa y discusión en clase de lo expuesto en el trabajo.

Por lo tanto, la actividad se inserta en el devenir ordinario del desarrollo del curso, sin pararlo más que durante el tiempo de visualización de la vista y su discusión. En total, como máximo, una hora presencial entre vista y discusión, más una de trabajo dirigido con las lecturas. A este tiempo hay que sumar, para el grupo de alumnos y alumnas que se encargan de realizar el trabajo, el correspondiente a la actividad evaluable ordinaria programado para la semana correspondiente.

Conclusiones

La experiencia ya se inició hace años, incluso antes de la implantación del grado, y se repite por sus virtudes, expuestas en el apartado de planteamiento.

Hay que añadir ahora que, además de encontrar concentrados y relacionados en un acto de pocos minutos temas teóricos autónomos y difícilmente relacionables sin contar con un elemento práctico que los reúna, los alumnos disfrutan observando lo siguiente:

- argumentos contradictorios de los abogados, quienes naturalmente abordan líneas no coincidentes con la convicción del juez;
- cita y utilización de los instrumentos normativos «exóticos» en el contexto de un procedimiento ordinario, local, en un juzgado de Barcelona, en un tipo de asunto muy corriente, con cuya cuestión de fondo los alumnos suelen estar familiarizados (resolución de contrato de concesión comercial);
- los propios *lapsus linguae* de abogados y magistrado, y la frase final del magistrado afirmando que, «dada la complejidad del tema», resolverá la cuestión más adelante y que se puede continuar la vista para el resto de puntos. Es un efecto escénico que, por un momento decisivo, crea complicidad y pone al magistrado a la altura de los propios estudiantes. Esto es así, porque todos los asistentes comparten la sensación de quedar algo abrumados para dar cumplimiento a lo exigido por unas normas algo complejas, que no limitan las consecuencias de sus efectos a lo que suceda en el procedimiento local, sino que condicionan la actuación de un juez extranjero.

Por último, ha de destacarse que no se trata de un ejercicio práctico ni directamente orientado a la práctica. Como se ha repetido, es la ocasión para poner juntas unas cuestiones teóricas, de forma que su recíproca influencia y su trascendencia práctica invitan y desafían a ser comprendidas.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- ¿Es universalizable la experiencia? ¿En qué términos y condiciones?
- En un grupo cuatrimestral, ¿es conveniente incluir experiencias de este tipo en más de dos o máximo tres ocasiones?
- ¿Pueden «fabricarse» materiales visuales con actores sin perder el impacto de la situación real, con protagonistas profesionales?

28. ¿RESPUESTAS… SIN PREGUNTAS? MOTIVAR EL APRENDIZAJE

María Fraile Ortiz
Área de Derecho Constitucional
Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas
Universidad Carlos III de Madrid

Palabras clave

Motivación, metodología docente, aprendizaje reflexivo.

Contexto

La experiencia se ha desarrollado en la asignatura *Libertades públicas y derechos constitucionales*, obligatoria con 4 ECTS, que se imparte en el segundo cuatrimestre de segundo curso en el Grado en Derecho y en los dobles grados en D-ADE, D-ECO, D-CPolíticas, Getafe/Colmenarejo, con tres horas semanales presenciales y aproximadamente 75-100 alumnos. También se imparte la misma materia con los lógicos ajustes en la asignatura *Derecho constitucional II*, optativa, 6 ECTS, segundo cuatrimestre de segundo curso, Grado en Ciencias Políticas, Getafe, tres horas semanales presenciales, 25 alumnos; y en la asignatura *Marco jurídico de la seguridad II*, obligatoria, primer cuatrimestre de cuarto curso, Grado en Ingeniería de la Seguridad (Centro Universitario de la Guardia Civil), dos horas semanales presenciales, 25-40 alumnos.

El objetivo es ofrecer a los estudiantes un panorama general de los derechos fundamentales y libertades públicas garantizados en nuestra Constitución y de las diferentes garantías de que gozan, así como el estudio de algunos derechos en particular.

Planteamiento de la situación

Siendo la materia dedicada a los derechos fundamentales una parte del Derecho constitucional teóricamente práctica y cercana, a los alumnos les cuesta ver desde el principio la concreción de los problemas que la materia suscita.

Las clases magistrales, casi siempre numerosas (75-100 alumnos), pueden dificultar una adecuada motivación del alumnado y la desafección con una materia que debería propiciar interés por su conexión con problemas cotidianos.

La idea es darle la vuelta al enfoque: poner nombre a los problemas antes de ofrecer respuestas sistemáticas y asépticas a unas preguntas que aún no se han hecho.

Desarrollo de la experiencia

Hace unos años nos planteamos: ¿y si en vez de ofrecer de partida las respuestas que tradicionalmente da el Derecho constitucional a la materia, planteamos las preguntas que estas están llamadas a responder? El planteamiento no era revolucionario, más bien al revés, pero podría tener un impacto: motivaríamos desde el primer minuto a los alumnos, que entenderían así el porqué de los problemas que aborda la asignatura antes de ofrecerles las soluciones. Favoreceríamos al tiempo un aprendizaje reflexivo, tan necesario en el mundo jurídico (a menudo malinterpretado, por el volumen de los temas que hay que estudiar y el mito del aprendizaje memorístico), pues este sencillo cambio de enfoque permite en mayor medida que el alumno reflexione ya en el aula y no se limite a «tomar apuntes» mecánicamente, pues tales preguntas pueden conectar fácilmente con inquietudes y noticias de actualidad que despierten su interés y motivación.

Para ello hemos optado por reestructurar metodológicamente la asignatura, que se presenta a partir de preguntas muy concretas que permitan introducir los problemas que la asignatura trata de responder. Nos ayudamos de una sencilla presentación de ppt (que luego se cuelga en el Aula global para que pueda ser descargada por los alumnos), y en la que se van introduciendo las preguntas sucesivamente: no hay esquemas, apenas hay texto, solo preguntas.

A modo de ejemplo, el análisis del derecho a la inviolabilidad del domicilio se aborda a partir de las siguientes preguntas, que se presentan una a una en pantalla a los estudiantes:

La inviolabilidad del domicilio:

- ¿Se protege el domicilio o su privacidad?
- ¿Una caravana «es» domicilio a efectos del art. ١٨.٢ CE?
- ¿Puede un cónyuge negarse a que entre alguien autorizado por el otro cónyuge?
- ¿Puede el juez intervenir antes o después de la entrada en el domicilio?
- ¿Cuándo un delito es… «flagrante»?
- ¿Puede la autoridad entrar legítimamente en caso de incendio o para el auxilio de alguien en peligro?
- ¿Qué ocurre si se accede ilegítimamente a un domicilio? ¿Y si de las pruebas obtenidas en el mismo se deriva la culpabilidad de alguien?

La primera diapositiva incorpora únicamente el nombre del derecho; la segunda, el nombre del derecho y la primera de las preguntas; la tercera, todo lo anterior y la segunda de las preguntas, y así sucesivamente. El resultado final es esta imagen que condensa todas las preguntas que el derecho a la inviolabilidad del domicilio trata de responder.

De esta forma, la primera de las preguntas formuladas en el ejemplo «¿Se protege el domicilio o su privacidad?», así como la segunda «¿Una caravana «es» domicilio a efectos del art. 18.2 CE?» permiten abordar elementos esenciales de la definición misma del Derecho. La tercera pregunta, «¿Puede un cónyuge negarse a que entre alguine autorizado por el otro cónyuge?», aborda cuestiones relacionadas con la titularidad. Todas las demás preguntas permiten responder a aspectos ligados al contenido del

Derecho y a sus límites, introduciendo así la mayoría de las cuestiones que sistemáticamente se tratan en los manuales: alcance de la protección, deslinde con el derecho a la intimidad propiamente dicho, requisitos para que el consentimiento en el acceso al domicilio sea válidamente realizado, excepciones legítimas a la necesidad de consentir (autorización judicial, delito flagrante, fuerza mayor o estado de necesidad) y consecuencias de una entrada ilegítima desde la perspectiva de la tutela judicial efectiva.

Queremos llamar la atención sobre cómo este esquema permite al profesor ajustar con facilidad las preguntas escogidas. Así, por ejemplo, si está ante un alumno del Grado en Derecho o del de Ciencia Política o del doble Grado en Derecho-Economía o Derecho-ADE, la pregunta por el alcance del concepto de *domicilio* podría ser: «¿Una caravana "es" domicilio a efectos del art. 18.2 CE?»; poniendo, en cambio, el ejemplo de una habitación en una residencia militar si la asignatura impartida lo es en el Centro Universitario de la Guardia Civil a los alumnos que cursan el Grado en Ingeniería de la Seguridad. De igual forma, y por seguir con el ejemplo, es posible preguntar por la necesidad del consentimiento de todos los estudiantes que viven en un piso compartido para que un tercero acceda al mismo si se trata de alumnos de los grados o dobles grados indicados, y formular en cambio la pregunta en clave de «cónyuges» si se pregunta a los oficiales de la Guardia Civil, ya en cuarto curso del grado.

De igual forma, el sistema permite ir modificando las preguntas a medida que surgen facetas distintas de los mismos problemas… o problemas nuevos. En el primer caso, la pregunta por la titularidad del derecho a la inviolabilidad del domicilio puede formularse además en clave de «arrendatario», y también puede suscitar la cuestión de los okupas. En el segundo, la pregunta por el consentimiento en el caso de un domicilio conyugal pone sobre la mesa los problemas suscitados por los procesos de separación o divorcio y, por ejemplo, la cuestión de si en tanto se disuelva la pareja es posible la entrada en el domicilio de la nueva pareja de uno de los dos cónyuges en proceso de separación.

Conclusiones

Después de llevar más de quince años explicando los derechos fundamentales a alumnos de segundo curso del Grado en Derecho o de algún doble grado, hemos comprobado que los alumnos están más satisfechos con la asignatura desde que el enfoque ha cambiado en el sentido que hemos visto. Así lo indican las encuestas de evaluación de la docencia, que, aunque expresan puntuaciones altas y parecidas a épocas anteriores en las que el método desarrollado era más convencional, incorporan cada vez más comentarios «espontáneos» muy positivos, incluso entusiastas en ocasiones. El mensaje expresado en dichas encuestas se formula con frecuencia mediante los mismos adjetivos: *ilusionante*, *interesante*, *nuevo*, *entretenido*, *estimulante* o *sugerente*.

Este cambio de enfoque permite poner en valor las clases magistrales, pues aporta una nueva mirada que no se encuentra en los manuales al uso que siguen un esquema más tradicional: en este sentido, no da igual ir a clase o no ir, porque el manual te ofrece las respuestas a preguntas que tal vez el alumno no se vaya a plantear.

La «relectura» de las preguntas después de concluir el tema, que quedan a disposición de los alumnos en el Aula global, permite entender de un modo más completo las respuestas ofrecidas en clase y que encuentran en la bibliografía recomendada.

Cada nuevo curso tratamos de reajustar las preguntas a la realidad concreta de cada grupo, a lo que pasa en la sociedad y a los nuevos retos.

Nuestra valoración es, sin duda, positiva.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- ¿Los alumnos abordan adecuadamente la materia que ofrecemos? Dicho de otro modo: ¿«alcanzan» el objetivo que persigue la asignatura?
- Si no es el caso –no nos sirve la memorización acrítica–, ¿puede deberse a que ofrecemos respuestas «enlatadas» a preguntas que aún no se han planteado?
- ¿Es posible reelaborar el contenido de nuestra asignatura dejando que fluyan esas preguntas?

29. TRABAJO AUTÓNOMO Y DIFERENCIACIÓN DEL PLANO AUTÓNOMO DE LA MATERIA DE SU APLICACIÓN PRÁCTICA

Eduardo Gamero Casado
Área de Derecho Administrativo
Facultad de Derecho
Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

Palabras clave

Metodología para docencia y evaluación, trabajo autónomo del estudiante, segmentación de teoría y práctica.

Contexto

Experiencia aplicada en *Derecho administrativo I*, asignatura básica de 6 ECTS, del primer cuatrimestre del segundo curso del Grado en Derecho. El modelo docente implantado en todos los grados de esta universidad contempla una sola clase teórica de dos horas a la semana por asignatura. El grupo se divide a su vez en tres, con cada uno de los cuales se mantiene una sesión de EPD (enseñanzas prácticas y de desarrollo) a la semana, de 1h 30' horas. El contenido material de la asignatura es el Derecho procesal administrativo: acto y procedimiento administrativo, y jurisdicción contencioso-administrativa. Previamente –segundo cuatrimestre del primer curso– los estudiantes han cursado *Sistema jurídico-administrativo*, de 3 ECTS, que comprende los conceptos de Derecho administrativo y Administración pública, las fuentes jurídicas y administrativas (reglamentos) y la organización administrativa.

Planteamiento de la situación

Se da por sentado que los estudiantes realizan un intenso trabajo autónomo previo a la docencia presencial establecida, e incluso hay que diseñar actividades para ello. Se prevé que en el aula se trabajará intensamente y de una manera bastante personalizada en razón del número de estudiantes (relativamente reducido) de cada subgrupo.

Los objetivos de la experiencia que describimos son:

- Descargar de contenidos las clases teóricas, centrándolas en los aspectos puramente dogmáticos de la asignatura.
- Obligar al estudiante al trabajo autónomo y continuado a todo lo largo del curso.

- Evaluar la disciplina diferenciando claramente el plano conceptual y la aplicación práctica del Derecho.

Desarrollo de la experiencia

Respecto a los métodos de estudio y exigencia de contenidos a efectos de evaluación, comenzamos clasificando los contenidos del programa en tres apartados distintos, según el tipo de estudio que deba realizarse de cada materia y del modo en que será evaluada.

- Primer grupo: temas o apartados que han de ser objeto de estudio en el sentido tradicional. Aparecen marcados en el programa con la indicación «E». Su explicación tiene lugar con ocasión de las enseñanzas básicas. El nivel de conocimientos de esta parte se verifica mediante exámenes teóricos.
- Segundo grupo: temas o apartados que han de ser objeto de simple lectura complementaria. Son útiles para comprender la asignatura; por tanto, el estudiante deberá conocerlos para manejar adecuadamente los conceptos jurídico-administrativos. Pero no son objeto de preguntas teóricas o prácticas con ocasión de los exámenes o pruebas de la asignatura. Estas materias aparecen acompañadas en el programa con la indicación «L».
- Tercer grupo: temas o apartados de enseñanzas prácticas. Aparecen acompañados en el programa con la indicación «P». En esta parte del temario, la metodología de trabajo consiste en sesiones de EPD programadas, que no son objeto de explicaciones teóricas, salvo algún caso puntual que merezca aclaración previa. No se califican necesariamente como «P» temas completos, o siquiera epígrafes de primer nivel, sino que se llega a diferenciar incluso en el rango de epígrafes de segundo o tercer nivel.

Por ejemplo, la invalidez y sus grados en Derecho administrativo (diferencia conceptual entre nulidad, anulabilidad e irregularidad no invalidante) es un epígrafe marcado como «E». En cambio, los supuestos concretos de nulidad y anulabilidad (arts. 62 y 63 de la Ley 30/1992) es materia marcada como «P», que no se explica en clase teórica y se analiza directamente en EPD a través de enunciados en los que los estudiantes deben calificar el vicio en la categoría que corresponda.

Con una semana de antelación a la celebración de cada sesión se facilita a los estudiantes en el Aula virtual el enunciado de las actividades; puede contener casos y preguntas concretas, o bien exponer algunos supuestos o cuestiones de manera más general y orientar acerca del tipo de actividad que se desarrollará en el aula. Los estudiantes acuden con la legislación administrativa, jurisprudencia y todo el material que necesiten. Durante la sesión se indican en primer lugar los puntos clave de cada cuestión, y se procede seguidamente a resolver supuestos concretos, tanto los previamente incluidos en el enunciado que se publicó como otros adicionales que se van planteando sobre la marcha para obligar a los estudiantes a razonar *in situ*.

Por ejemplo, una de las actividades en materia de organización administrativa puede consistir en citar en el enunciado el Real Decreto por el que se regula la estructura orgánica básica de los ministerios, y facilitarles el organigrama de uno de ellos. Los estudiantes deben localizar el RD y acudir a clase con él. En el aula, sobre la marcha y preguntando a los estudiantes, se dibuja progresivamente el organigrama de algún ministerio, colocando en el mismo nivel los órganos de igual rango (por ejemplo, subsecretaría y secretarías generales), y se formulan preguntas sobre organización. Todo lo cual permite que busquen y obtengan por sí mismos una norma jurídica (en versión consolidada) y manejen directamente su texto; que comprendan previamente mediante los manuales de referencia, de forma autónoma, la posición y características de cada órgano (superiores, inferiores y de igual rango); que «traduzcan» el texto plano de la norma a una visión gráfica de la estructura orgánica, fijando el concepto de la escala jerárquica, y que comprendan que las técnicas de jerarquía (por ejemplo, órdenes e instrucciones) juegan dentro de la misma escala jerárquica, pero que un órgano superior en rango no puede dirigir tales órdenes a un órgano inferior en rango que no esté en la misma escala jerárquica.

A lo largo del curso se programan dos pruebas prácticas de evaluación continua de estos contenidos: una a mitad del cuatrimestre y otra en la última semana lectiva del mismo. Los estudiantes pueden acudir a esa prueba con la legislación administrativa, el manual de la asignatura y los apuntes y presentaciones de clase (con excepción del enunciado y las respuestas a las EPD resueltas durante el curso). No es preciso el estudio memorístico de estas partes, pues no son objeto en ningún caso de preguntas de tipo teórico con ocasión de los exámenes finales. El examen final del cuatrimestre (convocatoria de febrero) no tiene parte práctica; se debe superar la asignatura mediante las pruebas de evaluación continua ya expuestas (esto es una imposición contenida en la normativa de régimen académico de la universidad para evitar que en los exámenes finales se acumule mucha materia, de modo que se ha de superar una parte significativa de la asignatura mediante evaluación continua). El examen de recuperación (en el mes de julio) consta de una parte teórica y de una práctica; concurren a esta última quienes no hayan superado la parte práctica en la primera evaluación.

Respecto las entregas documentales, y en paralelo a lo anterior, a lo largo del cuatrimestre se programan actividades de entrega de documentos o realización de tareas. Concretamente, se suelen establecer tres:

- Entrega de un escrito de solicitud (instancia). Se les facilita el formulario y deben redactar una instancia. Esta entrega tiene un valor de 0,25 puntos en la calificación final. Se pueden articular dos variantes: presentación de la solicitud en un registro, aportando al profesor la copia sellada; y entrega en clase, en un sobre abierto y con la dirección del órgano administrativo (lo cual les enseña la utilidad del código postal 071), haciendo en clase una simulación en vivo, por parte de un estudiante y del profesor, de la entrega en Correos.

- Entrega de un recurso administrativo. Es análoga a la anterior, pero redactando un recurso de alzada o de reposición. Su valor es de 0'25 puntos.
- Asistencia a vistas en los juzgados contencioso-administrativos. Previamente se les explica la mecánica del procedimiento abreviado (art. 78 de la Ley 29/1998). Los estudiantes deben acudir por su cuenta a las vistas, a cuyo efecto se les facilita un listado de los juzgados y de los días que celebran. Han de entregar un resumen de los asuntos que han visto y un comentario crítico. Para verificar su asistencia en persona, esta entrega se realiza por correo electrónico y los estudiantes deben incluir en el documento una autofotografía (*selfie*) en la que se vea su rostro al lado del tablón de señalamientos del juzgado de que se trate. La entrega tiene el valor de 0,5 puntos. Esta actividad es muy formativa y los estudiantes quedan muy satisfechos. Adquieren conciencia de la dinámica forense real y refuerzan los contenidos teóricos.

Respecto a los criterios de evaluación y normas de presentación en el examen, hay varios tipos de evaluación:

- Evaluación de las enseñanzas teóricas. Tiene lugar con ocasión del examen final de la asignatura. Para aprobar esta parte es imprescindible obtener en el examen al menos 5 puntos sobre 10. Su peso en la evaluación final es del 40 % (hasta 4 puntos). En el examen solo se formulan preguntas sobre epígrafes del programa señalados como «E», no los marcados como «P» o «L».
- Evaluación de las enseñanzas prácticas y de desarrollo. Tiene lugar mediante dos pruebas de evaluación continua: una a mitad del cuatrimestre y otra en la última semana lectiva. Son actividades y enunciados similares a los resueltos en las EPD. A estas pruebas se puede concurrir provisto de manuales de la asignatura, legislación administrativa y apuntes de clase (salvo los casos y supuestos resueltos de EPD). Para aprobar estas pruebas hay que obtener al menos 5 puntos sobre 10 (haciendo media entre las dos pruebas). Su peso en la evaluación final es del 40 % (hasta 4 puntos).
- Entregas y otras actividades de desarrollo. A estas actividades les corresponde un 10 % del total de la evaluación (hasta 1 punto). Antes de la celebración del examen final se publica una relación de la calificación obtenida, en su caso, por este concepto (la suma de los puntos de cada entrega que hayan realizado).
- Participación activa en actividades presenciales. Por la participación activa y pertinente a lo largo de las EPD y actividades presenciales se podrá lograr hasta 1 punto del total de la evaluación.

Conclusiones

El resultado de esta metodología ha sido excelente. Los estudiantes se disciplinan y van estudiando y realizando actividades a lo largo de todo el semestre, adquiriendo progresivamente los conocimientos. Desarrollan capacidad de trabajo autónomo, así

como la competencia para resolver problemas y para redactar en términos jurídicos con el nivel propio de segundo curso de grado. Los resultados académicos son muy satisfactorios, con alto índice de aprobados y buenas calificaciones. Los estudiantes trabajan mucho, pero están motivados porque comprueban a diario el efecto de este aprendizaje y cómo se traduce en puntos que acumulan para aprobar. Las enseñanzas quedan bien fijadas para el resto de la carrera y para el posterior ejercicio profesional.

El lado negativo es que se tarda varios cursos en perfilar adecuadamente los epígrafes que deben marcarse en cada categoría («E» o «P»), sobre todo en contenidos de naturaleza mixta. La tarea del profesorado es mucho más intensa y sacrificada, se exige mayor dedicación (preparación de enunciados adecuados, evaluación de las pruebas prácticas y de las entregas documentales, etc.).

La experiencia puede adaptarse a asignaturas de la mayoría de áreas de conocimiento.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- Si nos limitamos a realizar un examen final con una parte teórica y otra práctica, ¿saben verdaderamente los estudiantes con qué metodología de estudio tienen que preparar cada parte del programa? ¿No es preferible indicar expresamente en el programa qué tipo de estudio es pertinente para cada contenido o materia?
- El conocimiento disponible se duplica cada dos años. Cuando un estudiante termine el grado existirán cuatro veces más conocimientos que cuando lo comenzó. ¿Qué sentido tiene centrar el esfuerzo del estudiante en el aprendizaje memorístico? ¿No es preferible combinar el estudio de los aspectos conceptuales que resultan imprescindibles para comprender una materia con actividades que enseñan a los estudiantes a desenvolverse por sí mismos, buscar normativa o jurisprudencia, redactar escritos y resolver supuestos, manejando con ocasión de la evaluación todas las herramientas que necesiten, como harán en su vida profesional?

30. APRENDIZAJE EXPERIENCIAL Y REFLEXIVO UTILIZANDO LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN EL PRIMER CURSO DEL GRADO EN DERECHO

José García Añón
Departamento de Filosofía del Derecho, Moral i Política
Facultad de Derecho
Universidad de Valencia

Palabras clave

Metodología docente, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje colaborativo, aprendizaje mediante experiencias, aprendizaje reflexivo.

Contexto

La metodología que se describe se ha desarrollado en la asignatura *Técnicas y habilidades jurídicas básicas*, que, tal y como se describe en el plan de estudios del Grado en Derecho, es una asignatura de formación básica de primer curso que tiene una carga de 6 créditos ECTS. La asignatura pretende introducir al estudiante en la vida universitaria con una mirada jurídica. Se trata de aportar instrumentos que puedan ayudar a estudiar Derecho y a trabajar con el Derecho. La materia realiza una aproximación o introducción al método jurídico y a las habilidades jurídicas fundamentales que pueden desarrollarse en los años de estudio en el grado y en el postgrado, y servirán para continuar en la vida profesional o académica. Son cuatro horas presenciales semanales, aunque hay otras actividades complementarias organizadas y vinculadas a la misma. Los grupos son de aproximadamente 60 estudiantes.

Planteamiento de la situación

Al igual que en otras universidades españolas, la asignatura se implantó por primera vez en la última reforma de los planes de estudios en 2010, tratando de incorporar las destrezas y habilidades que debiera conocer cualquier estudiante de Derecho y que se requerirían en cualquier otra asignatura jurídica. Previamente y desde el año 2007 se habían desarrollado iniciativas de carácter interdisciplinar no solo para delimitar el contenido sino también la metodología (García Añón, 2008; Altés, 2013).

Entre la decena de grupos que impartimos y en el que se coordinaban contenidos, actividades y metodologías por parte de profesores de diversas áreas de conocimiento, se decidió incorporar en uno de los grupos una metodología de aprendizaje basado en

problemas (ABP) junto con una evaluación continua utilizando un diario reflexivo semanal (Font 2004, 2013; Grimes, 2013).

Varios motivos llevaron a incorporar estos cambios. Por una parte, el programa de la asignatura contempla contenidos diversos que pueden parecer, a primera vista, carentes de conexión. Por otra parte, al igual que en otras materias, no hay una reflexión sobre el aprendizaje y sobre el uso de lo aprendido.

Aunque existe un programa, el desarrollo de las sesiones no va a ser secuencial, y se utilizará la metodología ABP como una forma de aprendizaje experiencial en un contexto realístico, esto es, a través de la simulación de la resolución de supuestos que se plantean a grupos de estudiantes como si fuesen abogados.

Todos los contenidos del programa se ponen en práctica: análisis jurídico, búsqueda de normas y jurisprudencia, investigación jurídica, habilidades de redacción y expresión oral… Sin embargo, no se trabajarán secuencialmente, sino al mismo tiempo a través de cuatro o cinco supuestos que los estudiantes resolverán siguiendo unos pasos en las 15 semanas de duración del curso.

Esta metodología también se puso en práctica en otras asignaturas (*Deontología jurídica* o en la fase formativa de la clínica jurídica).

Desarrollo de la experiencia

La experiencia que se expone utiliza, por una parte, el ABP como metodología que desarrolla el aspecto experiencial de los estudiantes en un contexto realístico. Por otra parte, y conectada con la anterior, con la realización de un diario reflexivo semanal y un portafolio que deben depositar en el Aula virtual, se responsabilizan de los resultados de su aprendizaje a través de un proceso de reflexión sobre lo aprendido: si les ha resultado útil y para qué (García Añón, 2014).

En las sesiones de clase se trabajarán supuestos relacionados con los contenidos del programa a partir de una metodología de aprendizaje basado en problemas.

Los alumnos se organizan en grupos de cuatro o cinco componentes. Se distribuyen las funciones: coordinación, secretario (levanta acta de las sesiones/reuniones de trabajo)… A todos los grupos se les entrega un supuesto. El supuesto es una descripción de hechos sin ningún cuestionario. Esto diferencia esta metodología del método del caso. El supuesto se puede construir, provenir de un caso real o de una ficción.

Aunque son alumnos de primer curso, el objetivo es que realicen todos los pasos de una investigación jurídica para resolver alguno de los problemas que puedan presentarse en el supuesto y, si es posible, proporcionen una propuesta de solución en forma de texto académico.

Cada grupo puede seguir un camino diferente. Sin embargo, para centrarse en los aspectos metodológicos que interesan en esta asignatura, el profesor reconduce la actividad de los grupos después de trabajar en cada uno de los pasos. En principio, la resolución de cada supuesto está planificada para dos sesiones. Sin embargo, los primeros supuestos tienen una duración mayor porque se van intercalando la resolución de dudas y el afianzamiento de conocimientos de los apartados del programa.

El proceso para resolver un supuesto sigue los siguientes pasos, que son una adaptación de otras formulaciones:

1. Lee y clarifica lo que no se entienda.
2. Identifica los intereses y partes interesadas.
3. Establece, en su caso, una cronología de los acontecimientos.
4. Realiza una tormenta de ideas sobre los posibles asuntos o problemas de los que trate el supuesto.
5. Identifica los problemas y organízalos por temas (análisis de los problemas; sistematizar y profundizar; posibles soluciones…).
6. Identifica cada problema con un nombre –debería resumir la esencia del problema.
7. Define los objetos de aprendizaje a partir de los temas (¿qué necesito saber para resolver el asunto planteado?).
8. Consensúa cómo llevar a cabo la investigación.
9. Busca información (fuera del grupo).
10. Comparte los resultados, sistematiza y verifica la información encontrada.
11. Vuelve a la investigación que se propuso, si es necesario, y comprueba si encontraron los resultados del aprendizaje

Idealmente, como se ha señalado, cada supuesto se divide en dos sesiones que se pueden secuenciar de la siguiente manera:

- Sesión 1
    - Presentación del problema (10’).
    - Trabajo en grupos reducidos: conocer el problema (lo que se sabe y lo que se desconoce) (40’) (pasos 1-7).
    - Informe de cada grupo al colectivo de la clase (20’).
    - Selección de temas para hacer un estudio independiente y contribución del profesor (10’).
    - Planificación de la investigación y distribución de tareas, en grupos reducidos (realizar un listado de tareas a desarrollar, distribuirlos en el grupo, atribuir funciones: coordinador, secretario, investigador) (10’) (paso 8).
    - Antes de la siguiente sesión, búsqueda y recopilación de fuentes de información (fuera del grupo) (paso 9).
- Sesión 2
    - Búsqueda y recopilación de fuentes de información (continuación) (paso 9).
    - Trabajo en grupos reducidos: comparte información, plantea posibles soluciones, decide la mejor solución (40’) (paso 10).
    - Informe de cada grupo al colectivo: presenta la solución (10’).

- Aclaración de los resultados obtenidos, dudas… (replanteamiento o conclusión de la investigación) (10') (paso 11).
- Antes de la siguiente sesión: Redacción de un informe con los resultados obtenidos. En el caso de no haber concluido, se repite el esquema de la sesión anterior.

Después de cada paso, el profesor recoge las respuestas de los grupos y las sintetiza en la pizarra. De esta manera se asegura cierta homogeneidad en lo que se pretende desarrollar en esa sesión y que en el siguiente paso todos los grupos realicen, de partida, las mismas tareas.

El supuesto puede ser muy sencillo o complicarse para incluir los contenidos del programa y de otras asignaturas en las que se va avanzando en el trimestre. Con esta metodología se pretende que el estudiante se introduzca excepcionalmente en la manera de razonar de un jurista. Esto es, ante unos hechos que le presenta un cliente debe tratar de encontrar todos los problemas que tengan posible trascendencia jurídica. A continuación debe aprender a formular las cuestiones que tendría que resolver desde el punto de vista jurídico. En este sentido, para tratar de contestar las preguntas formuladas, la organización en grupo permite la distribución de tareas: búsqueda de información jurídica (normas, sentencias, doctrina…), selección, estudio, análisis y síntesis.

Esto debe presentarse en un informe jurídico que tendrá la forma «ideal» de un trabajo de investigación (introducción, contenido, conclusiones, referencias utilizadas). De esta manera, se van introduciendo todos los aspectos exigidos en el contenido del programa, incluyendo la redacción con todas las características: citas de fuentes de información jurídica, evitar plagio, etc.

Al terminar se realiza una exposición oral que también se valora por el resto de grupos.

El segundo aspecto metodológico vinculado con el anterior es la realización de un portafolio. ¿Qué es un portafolio? Se trata de una recopilación de evidencias y reflexiones personales que presenta el estudiante para demostrar que ha alcanzado o que pretende alcanzar los resultados de aprendizaje especificados en la asignatura. Con ello no solo se puede evaluar la adquisición de conocimientos, destrezas o competencias, sino también el proceso de aprendizaje.

Cada semana el estudiante deberá escribir una memoria de lo aprendido y realizado esa semana. No hay limitación de espacio. La memoria se subirá a la plataforma de Aula virtual. Debe contener:

- Las actividades realizadas esa semana, dentro y fuera de clase, relacionadas con la asignatura (contenido de las clases, trabajo en grupo, preparación de ejercicios, lectura de temas, otras lecturas…). Serían las evidencias del aprendizaje que debe recopilar para mostrar al final del trimestre.
- Las fuentes de información utilizadas, los documentos o textos elaborados (individuales o en grupo) o sus versiones provisionales…

- Una reflexión y valoración de lo que ha aprendido y de lo que piensa que debe aprender en la siguiente semana. Se trata de una reflexión crítica del proceso de aprendizaje.

Las memorias serán revisadas por el profesor, que las comentará con los alumnos en el horario de tutorías. Además, al terminar cada supuesto y después de la entrega definitiva, hay una reunión («ronda») en el que todos los grupos comentan las dificultades que han tenido o lo que han aprendido en las sesiones anteriores. En definitiva, hay una reflexión y puesta en común sobre los resultados de aprendizaje.

No haría falta realizar un ejercicio final, porque las actividades realizadas en los distintos supuestos permiten valorar tanto los progresos del grupo como los individuales. Sin embargo, nuestra universidad exige la realización de un ejercicio final como un porcentaje de la calificación final. En este sentido, el ejercicio final consiste en un supuesto que se entrega unos días antes del día establecido para la fecha oficial de exámenes. Los estudiantes pueden prepararlo libremente siguiendo las pautas que se han trabajado durante el curso. El día señalado para el examen se plantean algunas cuestiones sobre ese supuesto, tratando de verificar algunos de los aspectos de lo trabajado en el trimestre.

Conclusiones

Esta metodología, aunque resulta extraña a los estudiantes porque siguen esperando tener un libro o unos apuntes sobre los que examinarse, trata de enfatizar algunos aspectos necesarios en el proceso de aprendizaje jurídico. Por una parte, el aprendizaje experiencial; dicho de otra forma, experimentar las formas de razonamiento y argumentación que desarrolla un jurista. Y por otra, la reflexión sobre el propio aprendizaje. Ambos aspectos permiten desarrollar –o al menos iniciar el desarrollo– de un aprendizaje autónomo, que es el que se espera de cualquier profesional.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- La posible y conveniente generalización de esta metodología hacia materias de derecho positivo, más allá de la actual experimentación en una asignatura instrumental.

Referencias

Altés, J. A. (ed.) (2013). *Técnicas y habilidades jurídicas básicas*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Font Ribas, A. (2004). «Líneas maestras en el aprendizaje por problemas». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 49: 79-96. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418106. (Consultado el 27/06/2016.)

—— (2013). «La incidencia del aprendizaje basado en problemas (ABP) en la integración laboral de los licenciados en Derecho». *Revista de Derecho Mercantil*. 287: 237-284.

García Añón, J. *et al.* (2008). «Diseño de materiales para el aprendizaje de habilidades jurídicas fundamentales». *@Tic. Revista d'Innovació Educativa*. 1: 37-44. Disponible en:

http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/49/44. (Consultado el 27/06/2016.)
García Añón, J. (ed.) (2009). *Miradas a la innovación: experiencias de innovación en la docencia del Derecho*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València. Disponible en: https://www.academia.edu.
—— (ed.) (2013). *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho. Actas del Quinto Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas* (11 de septiembre). Valencia: Unitat d'Innovació Educativa, Facultat de Dret, Universitat de València. Disponible en: www.uv.es/innodret/pub/2013actas_congreso.pdf. (Consultado el 27/06/2016.)
—— (2014). «Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho: ¿la educación jurídica clínica como elemento transformador?». *Teoría y Derecho. Revista de Pensamiento Jurídico*, 15: 12-33.
Grimes, R. (2013). «Clinical legal education and problem-based learning: an integrated approach to study fit for purpose?». En: García Añón; J. (ed.). *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho*... (pp. 291-331) (vid. supra).
Universidad de Valencia. *Habilidades jurídicas fundamentales*. Disponible en: http://www.uv.es/legalskills. (Consultado el 27/06/2016.)

31. CÓMO OPTIMIZAR LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN UNA SOLA PRÁCTICA

María Garrote de Marcos
Departamento de Derecho Constitucional
Facultad de Derecho
Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave

Ojetivos de aprendizaje, competencias, prácticas.

Contexto

La asignatura de *Derecho constitucional II* es una materia troncal de 8 créditos ECTS. Se integra entre las asignaturas de formación básica, por lo que tiene carácter obligatorio. Se cursa en el segundo cuatrimestre del primero del Grado en Derecho. El estudio de la asignatura es básico para abordar otras materias del Grado en Derecho, en concreto las materias de Derecho público. Proporciona, además, los cimientos básicos que todo futuro jurista debe poseer.

La planificación docente de la asignatura contempla tres horas a la semana de teoría y 3 horas de prácticas. Los grupos del Grado en Derecho de la UCM son muy numerosos, la media son 65-70 alumnos. Si el docente lo estima oportuno, las clases prácticas pueden estructurarse en tres sesiones de 1 hora si se divide el grupo en tres subgrupos, o en sesiones en 1h 30' para dos subgrupos.

Planteamiento de la situación

Las competencias y los objetivos en la asignatura de Derecho constitucional II

Las competencias transversales y genéricas que debe adquirir o desarrollar el alumno de *Derecho constitucional II* son:

- Transversales: CT 5 (aplicación de los conocimientos adquiridos a la formulación y defensa de argumentos y a la resolución de problemas) y CT 9 (capacidad de proyección de los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos en la promoción de una sociedad basada en los valores de la libertad, la igualdad, la justicia y el pluralismo político).
- Genéricas: CG 1 (percepción del carácter unitario del Ordenamiento jurídico de la necesaria visión interdisciplinaria de los problemas jurídicos), CG 2 (capacidad para leer, interpretar y redactar textos y escritos de naturaleza jurídica), CG 5

(capacidad para identificar y aplicar todas las fuentes jurídicas de relevancia a una cuestión concreta) y CG 9 (capacidad de argumentación en debates de actualidad empleando de manera precisa Derecho aplicable).

Según el desarrollo de los contenidos, en el programa de esta asignatura encontramos dos módulos: el primero de ellos comprende la adquisición de conocimientos relacionados con los órganos constitucionales del Estado (la Corona, las Cortes generales, el Gobierno, el Poder Judicial y el Tribunal Constitucional), mientras que el segundo módulo se centra en el modelo territorial del Estado.

Uno de los objetivos –resultados de aprendizaje– que el alumno debe conseguir en el primer módulo es «conocer e identificar las principales funciones de las Cortes Generales». A estas se dedican dos temas del programa: uno relativo a la composición, órganos y estatuto, y otro centrado en las funciones.

Diseño de las prácticas y evaluación de las competencias

Las prácticas de la asignatura de *Derecho constitucional II* se realizan durante el cuatrimestre de docencia, normalmente tras la explicación teórica de los contenidos de cada tema en las sesiones específicamente reservadas a tal fin. Las prácticas están orientadas a la resolución de preguntas de contenido (*factual questions*), que consisten en el desarrollo escrito de pensamientos, expresión oral, asunción de la lógica y esquemas jurídicos, etc. Para ello se proponen supuestos prácticos, se formulan preguntas de conceptos muy concretas, o se plantean comentarios de artículos de carácter científico. Junto a ello, también se utilizan preguntas de concepto (*analitic questions*), que aseguran la comprensión de la materia dada. Ello se consigue a través de preguntas tipo test o cuestiones de «verdadero o falso».

Las especiales características de los grupos de docencia de la asignatura, que son grupos muy numerosos, y el escaso tiempo del que se dispone para la impartición de toda la materia imponen serias limitaciones en la labor docente. En primer lugar, las prácticas previstas para la asignatura no suelen permitir la adquisición y evaluación de varias competencias a la vez. Existe una gran dificultad para combinar la adquisición de conocimientos teóricos con el desarrollo de competencias. Además, la evaluación de las prácticas debe ser dinámica para permitir la necesaria retroalimentación entre el profesor y el alumno, lo que impide llevar a cabo ejercicios prácticos demasiado sofisticados que requieran una puesta en común en el aula con la participación de todos los alumnos. Esto significa que al finalizar el curso, el docente se encuentra con un puñado de ejercicios prácticos que necesariamente son parciales a la hora de valorar la adquisición de competencias y que, además, en muchos casos no permiten conectar los objetivos de aprendizaje con las competencias vinculadas a la asignatura.

Por otra parte, no todos los temas se prestan de igual manera a la realización de prácticas, cualquiera que sea su diseño. En efecto, la función legislativa, que es un apartado del tema más general centrado en las funciones de las Cortes Generales, es una de las potestades más importantes del Parlamento desde el punto de vista político, pero

sobre todo desde la perspectiva jurídica. Resulta fundamental que los alumnos comprendan que el procedimiento legislativo incorpora dos finalidades esenciales en el sistema democrático: la publicidad y la participación de las minorías. El procedimiento legislativo es un procedimiento complejo (por los trámites y por los diversos órganos que participan en el mismo) y muy técnico. Los alumnos tienen muchas dificultades para aprender las distintas fases y entender el sentido del procedimiento en su conjunto. No obstante, la relevancia del tema para la formación de cualquier jurista es indiscutible.

El problema que nos surgió como docentes es, por tanto, diseñar una práctica que permitiera conectar adecuadamente la adquisición de conocimientos (el procedimiento legislativo en las Cortes Generales) con el desarrollo de las competencias vinculadas. En la búsqueda de posibles soluciones a esta carencia, no solo se consiguió plantear un trabajo práctico centrado en una materia técnica, compleja y a veces alejada de la cotidianeidad de los alumnos, sino además, evaluar con ese trabajo todas las competencias asociadas a la asignatura. De esta manera, el docente obtiene un formidable elemento de juicio para evaluar al alumno al finalizar el cuatrimestre.

Desarrollo de la experiencia

La práctica que comentamos consiste en un trabajo en grupo (entre cuatro y seis alumnos). Todos los miembros del grupo trabajan sobre todas las cuestiones propuestas, y, por lo tanto, deben conocer y asimilar todo el contenido.

El trabajo debe analizar detalladamente dos iniciativas legislativas que hayan sido aprobadas con modificaciones por las Cámaras. Una de ellas debe ser un proyecto de ley y la otra una proposición de ley. Se debe contestar a cinco cuestiones:

1. Tipo de iniciativa legislativa y tramitación seguida.
2. Posturas de los diferentes grupos parlamentarios acerca de la misma.
3. Principales enmiendas presentadas.
4. Resultado de las principales votaciones.
5. Análisis de las diferencias más destacables que existan entre la iniciativa presentada y la norma legal publicada en el BOE.

La evaluación de este trabajo difiere bastante del resto de prácticas. De hecho, la calificación de este trabajo constituye el 35 % de la nota final de las prácticas del curso. La calificación se divide en dos partes. El trabajo escrito supone un 60 % de la nota de la práctica, y es la misma para todos los miembros del grupo que hayan participado efectivamente en su elaboración. La exposición oral supone el 40 % y es estrictamente individual. Los alumnos que superen satisfactoriamente la práctica quedan liberados de esta materia para el examen.

El plazo para elaborar el trabajo es de dos meses aproximadamente, desde que se forman los grupos hasta que se realizan las exposiciones orales (los dos últimos días de clase).

La elaboración del trabajo tiene tres fases bien diferenciadas, cada una de las cuales permite la adquisición y desarrollo de diversas competencias, lo que puede ser fácilmente valorado por el profesor.

La primera fase es la preparación del trabajo. Las tareas que realizan en este momento los alumnos son: organizar los grupos, que se forman de manera voluntaria; dividirse las funciones entre los miembros del grupo; leer y comprender la materia, para lo cual el profesor proporciona diversas lecturas; buscar en Internet (web del Congreso de los Diputados y del Senado) y elegir dos iniciativas; normalmente, los alumnos se decantan por aquellas que aparentemente son más sencillas en la tramitación, pero también en ocasiones se deciden por iniciativas cuya temática les resulta atractiva. En esta fase, y a través de las mencionadas tareas, los alumnos utilizan las competencias CT5, CG2 y CG5.

La segunda fase del trabajo es la ejecución del mismo. En esta fase tendrán que redactar con lenguaje técnico y contestar a las cuestiones que se plantean, cuya respuesta no es obvia, sino que requiere un trabajo de acopio de materiales y de sistematización de la información. Posteriormente deberán unir todas las partes del trabajo (realizadas por alumnos distintos) para que forme un conjunto coherente. Estas actividades permiten desarrollar las competencias CT5, CT9, CG1, CG2 y CG5.

La última fase es la exposición oral. En este momento destaca la correcta expresión oral (con límite de tiempo) y la capacidad para contestar a las preguntas del profesor. Pero quizá lo más importante, por revelador, sea la dinámica de grupo que se plantea, ya que si algún alumno no sabe la respuesta hay «rebote» a otro compañero. Ello implica mantener la atención y saber escuchar a los demás. Las competencias más relevantes en esta fase son CT5, CG5 y CG9.

Conclusiones

El desarrollo de esta práctica ha sido valorado muy positivamente tanto por el docente, como por los alumnos. Además de conseguir evaluar todas las competencias de la asignatura simultáneamente en un mismo trabajo, se han conseguido otros resultados de aprendizaje de enorme valor didáctico:

- Los alumnos aprenden a coordinarse en grupo, a poner en común el trabajo realizado y a organizar un trabajo a medio plazo.
- Asumen con solidaridad el resultado final del trabajo.
- Trabajan con gran motivación, porque tienden a identificarse con las normas que estudian y se interesan por ese tema (la «Ley antitabaco», la LOMCE, la Ley que regula el permiso de paternidad, las diferentes reformas del Código penal…).
- Durante la elaboración del trabajo deben leer los debates de los diarios de sesiones, lo que les permite tomar conciencia de la actividad política, conocer los diferentes grupos parlamentarios y a los diputados y senadores que intervienen.
- Cuando analizan las enmiendas aprobadas y las votaciones entienden el sentido de la negociación política y el funcionamiento de las distintas mayorías (simple o

absoluta).
- Manejan con soltura la página web del Congreso y del Senado, así como sus buscadores.

Para el docente esta práctica posee muchos aspectos positivos:

- Es una práctica más rápida para evaluar porque son unos 10 trabajos en total.
- Ofrece un resultado de grupo, pero también permite evaluar individualmente a cada alumno.
- Asegura el conocimiento y comprensión del procedimiento legislativo y de la dinámica parlamentaria.
- Permite obtener un material muy variado para evaluar todas las competencias de la asignatura al final del cuatrimestre.

Como valoración final, concluimos que el diseño de prácticas que ofrecen la posibilidad de evaluar diversas competencias a la vez es muy útil cuando el tiempo es escaso y los grupos numerosos (unos 60-70 alumnos). Los trabajos en grupo a medio plazo fomentan habilidades y cualidades interesantes (coordinación, gestión del tiempo, solidaridad). Además, el seguimiento de la tramitación de una ley desde su origen hasta su publicación proporciona valiosa información a los alumnos sobre otras materias de Derecho constitucional distintas al tema en cuestión (función de la Corona, del Gobierno, relaciones políticas en y entre las instituciones…). Favorece, por tanto, la comprensión global de la asignatura. Por último, la práctica propuesta obliga a utilizar todos los conocimientos y habilidades para lograr exitosamente un objetivo, lo que resulta muy enriquecedor para los alumnos.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- Cuando los grupos son muy numerosos, el diseño de las prácticas debe facilitar la evaluación del máximo de competencias en el mínimo de ejercicios posible.
- Si una materia es especialmente compleja, una práctica que requiera trabajo en pequeños grupos y a la vez individual puede optimizar su comprensión y enriquecer a todo el grupo.

32. ENTRE EL ACADEMICISMO Y LA REALIDAD: UNA APROXIMACIÓN MÁS PRÁCTICA AL APRENDIZAJE DEL DERECHO

Judith Gifreu Font
Área de Derecho Administrativo
Facultad de Derecho
Universidad Autónoma de Barcelona

Palabras clave

Aprendizaje colaborativo, participación del alumnado, evaluación formativa, experiencias prácticas.

Contexto

Derecho local es una asignatura optativa, integrada en la mención de administraciones públicas, que se imparte en el segundo cuatrimestre del último curso del Grado en Derecho. La carga lectiva de la asignatura es de 6 ECTS (equivalentes a 50 horas presenciales). Se matriculan anualmente unos 40 alumnos, que es el número máximo permitido. Las clases, de tres horas de duración, se imparten un día a la semana. Se ofrecen dos posibilidades evaluativas: la continuada, que exige la asistencia a clase y la realización de actividades semanales de evaluación; y la tradicional, focalizada en la superación de un examen final sobre el contenido del programa (esta opción es seguida por menos del 1 % de los alumnos). El perfil es siempre el mismo: alumnado con responsabilidades laborales e imposibilidad material de compaginarlas con la presencia en el aula. El objetivo de la asignatura es, fundamentalmente, conocer qué es la Administración local y qué funciones desarrolla.

Planteamiento de la situación

La Administración local (municipios, comarcas y provincias) es la más próxima al ciudadano y, en consecuencia, la que acumula más funciones y servicios públicos de prestación obligatoria (recogida de residuos, transporte interurbano, limpieza viaria, urbanismo, mercados, pavimentación de calles, concesión de licencias para actividades económicas, etc.). Pero aun así, es una gran desconocida para los estudiantes del último curso de Derecho. Muchos de ellos van a dedicarse en su vida profesional a la litigación administrativa, y les explicamos que, la mayoría de las veces, su defendido o su contraparte va a ser algún ente, organismo o empresa pública integrantes o adscritos a

esa Administración. Teniéndola como cliente u oponente, no solo necesitan conocer la teoría, sino también, y de primera mano, la realidad de su práctica cotidiana.

Desarrollo de la experiencia

Con orden y concierto. Al inicio de la asignatura se les hace entrega a los alumnos de un calendario con la programación de las actividades que se van a implementar en cada una de las sesiones futuras. Es muy importante que conozcan de buen principio los requerimientos del docente (el qué y el cuándo) para que puedan programarse las tareas en casa, porque el seguimiento de la asignatura demanda una atención continuada de media/alta intensidad. Con ello evitamos también la generalización de la típica excusa del «yo no sabía…» o «tuve un imprevisto de última hora…», siendo así que valoramos las incidencias que se presenten en función de las circunstancias que concurran en el caso concreto. Desde luego, las herramientas telemáticas (en nuestro caso, el Campus virtual) son fundamentales para distribuir la documentación de consulta y avisar sobre posibles imponderables, pero como el planteamiento de base de la asignatura es la presencialidad en todas las sesiones (salvo supuestos excepcionales debidamente justificados), los detalles de la actividad subsiguiente los comentamos al final de cada clase, de sesión en sesión.

El acercamiento general y teórico al objeto de estudio. La asignatura se imparte en un total de 15-16 sesiones. No son muchas para la cantidad de materia que debe explicarse, y menos teniendo en cuenta, como se verá, que buena parte de la asignatura se destina a actividades prácticas. En las primeras tres sesiones se realiza una explicación teórica que incardina *a grosso modo* la evolución histórica de la Administración, su posición constitucional de conformidad con el principio de autonomía local, la normativa básica aplicable, su organización y funcionamiento y las principales competencias locales. No es una materia compleja, puesto que, de una manera u otra, estos aspectos han sido tratados –someramente– en alguna de las tres asignaturas troncales de *Derecho administrativo*. Además, se proponen unos manuales de consulta de fácil comprensión para preparar la temática de las sesiones, así como enlaces para navegar por el organigrama de la Administración local. Es obligación del estudiante venir a clase con los materiales correspondientes a esa sesión leídos y comentados.

Estructura de cada sesión. A partir de la cuarta sesión, la asignatura se organiza de la siguiente manera: las primeras dos horas se dedican a comentar brevemente las dudas surgidas en la lectura de los materiales correspondientes a esa sesión y a realizar un ejercicio práctico sobre la materia. Los ejercicios se realizan por parejas o grupos; cada miembro se encarga de una parte del ejercicio, que luego se pone en común. En función del material de consulta que se requiera para solucionar el ejercicio, la actividad puede realizarse en el aula o en la biblioteca de la Facultad. La resolución del caso implica también el conocimiento de otros ámbitos del Derecho. Por poner algunos ejemplos, cuando el tema tratado son las comarcas, se les puede pedir que calculen cuántos diputados comarcales formarán parte del Consejo Comarcal a partir de los resultados obtenidos en cada municipio, lo que requiere «recuperar» conocimientos adquiridos de

cursos pretéritos, como la regla d'Hondt. O, cuando se analizan las diputaciones provinciales, se les puede requerir para que respondan razonadamente sobre la viabilidad de implantar veguerías en sustitución de las provincias, revisando los mimbres de la Constitución para resolver el caso conforme a Derecho, pero valorando también la oportunidad política de la propuesta, habida cuenta de que, utilizando otra vara de medir, la respuesta puede ser muy distinta. La segunda parte de la sesión (una hora) la destinamos a conocer la realidad del mundo local; no la que nos llega a través de la mirada de la doctrina científica, sino la de «trinchera», la que no conoce los entresijos de la Administración por terceros, sino porque en ella desempeña su actividad laboral o política.

El programa nos visita. La segunda parte de la sesión conforma el núcleo duro de la metodología docente de esta asignatura porque contamos con la participación activa de personas expertas con distintas responsabilidades en el mundo local. En sintonía con el orden cronológico de los temas, nos visitan, por este orden, un representante de la Dirección General de Administración Local del Departamento de Gobernación, Administraciones Públicas y Vivienda de la Generalitat de Cataluña (relaciones entre la Generalitat y los entes locales), un abogado del Gabinete Jurídico Central de la Generalitat, experto en contenciosos locales (conflictos competenciales entre la Generalitat y los entes locales), sendos altos cargos de los órganos de Gobierno Provincial y Comarcal (diputaciones provinciales y consejos comarcales), un secretario municipal (el municipio como administración local), un alcalde (el municipio como gobierno local, así como derechos y deberes de los cargos electos locales), un representante de la asociación municipalista más representativa de Cataluña y la Asociación Catalana de Municipios y Comarcas (el papel de las asociaciones municipales como *lobbies* del mundo local). Cada uno de ellos nos explica las actuaciones y experiencias de aquella parte de la Administración local que conoce, haciendo hincapié en las problemáticas y necesidades actuales. En este punto, consideramos importante destacar dos aspectos, uno sustantivo y otro formal. En primer lugar, y es algo infinitamente apreciado por el alumnado, las ponencias también sirven para despejar dudas sobre las salidas profesionales que ofrece el mundo local, con especial incidencia en las públicas (TAG, cuerpo de habilitados nacionales, letrados municipales, abogados de la Generalitat especialistas en temas locales) y con explicaciones detalladas de cómo funcionan las oposiciones para el acceso a estos puestos. En segundo lugar, debemos destacar que el tema que se comenta por parte del experto es el mismo respecto al que los alumnos se han examinado en la primera parte de la sesión. Es fundamental que los alumnos conozcan la organización y funciones del ente local que es objeto de la ponencia del experto, porque sin ese presupuesto –que se cumple porque lo han preparado y estudiado a conciencia, tanto para el comentario del tema al inicio de la sesión como para la realización del ejercicio práctico– es evidente que la ponencia no se va a aprovechar como se debiera. No es el caso. Prueba de ello es la participación activa del alumnado mediante el planteamiento de cuestiones «de nivel», así como a través de un toma y daca

de opiniones que vienen y van, todas ellas jalonadas de argumentaciones consistentes y bien fundamentadas.

De tú a tú. Otro aspecto relevante de la metodología docente es que los alumnos tienen la oportunidad de asistir a un par de sesiones (de 9 a 14,30 horas) de un curso de formación continuada destinado exclusivamente a cargos electos locales, que se realiza en Barcelona con carácter bimensual («Matinales Prat de la Riba. Seminario de Actualización»). La razón por la que la asistencia se limita a dos sesiones es la duración de la asignatura, que es cuatrimestral. Debe aclararse que la asistencia es totalmente voluntaria y no influye en la nota final; los alumnos asistentes, que son la mayoría, reciben un certificado que pasa a engrosar su currículum personal. Como se trata de una actividad ajena al programa docente del grado, informamos previamente a la facultad de la actividad que vamos a realizar y de los alumnos que van a asistir. Estos tienen la oportunidad de escuchar a especialistas nacionales de primera línea en materias de rabiosa actualidad del Derecho y la gestión locales, una posibilidad un tanto difícil en la universidad si atendemos a su actual situación económica, que enerva bastante la posibilidad de correr con los gastos de invitar a profesionales de prestigio. Y no solo eso. Poder formarse codo con codo con alcaldes, escuchar sus inquietudes, interactuar con ellos es un *plus* que debe ser valorado en su justa medida.

Evaluación continuada. Es obligado asistir al 75 % de las clases y realizar las actividades programadas, de acuerdo con las instrucciones dadas en clase y a través del Campus virtual. No hay examen final. La calificación académica es el resultado de sumar la media de las notas obtenidas en las prácticas realizadas en cada sesión (40 %) y la exposición de un trabajo o proyecto final de tema libre sobre algún aspecto del mundo local, en parejas o grupos de tres personas (60 %), que tiene lugar en los dos últimos días de la asignatura. El tema, como decimos, es libre y se elige al principio del curso en consenso con la docente. Aparte de las tutorías fuera del aula, se dedica una sesión (la previa a la evaluación) a repasar las exposiciones finales. Para la evaluación de los trabajos se constituye un tribunal *ad hoc* formado por un alcalde, un secretario municipal y la docente responsable de la asignatura. No solo se valora el contenido sustantivo del trabajo, sino también el razonamiento reflexivo y crítico en la aproximación al estudio de la materia. Cabe apuntar que, aunque nunca se ha dado esta tesitura, si algún alumno suspende la evaluación continuada, puede asistir al examen final de la asignatura.

Conclusiones

Esta metodología permite un acercamiento muy realista al objeto de estudio que los alumnos valoran positivamente. A nuestro parecer, *per se* esta circunstancia ya es motivo de satisfacción. Es cierto que dicha aproximación práctica impide dedicar una mayor cantidad de tiempo a la explicación teórica, aunque no es un aspecto que nos preocupe en demasía, por lo ya expuesto.

Un inconveniente es, sin duda, la posibilidad de extrapolarlo a otras asignaturas, puesto que es esencial contar, como en nuestro caso, con personas excepcionales que se ofrecen desinteresadamente para participar, año tras año. También destacamos la sensibilidad,

para con la formación de nuestras «jóvenes promesas» en Derecho local, de la Asociación Catalana de Municipios y Comarcas (ACM), abriendo su seminario a los alumnos de la facultad, circunstancia que les permite formarse al lado de alcaldes.

Otro hándicap es el hecho de contar con 40 alumnos, ya que dificulta poner en práctica determinadas actividades realizadas con éxito en algún curso académico con menos alumnos (por ejemplo, la recreación de un plenario municipal).

Finalmente, queremos constatar que las explicaciones de los cargos de responsabilidad y profesionales que participan en la asignatura no caen en saco roto, puesto que el contenido de la mayoría de ellas sale a relucir en posteriores sesiones (conectadas con otras cuestiones nuevas) o en los trabajos finales.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- ¿Cómo interrelacionar los contenidos teóricos con la experiencia práctica?
- ¿Cómo integrar en el proceso de evaluación de la asignatura los conocimientos prácticos adquiridos?
- En una asignatura con un enfoque muy práctico, ¿cómo compensar el déficit de enseñanza teórica?

33. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE A TRAVÉS DE UN CASO HIPOTÉTICO PROLONGADO

M. Esperança Ginebra Molins
Sección Departamental de Derecho Civil
Facultad de Derecho
Universidad de Barcelona

Palabras clave

Enseñanza desde un caso prolongado, aprendizaje transversal, aprendizaje significativo.

Contexto

La experiencia docente que presento la empecé a desarrollar en la asignatura obligatoria *Derecho de familia y sucesiones* (9 créditos), del segundo semestre de cuarto curso del Grado en Derecho, y más tarde la he implementado también en la asignatura de formación básica *Derecho civil de la persona* (6 créditos) del segundo semestre del primer curso del Grado en Derecho. La asignatura *Derecho de familia y sucesiones* cuenta con seis horas semanales de docencia presencial, y la de *Derecho civil de la persona* cuenta con cuatro horas semanales de docencia presencial. En ambos casos, el número de estudiantes matriculados estaba entre 78 estudiantes.

Mi intención es extender esta misma experiencia a las otras asignaturas obligatorias de Derecho civil que se imparten a lo largo del Grado en Derecho (*Derecho de obligaciones y contratos* y *Derechos reales*, cada una de ellas de 9 créditos, que se imparten en el primer semestre, respectivamente, del segundo y tercer curso del Grado en Derecho). En este caso se trata de asignaturas con seis horas de docencia presencial anual y la previsión es que el número de estudiantes esté también entre 70 y 80 por grupo. La distribución de las distintas asignaturas de Derecho civil a lo largo del grado puede permitir que algunos alumnos sigan el caso hipotético prolongado a lo largo de los cuatro cursos. En cualquier caso, el hecho de seguir este sistema únicamente en alguno de los cursos no representa ningún problema.

En el 2016 he tenido la ocasión de aplicar también la experiencia del caso hipotético prolongado en la asignatura *Aspectos del Derecho español de las personas y de la familia* –de 21 horas de docencia presencial, repartidas en cuatro semanas–, que he impartido en el Diploma Universitario en Derecho Español dirigido a estudiantes de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Lumière Lyon 2, en el marco del Programa internacional Minerva. Ello ha requerido adaptar el caso a un programa más reducido y circunscribirlo a los conceptos teóricos básicos y esenciales del Derecho español de la persona y de la familia a fin de hacerlos asequibles a estudiantes no españoles.

Planteamiento de la cuestión

La combinación de la enseñanza teórica y a la vez práctica resulta un objetivo en sí mismo. El reto está a veces en conseguirlo de un modo eficiente, partiendo de las horas de docencia presencial con las que cuentan actualmente algunas asignaturas.

El objetivo general de la experiencia que se propone es articular el aprendizaje a través de un caso prolongado que se impregna de contenidos de todos y cada uno de los temas del programa de la asignatura, integrando así la enseñanza teórica y la práctica. Se trata de que los estudiantes se aproximen a los conceptos teóricos y abstractos que deben interiorizar y dominar en relación con la que constituye en cada caso la disciplina de aprendizaje a través de protagonistas que les resulten familiares y próximos; ello les permite abordar de forma distendida cuestiones teóricas y a la vez prácticas de gran complejidad, incrementando su grado de implicación a la hora de resolverlas, mostrándoles la utilidad práctica de los contenidos teóricos aprendidos y fomentando el aprendizaje significativo.

Los protagonistas principales o secundarios del caso hipotético prolongado se convierten en compañeros del aprendizaje a lo largo de todo el curso, llegándose a generar se cierta complicidad y empatía. Además, en la medida que lo anecdótico le resulta familiar, se consigue que el estudiante focalice su atención en los conceptos teóricos nuevos que van apareciendo a medida que se va avanzando en el contenido del programa de la asignatura, en la vida de los personajes que le acompañan en su aprendizaje a lo largo de todo el curso. Este planteamiento concreto favorece incluso que el estudiante se plantee por sí mismo posibles implicaciones colaterales de cada una de las situaciones propuestas.

Se consigue, además, proporcionar una visión de conjunto –no compartimentada– de la disciplina objeto de estudio y, a la vez, rentabilizar el tiempo del que se dispone.

Desarrollo de la experiencia

La idea de implementar esta experiencia se me ocurrió la última vez que impartí *Derecho de familia y sucesiones*. En concreto, al empezar a profundizar en las instituciones propias del Derecho de familia empecé a recurrir a dos personajes (Gisela y Ramón, con distinta vecindad civil), que empezaron siendo pareja de hecho y acabaron contrayendo matrimonio canónico (lo cual dio lugar a plantear cuestiones relativas al sistema matrimonial español, a los efectos legales del matrimonio, el régimen económico matrimonial…), y que tuvieron dos hijas comunes –Marina, nacida antes de la celebración del matrimonio, y Bea, nacida después–. Ramón tuvo, además, un hijo extramatrimonial (Vicente) con Yolanda, cuya filiación se determinó a raíz de una acción de reclamación de filiación instada por el propio hijo cuando ya tenía 18 años. Más tarde, Vicente reclama alimentos a Ramón. La infidelidad de Ramón provoca una crisis en el matrimonio de Gisela y Ramón, que en un primer momento optan por separarse, de mutuo acuerdo. Pasados unos meses Gisela conoce a Ramiro y decide divorciarse de Ramón. Siendo esta la trama central de la historia, en algunos episodios aparecen personajes secundarios que plantean o sugieren diversas alternativas y posibilidades en el

discurrir de la historia. Esta presentación de los hechos, aunque simplificada, permite poner de relieve que el desarrollo de esta historia puede servir de pretexto para ir trayendo a colación y desarrollando los principales contenidos del Derecho de familia.

En un primer momento, la idea de ir recurriendo repetidamente a Gisela y Ramón surgió sobre la marcha y de forma improvisada, al observar que se había generado cierta empatía entre los estudiantes y estos personajes, de modo que su historia se fue prolongando y complicando a lo largo del curso, a medida que íbamos avanzando en los contenidos propios del programa de la asignatura.

En el curso siguiente, en el que me tocó impartir *Derecho civil de la persona* a estudiantes de primer curso del Grado en Derecho, opté ya por presentar durante los primeros días del curso a los que iban a ser los padres de Gisela (Cándida y Raúl) y Ramón (Andrea y Felipe), con la idea de acabar dando entrada a Gisela y Ramón con su nacimiento. Antes de ocurrir este, la muerte de Felipe dio pie a introducir la cuestión relativa a la extinción de la personalidad y la protección del concebido y no nacido (*nasciturus*); y una vez nacidos Gisela y Ramón, todo lo relacionado con la adquisición de la personalidad, la capacidad jurídica, la capacidad de obrar… El fallecimiento de Raúl y el hermano mayor de Gisela en accidente de tráfico llevó a plantear el tema de la conmoriencia; y la muerte de Andrea cuando Ramón aún era menor de edad llevó a plantear el tema de las instituciones civiles de protección de la persona. Unos años más tarde, la incapacitación de la abuela Federica, que había sido nombrada tutora de Ramón, introduce el tema de la incapacitación… El hecho de que los padres de Gisela fueran originarios de distintos territorios españoles y que al nacer esta residieran en Cataluña plantea la cuestión de la vecindad civil de todos ellos, la residencia… Y, en fin, episodios posteriores o incluso anteriores –pero analizados cuando corresponde en función del avance de los contenidos del programa– referidos a estos mismos personajes permiten plantear cuestiones relativas a los bienes, a las situaciones jurídicas subjetivas, al tiempo, a la representación legal y voluntaria, y al negocio jurídico, cubriendo así aspectos relativos a todos los temas del programa de *Derecho civil de la persona*.

En la asignatura *Aspectos del Derecho español de las personas y de la familia*, que he impartido en el Diploma Universitario en Derecho Español –dirigido a estudiantes de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Lumière Lyon 2–, el hecho de afrontar las explicaciones directamente a partir de estos mismos personajes ha facilitado la aproximación, por parte de estudiantes franceses, a instituciones básicas del Derecho español de la persona y de la familia.

Conclusiones

Afrontar el aprendizaje a través de un caso hipotético prolongado potencia la implicación y participación de los estudiantes y genera en ellos cierta curiosidad e intriga sobre cómo se van a desarrollar los acontecimientos. Además, partir de una historia y de personajes concretos y familiares permite que el estudiante tome conciencia de la utilidad práctica de los conceptos teóricos que debe aprender y potencia el aprendizaje significativo.

Por otra parte, finalizado el semestre, el alumno que ha ido siguiendo el caso es capaz de identificar fácilmente, sin tener que prestar una especial atención en lo anecdótico, las principales instituciones de la asignatura, y es capaz de interrelacionarlas. El caso hipotético prolongado le proporciona, además, una visión global y de conjunto de la asignatura.

Finalmente, los alumnos que hayan ido resolviendo la problemática que plantea el caso hipotético transversal prolongado a lo largo de diversos cursos consecutivos del grado deberían ser capaces de interrelacionar los contenidos de las distintas asignaturas de Derecho civil, potenciando así la formación transversal y no fragmentada del mismo. Y ello frente a la enseñanza desconectada a la que parece abocar a veces la organización compartimentada de las distintas asignaturas de Derecho civil en los cuatro cursos del Grado en Derecho.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

Hasta ahora, cuando he implementado el aprendizaje a través de un caso hipotético prolongado ha sido partiendo de una presentación general de los personajes y ampliando sucesivamente el supuesto propuesto a los estudiantes a modo de distintos episodios y en función del ritmo de las explicaciones. En este sentido, el Campus virtual ha sido una herramienta de gran utilidad. Sin embargo, me planteo la posibilidad de anticipar toda la historia al principio del semestre, a través del Campus virtual, y que sean los propios estudiantes quienes deban detectar la relación de los contenidos que se van desarrollando en clase con lo que acontece en la vida de los personajes. Aunque ello pueda ir en detrimento de la curiosidad e intriga que ayuda a generar el hecho de no saber cómo y en qué dirección se van a desarrollar los acontecimientos posteriores, puede contribuir a potenciar su implicación e iniciativa.

Por otra parte, al margen de utilizar el caso hipotético prolongado, instrumentalmente, para acercar los contenidos del programa de la asignatura a los estudiantes, incorporando en algún caso, puntualmente, episodios concretos en alguna actividad evaluable de evaluación continuada, me planteo también la posibilidad de convertirlo en un elemento global de evaluación, ya sea como actividad evaluable obligatoria (a modo de dictamen que cada estudiante deba presentar, al final de curso, resolviendo todas y cada una de las cuestiones que plantea), o bien voluntaria (ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de tener en cuenta el dictamen global que presenten, como evidencia del aprendizaje, a fin de mejorar la nota final).

34. APRENDIZAJE COOPERATIVO MEDIANTE LA METODOLOGÍA DEL DISEÑO DE UN PROYECTO: ¿PUEDE EL ALUMNADO DE PRIMERO DE DERECHO DESCUBRIR LA COTIDIANIDAD DE LAS CUESTIONES CONTROVERTIDAS ACTUALES DEL SISTEMA PARLAMENTARIO?

Juana Goizueta Vértiz
Ana Rosa González Murua
Área de Derecho Constitucional
Facultad de Derecho
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Palabras clave

Aprendizaje cooperativo, metodología basada en proyectos, motivación del alumnado.

Contexto

Este proyecto se incardina en la asignatura *Derecho constitucional II*, asignatura obligatoria de segundo cuatrimestre del Grado en Derecho con 7 créditos ECTS (70 horas presenciales). Se trata de un grupo de 46 estudiantes. Se trabajan las siguientes competencias genéricas: desarrollar habilidades metodológicas y de revisión de las fuentes de información jurídica; reconocer, sintetizar y resolver problemas jurídicos; manejar adecuadamente las TIC; comunicarse oralmente y por escrito de forma precisa; trabajar en equipo de manera responsable y cooperativa, y gestionar eficazmente el autoaprendizaje. Asimismo, se hace hincapié en competencias específicas de la asignatura, como: reconocer las características básicas de las principales formas de gobierno, identificar las principales instituciones que conforman la organización constitucional del Estado e identificar y comprender los mecanismos de relación gobierno/parlamento en el sistema parlamentario español vigente.

Planteamiento de la situación

Cuando el profesorado de Derecho constitucional presenta al alumnado el estudio del Derecho parlamentario, siempre constituye un mínimo común denominador el análisis de instituciones como el Parlamento, el Gobierno y la Corona, junto al tratamiento del sistema de relaciones que se articula entre ellas. Este bloque material de la asignatura presenta una estrecha conexión con la realidad sociopolítica actual. Por ello diseñamos un

proyecto que permita al estudiantado aprehender y aprender a descubrir qué necesita saber para responder a los desafíos planteados. Por medio de la pregunta motriz que da título a este proyecto, a saber, «¿puede el alumnado de primero de Derecho descubrir la cotidianidad de las cuestiones controvertidas actuales del sistema parlamentario», se quiere, utilizando un sistema de metodologías activas, abordar el análisis de este sistema de gobierno desde una perspectiva novedosa. En este escenario, pretendemos que el alumnado aprenda, partiendo de lo que ya sabe de la realidad cotidiana, y descubra qué necesita saber para poder responder a los desafíos que se le plantean. Por tanto, el aprendizaje se convierte en un proceso constructivo a la vez que cooperativo, debiendo el equipo, tanto individual como colectivamente, dar con la respuesta adecuada a los retos planteados Así, el alumnado asume un papel activo y protagonista del proceso de aprendizaje, de modo que, partiendo de lo que ya conoce, fruto de la observación cotidiana, sea capaz de detectar las cuestiones actuales más controvertidas del sistema parlamentario, analizarlas y valorarlas para formular ciertas sugerencias propositivas. Por su parte, su implementación en el aula completa el ciclo de un proyecto de innovación educativa que nos concede la UPV/EHU en la convocatoria 2011-2013.

Desarrollo de la experiencia

En nuestro caso, y con intención de involucrar al alumnado en el proceso, consideramos conveniente en el cuaderno del estudiante reformular la pregunta en estos términos: «¿Podéis como alumnado de primero de Derecho descubrir la cotidianidad de las cuestiones controvertidas actuales del sistema parlamentario?».

Para ejercer nuestra labor de profesoras-guía, empezamos presentando un escenario-enunciado para contextualizar la pregunta motriz. Unido a esto, y con el fin de que el alumnado asuma dicho papel actor, durante las primeras semanas asume el rol de parlamentario/a en el Congreso de los Diputados, se constituye en grupos parlamentarios con sus correspondientes portavoces, se elige la Mesa y la presidencia del Congreso y, además, responde a algunas cuestiones reales que se presentaron al inicio de esta legislatura. Desde el primer día, además de lo arriba mencionado, se le explica: objetivo del proyecto, carga de trabajo estimada, funcionamiento y tamaño de los grupos como unidad de trabajo, sistema de evaluación y tareas (entregables). Se concede el mayor peso desde el punto de vista de la calificación a la tarea correspondiente al informe final que debe entregarse una vez expuesto ante el aula. Asimismo, esta primera sesión la dedicamos a realizar un *brainstorming* (tormenta de ideas) con el objetivo de que el alumnado descubra la cercanía o cotidianidad del sistema parlamentario. El objetivo es que se percate de que, aunque de una manera más divulgativa, a saber, no académica, posee más conocimiento de la materia que el que pensaba. Al finalizar esta primera sesión, entre todos identificamos las fuentes de consulta para profundizar sobre estas primeras ideas. La siguiente semana se fija como tarea la búsqueda de información o noticias sobre cuestiones actuales del sistema parlamentario, principalmente en medios de comunicación escritos. En este proceso de aprendizaje autónomo, ya desde entonces

parte de la clase descubre la necesidad de manejar como fuente de consulta webs especializadas o incluso material legislativo y doctrinal más específico.

Tras este diagnóstico, podemos, como profesoras-guía, acompañarles en el proceso de enseñanza-aprendizaje para avanzar en las distintas fases del proyecto. Se transmite al alumnado que se trata de un proceso autónomo-cooperativo de aprendizaje, además de progresivo. El estudiantado, conforme avanza el curso, se percata de esta paradoja: cuanto más profundiza en sus conocimientos iniciales, más consciente es de sus propias lagunas y de la necesidad de explorar nuevos recursos para avanzar. En este punto, y al observar y constatar que la complejidad de la pregunta-motriz propuesta paraliza –eso sí, a unos grupos más que a otros– el adecuado desarrollo del proyecto, como profesoras consideramos conveniente adoptar una estrategia algo más dirigida (orientación de buscadores que faciliten la labor de revisión bibliográfica más científico-académica como base doctrinal para confeccionar el informe final y realización de tareas diversas sobre supuestos controvertidos). Se diseña un proceso de aprendizaje que, comenzando en un estadio más profano, conduce al alumnado a un plano de conocimiento más profundo, pero en el ámbito divulgativo para desembocar en un trabajo próximo al perfil científico-académico.

Una de las líneas estratégicas del proyecto es fomentar el aprendizaje responsable y cooperativo. Para ello, el alumnado se constituye libremente en equipos de entre cuatro y cinco personas, con todo lo que ello implica: elaboración de acta de constitución, decisión sobre sus normas de funcionamiento, fijación de calendario de reuniones, gestión adecuada de los problemas que surjan, etc. Este trabajo cooperativo no impide la tarea individual; es más, en ocasiones esa labor individualizada resulta necesaria. Con todo, el eje es el principio de responsabilidad: toda decisión es tomada por el equipo e irradia efectos en él.

Centrándonos en el sistema de evaluación utilizado, se ha de señalar que se le ha posibilitado al alumnado:

a. Autoevaluarse y evaluar a los miembros de su equipo. En concreto, sobre estos dos sistemas de evaluación subrayamos lo siguiente:
    - Tienden a evaluarse con calificaciones muy altas (casi 5 sobre 5).
    - La dinámica de grupo conforma un elemento modulador de la nota. Así, cuando existe una buena relación cooperativa tienden a evaluar con notas también muy altas, siendo estas bastante bajas cuando existe algún problema en la gestión del equipo.
b. Evaluar individualmente la metodología seguida. A este respecto, la gran mayoría la valora entre bastante positiva y muy positiva; piensa que esta les ayuda a aprender más e incluso mucho más que la metodología más tradicional, y opina que la orientación proporcionada por la profesora durante el proceso cumple sus expectativas satisfactoriamente. Además, un amplio sector volvería a escoger en próximos cursos esta metodología.

c. Evaluar al profesorado. En este caso, ambas profesoras hemos sido evaluadas con calificaciones algo más altas con respecto a otros cursos académicos (tampoco es la primera vez que presentamos al alumnado de primero un proyecto en la asignatura; y parece constatarse que,cuando se ha llevado a cabo el aprendizaje con esta modalidad, la evaluación recibida se muestra ligeramente más alta). Finalmente, cabe señalar que, conforme a nuestra guía docente, la evaluación se corresponde con el sistema mixto: evaluación continua más prueba final escrita. El 50 % de la calificación final se corresponde con la evaluación de este proyecto, dentro de la cual un 30 % se refiere a la elaboración del informe final; un 10 %, a la comunicación oral, y el restante 10 %, a una prueba de contenidos mínimos a fin de testar el buen desarrollo del proyecto. El otro 50 % se atribuye a una prueba final escrita en la que se valoran las competencias específicas de la asignatura; sirve para constatar que la metodología utilizada contribuye a adquirir unos resultados satisfactorios.

Conclusiones

En términos generales, la implementación del proyecto ha dado buenos resultados. La respuesta a la pregunta motriz planteada cumple con el objetivo: detectar y analizar las cuestiones controvertidas del Derecho parlamentario, formulando, incluso, ciertas conclusiones en clave propositiva que podrían cubrir el evidente déficit democrático del sistema. Y la prueba final –y concretamente en relación con las competencias específicas de esta asignatura– refleja que el estudiantado las adquiere muy satisfactoriamente. Prácticamente el 100 % (un 96 %) sigue la metodología prevista. La matrícula del grupo es de 56 alumnos, entre quienes seis nunca vienen al aula ni contactan con las profesoras ni se examinan. De los 50 restantes siguen esta metodología 48. La causa por la que dos personas no concluyen el proyecto obedece a razones ajenas a la metodología implementada en el aula –concretamente son estudiantes que reconocen no haber acertado con la elección del grado–. De estos 48, 42 superan la asignatura y seis la suspenden. De quienes la superan, el grueso de la calificación se corresponde con el notable (19), ocho sobresalientes, una matrícula de honor y el resto obtienen la calificación de aprobado (14).

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

Entre otras destacamos dos reflexiones de cara al futuro:

- Aunque el propio alumnado tilda de muy satisfactoria la dinámica de grupo, esta metodología exige la constante interacción entre el profesorado y los equipos, si bien en esta implementación se precisó intervenir en un solo caso, reformulando la composición de los grupos (la persona se insertó en otro equipo de trabajo en el que funcionó adecuadamente).
- Si bien cerca de un 80 % del alumnado escogería esta metodología en cursos posteriores, sigue habiendo un sector bastante reacio a las nuevas metodologías

de enseñanza-aprendizaje, quizás por encontrarse más seguro con la metodología tradicional (la que más ha experimentado).

35. INTEGRANDO EL TRABAJO EN EQUIPO, LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS COMPLEJOS, LA UTILIZACIÓN CRÍTICA DE LA INFORMACIÓN Y EL USO DE LOS INSTRUMENTOS TECNOLÓGICOS DE MANERA SENCILLA EN LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS DE UNA ASIGNATURA JURÍDICA

Alfonso González Bondia
Área de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales
Facultad de Ciencias Jurídicas
Universidad Roriva i Virgili (Tarragona)

Palabras clave

Trabajo colaborativo, gestión de la información, instrumentos tecnológicos.

Contexto

La experiencia que se describe se ha llevado a cabo en la asignatura de formación básica *Instituciones de Derecho de la Unión Europea*, de 6 ECTS, con cuatro horas de clase presencial, durante el segundo semestre del segundo curso del Grado en Derecho. La media de alumnos por curso es de doscientos alumnos, divididos en dos grupos de cien alumnos para las cuestiones teóricas y cuatro grupos de cincuenta estudiantes para las cuestiones prácticas.

Las competencias que se trabajan en el marco de la asignatura son: utilizar principios jurídicos y valores fundamentales como instrumento de trabajo en la interpretación del Ordenamiento jurídico; identificar, interpretar y utilizar las fuentes jurídicas internas, europeas, internacionales y comparadas; resolver problemas complejos de forma efectiva en el campo jurídico; trabajar en equipo de forma colaborativa y con responsabilidad compartida; utilizar de manera avanzada las TIC y gestionar información y conocimiento.

Planteamiento de la situación

En el proceso de transformación de las titulaciones de grado era necesario modificar las metodologías docentes y el sistema de evaluación de esta asignatura, puesto que, por ejemplo, las actividades prácticas tradicionales fundamentadas en la lectura de textos seleccionados que servían para dar respuesta a un cuestionario se revelaban claramente inadecuadas para trabajar las nuevas competencias de la asignatura.

Todo ello se debía realizar teniendo presente que trabajábamos con grupos numerosos que limitan nuestra capacidad de actuación, puesto que el reconocimiento de la actividad docente se realiza en nuestra universidad únicamente sobre la base de las horas de docencia, sin ningún tipo de corrección a la luz de los alumnos gestionados. Así pues, el objetivo era doble, conseguir, por una parte, que los alumnos trabajasen de manera efectiva determinadas competencias, y por otra, que el proyecto docente fuese sostenible desde el punto de vista del profesorado.

Desarrollo de la experiencia

La asignatura combinó las tradicionales sesiones magistrales en las que se abordan los conocimientos teóricos previstos en tres cuartas partes del temario, con actividades prácticas en las que los alumnos tenían que aplicar y desarrollar los contenidos teóricos básicos. La planificación en horas de trabajo del alumno fue la siguiente: de las 60 horas de clase, tres cuartas partes se dedicaron a las sesiones magistrales y una cuarta parte a las sesiones prácticas, mientras que de las 90 horas de trabajo fuera de clase se invirtió la *ratio*, puesto que un tercio del tiempo se dedicó a la adquisición de competencias relacionadas con el saber trabajadas en las sesiones magistrales, y dos tercios, con las de saber estar y saber hacer trabajadas en las sesiones prácticas.

Las competencias relacionadas directamente con la adquisición de conocimientos (saber) se trabajaron en sesiones magistrales de cien alumnos y se evaluaron en exámenes tipo test al final del curso.

La principal transformación de la asignatura se produjo en las metodologías y evaluación de las competencias relacionadas con el saber estar y el saber hacer, para lo que diseñamos tres actividades prácticas sobre la base de cinco premisas:

1. Las actividades tenían que estar relacionadas con problemas reales de actualidad que les permitiesen solucionar problemas complejos a la vez que potenciar el interés del alumno.
2. Algunas actividades tenían que desarrollarse colaborativamente y otras individualmente.
3. Todas las actividades tenían que ejecutarse con instrumentos tecnológicos avanzados.
4. Teníamos que conseguir que los alumnos no usaran indiscriminadamente la ingente información que tienen a su alcance, poniendo el acento en que había que evitar el plagio.
5. Todas las actividades tenían que permitir que el alumno supiera de antemano lo que se iba a valorar para que pudiese controlar directamente su calificación con el objetivo de mejorar su rendimiento.

Diseñamos una primera actividad que consistía en la elaboración de un informe sobre la actividad de un parlamentario europeo durante el año natural anterior, la segunda actividad consistía en la elaboración de un dictamen jurídico sobre un caso real

relacionado con la aplicación de una determinada norma del Ordenamiento jurídico de la Unión Europea por parte del Estado español y la tercera actividad consistía en la redacción de una sentencia dando respuesta a una cuestión prejudicial planteada realmente ante el Tribunal de Justicia de la UE y que estuviese pendiente de resolución. En cada una de las actividades, alumnos y alumnas asumían un rol determinado que tenía que ver con actividades profesionales relacionadas con la materia. En la primera, formaban parte de una asociación cuya función era controlar la calidad y la cantidad del trabajo desarrollado por nuestros representantes políticos; en la segunda actividad eran miembros de una consultoría que era contratada para analizar el eventual cumplimiento de unas determinadas normas y elaborar una estrategia de defensa de los intereses del cliente; en la tercera actividad se asumía el papel de juez o jueza ponente de una sentencia.

Cabe señalar que, en esta misma línea, organizamos durante el curso diversas actividades complementarias, como una simulación del Parlamento Europeo en el que los alumnos asumen el rol de eurodiputados, hay debates entre políticos o charlas con académicos y profesionales. La participación activa en estas actividades supone también una puntuación extra, que complementa positivamente la calificación obtenida en las actividades prácticas.

Las dos primeras actividades se realizaban a través de trabajo colaborativo en equipos de cuatro personas, mientras que la tercera actividad se realizaba individualmente. En las actividades realizadas en grupo establecimos unas reglas de comportamiento para fomentar dinámicas colaborativas, cuyo cumplimiento tendría reflejo directo en la calificación de la actividad. La nota de estas dos actividades era el resultado de valorar de manera separada las aportaciones individuales (25 %), la interacción con el resto de compañeros (25 %) y el trabajo final presentado por el equipo (50 %). Para realizar esta evaluación diferenciada es esencial el uso de instrumentos tecnológicos indicados en las pautas establecidas en las instrucciones. De esta manera, en un mismo equipo, la nota final de cada componente podía ser diferente, puesto que la única calificación común era la del trabajo final presentado por el equipo. Gracias a esta ponderación pretendíamos incentivar la implicación de todos los miembros del equipo en la mejora del conjunto del trabajo, superando un alegado temor a poner en evidencia a los compañeros, puesto que las mejoras beneficiarían tanto al que ha cometido errores en la redacción del trabajo (ya que mejora el resultado final y, por lo tanto, esta parte de la nota), como al alumno que más aporta en esta mejora (puesto que incrementan la nota del trabajo final y la de la aportación individual). Por otra parte, para fomentar determinadas buenas prácticas en el trabajo colaborativo decidimos incluir en los criterios de valoración aspectos como notificar a los compañeros las aportaciones realizadas, contestar a las preguntas planteadas por el resto de componentes del equipo, llevar la iniciativa para facilitar el desarrollo del trabajo o participar en los procesos de adopción común de decisiones.

El uso de instrumentos tecnológicos para la realización de las actividades prácticas pretendía satisfacer una de las competencias propias de la asignatura. Todas las actividades prácticas se desarrollaban principalmente a través de la plataforma Moodle,

que la URV utiliza como entorno virtual de formación. Para las dos primeras actividades prácticas de trabajo en equipo activamos un wiki como espacio de redacción común y un foro como espacio de comunicación para los componentes del equipo. Para la tercera actividad de carácter individual activamos una tarea como espacio que contenía las instrucciones y que permitía la entrega del trabajo final.

Con el objetivo de agilizar el desarrollo del trabajo, abrimos un foro para cada actividad, que servía de espacio para la resolución de dudas, en el que los docentes de la asignatura nos comprometimos a dar respuesta a las dudas planteadas en el plazo máximo de 48 horas, pero que también permitía al resto de alumnos responder directamente a las dudas de los compañeros, en cuyo caso los docentes únicamente procedíamos a una validación posterior para dar seguridad. Este espacio constituía, así, una suerte de FAQ de libre acceso, que en muchos casos agilizaba el trabajo de los alumnos, puesto que algunas de sus dudas ya habían sido resueltas anteriormente y entonces no hacía falta volverlas a plantear.

Ahora bien, el uso del entorno virtual de formación se complementaba con dos sesiones presenciales para cada actividad práctica, una al inicio de la actividad y otra tras la finalización del plazo de entrega. La primera servía para presentar públicamente su contenido y resolver las primeras dudas que se pudiesen plantear, mientras que en la segunda sesión ofrecíamos las claves para su corrección, facilitando a los alumnos los instrumentos necesarios para contrastar los aciertos o errores que habían cometido.

La gran cantidad de información que los alumnos tienen a su alcance acarrea, entre otros, dos tipos de problemas. Por un lado, una parte de la información y análisis disponible no cuenta con la calidad necesaria para constituir una fuente solvente; por otro lado, las facilidades tecnológicas han incrementado los casos de plagio. Por ello, en las instrucciones de cada actividad académica incluimos una mención a la normativa de la URV sobre el plagio, recordando las consecuencias académicas que comporta, un tutorial sobre qué significa plagio y como se puede evitar, y una explicación detallada sobre cómo citar adecuadamente en un trabajo académico. De manera complementaria también incluimos un listado de enlaces a webs académicas y de instituciones públicas donde podrían encontrar información y documentación de calidad. Todo ello lo complementamos con la inclusión de ítems de valoración relacionados con el uso adecuado de la información.

Para mejorar los resultados finales y ayudar al alumno a trabajar adecuadamente las competencias inherentes a la actividad elaboramos una rúbrica que se publicó junto al enunciado de la actividad. La rúbrica contenía 15 ítems en forma de resultado de aprendizaje con tres afirmaciones que concretaban los grados de consecución posible. De esta manera, el alumno conoce de antemano lo que vamos a valorar y cómo lo vamos a valorar desde el punto de vista cualitativo con su correspondencia cuantitativa. A modo de ejemplo, un ítem era «Tus aportaciones personales están suficientemente fundamentadas», con tres grados de consecución: «No fundamentas suficientemente tus aportaciones» (0 puntos), «Algunas de tus aportaciones no están suficientemente

fundamentadas» (2,5 puntos) y «Tus aportaciones personales están suficientemente fundamentadas con datos y referencias bibliográficas o documentales» (5 puntos).

Conclusiones

Los resultados obtenidos respecto a los objetivos previstos son globalmente positivos:

- La reducción de diez actividades prácticas a solo tres ha permitido reducir la cantidad de puntas de estrés de los alumnos y disminuir el trabajo de preparación y corrección de los docentes.
- La difusión de la rúbrica de evaluación desde el inicio del ejercicio práctico ha permitido a los alumnos mejorar el rendimiento en la consecución de los resultados de aprendizaje previstos.
- La inclusión de instrucciones claras sobre el plagio ha servido también para reducir el número de casos.
- El uso de instrumentos tecnológicos no provoca la desconfianza de los alumnos.
- La utilización de casos reales con cierta relevancia mediática y la organización de actividades complementarias también relacionadas con la actualidad ha incentivado el interés por la asignatura a través de una mayor participación activa en las sesiones presenciales.
- La creación de un espacio de resolución de dudas ha sido un éxito, con una media de veinte intervenciones por actividad.

Cuestiones a reflexionar sobre la experiencia

Esta experiencia nos ha permitido corroborar que, por muchas acciones que realice el docente para incentivar el interés del alumno, las expectativas respecto a la calificación sigue siendo un incentivo importante para el alumno.

También creemos que con pequeñas acciones poco ambiciosas de manera integrada, en una actividad es posible trabajar y evaluar las competencias sin que ello comporte un gran trabajo por parte del docente.

36. EJERCICIOS A TRAVÉS DEL CAMPUS VIRTUAL PARA INCENTIVAR LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN CLASE

Laura Huici Sancho
Sección Departamental de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales
Facultad de Derecho
Universidad de Barcelona

Palabras clave

Participación del alumnado, nuevas tecnologías, trabajo dirigido.

Contexto

La experiencia docente a la que nos referimos se ha desarrollado en el marco de la asignatura *Derecho internacional público*, impartida en el Grado en Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona. Esta asignatura consta de 6 ECTS, La impartimos en cuatro horas de clase presencial a la semana, durante un semestre, lo que supone un total de aproximadamente 54 horas de docencia presencial. Además, se le atribuyen 48 horas de trabajo supervisado y 48 horas más de trabajo autónomo del estudiante. La asignatura es de formación obligatoria. Recomendamos a los estudiantes que la tomen en el tercer semestre del grado, esto es, en su segundo año de estudios en la facultad. Los grupos suelen tener entre 70 y 85 estudiantes matriculados. De ellos, aproximadamente un 20 % opta por seguir el sistema de evaluación única y el resto siguen el sistema de evaluación continuada, que conlleva realizar cuatro actividades evaluables y aprobar la prueba de síntesis como requisito para superar la asignatura.

Planteamiento de la situación

Según el plan docente de la asignatura *Derecho internacional público*, aprobado por el departamento responsable y, por tanto, común a todos los grupos que impartimos, la metodología utilizada por el profesorado combina tres tipos de actividades docentes:

- Las clases teóricas presenciales: sesiones destinadas a ofrecer al estudiante una guía estructurada de los conceptos jurídicos objeto de estudio. Organizamos estas sesiones a partir de la explicación y el diálogo entre el profesor y los alumnos, de forma que puedan aflorar las dudas o dificultades de comprensión que suscita la materia.

- Las actividades prácticas: estructuradas a partir de casos prácticos o análisis de documentos jurídicos relacionados con el contenido de la materia. El objetivo de esta actividad es desarrollar las competencias de los estudiantes para aplicar los conocimientos adquiridos en las clases teóricas y, a partir del trabajo dirigido y autónomo, analizar o solucionar un caso concreto.
- Las tutorías personalizadas, presenciales y virtuales de apoyo continuado al aprendizaje.

La experiencia, que ahora describimos se ha desarrollado en el marco de la primera de estas actividades: las clases teóricas presenciales.

Como hemos indicado, para un desarrollo óptimo de estas sesiones necesitamos incentivar el diálogo entre el profesor y el estudiante. No obstante, no siempre es sencillo conseguir que los estudiantes participen activamente con preguntas e intervenciones sobre el tema objeto de estudio. Para ello, precisamos que, por un lado, preparen previamente las sesiones de clase con materiales apropiados y, por otro lado, acudan habitualmente a la clase presencial y no tengan reparo en tomar la palabra ante sus compañeros y el profesor responsable del grupo. Ambos aspectos merecen ser considerados y comportan dificultades específicas.

Respecto a la preparación de los contenidos para la clase, debemos identificar lecturas u otros materiales que, por su extensión y complejidad resulten apropiados para que puedan prepararlos en el plazo de la semana que separa las sesiones presenciales y tomando en consideración las horas que deban dedicar a otras materias. Podemos alternar la lectura de capítulos específicos de los manuales recomendados de la asignatura con otros materiales de distinta naturaleza, como el texto de alguna disposición recientemente adoptada, alguna noticia de actualidad o incluso el visionado de vídeos disponibles *on-line*. La utilización de materiales diversos nos permite trabajar también el concepto de fuente, no solo en relación con la noción de fuentes del Derecho, sino también de otros tipos de fuentes de información de carácter heterogéneo.

En lo referente a la asistencia y la participación en clase, debemos buscar mecanismos que las potencien para poder trabajar y evaluar las competencias definidas en el plan docente de la asignatura. Las intervenciones de los estudiantes en clase nos permiten trabajar su capacidad para elaborar discursos estructurados, argumentar a favor o en contra de una determinada posición o mantener un debate ordenado respetando los turnos de palabra. Además, al incrementar el diálogo entre profesor y alumno, es más fácil identificar los conceptos confusos, sus dificultades para entender la materia.

La asignatura *Derecho internacional público* aborda, en un único semestre académico, el estudio de las fuentes de creación, sujetos y mecanismos de aplicación de un ordenamiento jurídico que, en todos estos aspectos, es muy distinto del derecho interno con el que suelen estar más familiarizados. Nos enfrentamos al reto de lograr que los estudiantes asimilen la especificidad de este ordenamiento, sin poder entrar excesivamente, en este curso general de grado, en los ámbitos materiales que son su objeto de regulación.

Desarrollo de la experiencia

Nuestra experiencia tiene por objeto la utilización del Campus virtual UB, la plataforma virtual de la Universidad de Barcelona para la docencia, en apoyo de la metodología docente de las clases teóricas presenciales. Como hemos señalado en el apartado anterior, la participación de los estudiantes en clase es un aspecto esencial de esta metodología. Nuestra experiencia ha servido para incentivarla y dirigirla.

Desde que se creó el Campus virtual UB, utilizamos esta plataforma para ofrecer materiales complementarios para el estudio de la materia. Así, a través del campus, los estudiantes tienen fácil acceso a los principales textos normativos, –es decir, tratados internacionales, resoluciones de organizaciones internacionales u otros documentos de interés–; y a materiales docentes elaborados con este objetivo, como por ejemplo, esquemas de las sesiones o casos prácticos que deben resolver. Junto a ello, utilizamos el Campus virtual como instrumento de comunicación con los estudiantes, en los días que median entre las sesiones presenciales de clase, y como mecanismo para publicar las calificaciones obtenidas en las distintas actividades que se realizan.

Una de las herramientas que ofrece el Campus virtual son las tareas. Este recurso nos permite detallar las instrucciones para que los estudiantes realicen un trabajo que pueden entregar en línea, subiendo un fichero al campus o rellenando un espacio de edición de textos, o durante la sesión presencial de clase. Habitualmente las tareas nos han servido para comunicar los ejercicios como actividades evaluables, pero también ha sido este el recurso que hemos utilizado en esta experiencia. La tarea se refiere, en este caso, a ejercicios dirigidos a dinamizar la clase teórica presencial, por lo que está abierta a todos los estudiantes matriculados en ese grupo de la asignatura, ya sean de evaluación continuada, ya de evaluación única. A este tipo de tareas no les hemos otorgado un porcentaje específico en la calificación de la asignatura; su realización ha sido voluntaria, aunque han servido para mejorar la calificación final obtenida, según los criterios especificados en el plan docente.

A través de las tareas, hemos propuesto a los estudiantes toda una serie de actividades encaminadas a preparar las diferentes sesiones presenciales de clase. Todas las actividades se conciben para poder realizarlas individualmnte o en grupo, en el plazo de una semana. Pese a tratarse de tareas diversas en su contenido, todas iban dirigidas a que los estudiantes identificaran entre dos y tres preguntas, que ellos quisieran plantear, sobre las cuestiones objeto de estudio en la clase inmediatamente anterior o siguiente a la realización de la actividad. Las preguntas podían ser sobre dudas que les suscitara la materia o cuestiones que, en su opinión, eran las principales en aquel tema. El plazo para entregar la tarea finalizaba siempre veinticuatro horas antes de la clase presencial para que pudiéramos revisar las preguntas planteadas al efecto de organizar la siguiente sesión de clase teórica presencial. En esta sesión, pedíamos a los estudiantes que habían realizado la tarea que expusieran brevemente sus preguntas, y seguíamos o repasábamos las explicaciones de la materia a partir de las mismas.

El contenido de las tareas ha sido muy diverso. En algunas de ellas hemos pedido a los estudiantes que leyeran algunas páginas de uno de los manuales de la asignatura que se

recomiendan en el plan docente. En estos casos, hemos procurado que la lectura no fuera superior a veinte páginas. En otros casos, les hemos invitado a buscar y localizar un determinado documento o tipo de documento a través de las bases de datos disponibles *on-line* o en la Biblioteca depositaria de Naciones Unidas, sita en el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) de Derecho de la Universidad de Barcelona. En estos casos, el ejercicio podía consistir tanto en analizar el contenido del documento en cuestión como en comentar el proceso de su búsqueda y localización, así como las dificultades que hubieran encontrado. Finalmente, un tercer grupo de tareas ha consistido en que vieran algún vídeo corto –no más de 15 o 30 minutos de duración– y formularan sus preguntas a partir de él.

En relación con esta última tarea, cabe señalar que el contenido de estos vídeos también ha sido diverso. Por un lado, algunos consistían en breves conferencias o clases impartidas por algún profesor de otra universidad, sobre uno de los temas del programa. A estos efectos, han sido muy útiles los vídeos disponibles libremente en la Biblioteca Audiovisual de Derecho Internacional de las Naciones Unidas. Por otro lado, también hemos utilizado vídeos de alguna noticia de actualidad relacionada con el programa. Así, por ejemplo, al tratar la cuestión de la delimitación del territorio del Estado, se les pidió que comentaran la noticia de la tensión reavivada justo en las mismas fechas en que tratábamos la materia en clase, entre los EE. UU. y China por el rechazo de las aspiraciones de soberanía de esta en el Mar de China. Finalmente, otros vídeos contenían intervenciones de representantes de los estados o de expertos ante los órganos de alguna organización internacional, o también consistían en documentales elaborados por estas sobre una cuestión concreta.

Debemos destacar que, en el curso 2015-2016, esta experiencia se ha desarrollado en un grupo cuyas clases impartíamos en inglés. Esta característica ha comportado una mayor singularidad por la dificultad añadida que ha tenido para los estudiantes el hecho de tener que expresarse en público en una lengua extranjera. Frente a ello, esta particularidad nos ha facilitado el acceso a un número mucho mayor de materiales disponibles libremente en la red y nos ha facilitado ofrecer un contenido y un tipo de materiales muy variado para las tareas.

Conclusiones

Esta experiencia nos ha permitido aumentar claramente la asistencia y participación de los estudiantes en clase, incluso en un grupo en el que la lengua de docencia ha sido el inglés. Los estudiantes han preparado sus intervenciones sobre la base de un ejercicio concreto. Han planteado abiertamente sus preguntas en clase y hemos pedido a sus compañeros que las respondieran, dirigiendo el debate posterior para llegar a una explicación más completa y adaptada a sus dudas. Ha sido una fórmula que nos ha permitido potenciar el método socrático en la explicación de los contenidos del programa, a la vez que hemos incentivado la capacidad reflexiva de los estudiantes y sus competencias de argumentación para defender lo que ellos consideraban una pregunta pertinente o una respuesta adecuada a la cuestión. Como hemos señalado, a la realización de estas tareas

no le ha correspondido un porcentaje específico de la calificación de la asignatura; no obstante, hemos considerado que debían constituir un punto positivo que hay que tener en cuenta en la evaluación final. Y recomendamos insistentemente a los estudiantes de evaluación continuada la realización de la mayoría de tareas.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

Creemos que el principal aspecto que cabe considerar es el reconocimiento de un porcentaje específico para este tipo de actividades en la evaluación de la asignatura. El impacto de la realización de las tareas en la buena preparación de los estudiantes requiere superar su carácter puramente voluntario, al menos para los estudiantes de evaluación continuada. Quizás no sea preciso convertir en obligatorias todas las tareas, pero sí establecer un mínimo como requisito.

37. EL RETO DE MANTENER LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCENTE BASADA EN UN SISTEMA DE MÚLTIPLES ACTIVIDADES

Mirentxu Jordana Santiago
Área de Derecho Internacional Público y de Relaciones Internacionales
Facultad de Derecho
Universidad Autónoma de Barcelona

Palabras clave

Motivación, docencia en grupos numerosos, participación del alumnado, aprendizaje colaborativo.

Contexto

La experiencia docente que se expondrá en la presente contribución se enmarca en la asignatura de *Derecho de la Unión Europea*. Se trata de una asignatura obligatoria de 9 créditos ECTS, cuya docencia se imparte durante el segundo cuadrimestre de segundo curso del Grado en Derecho. Durante dicho periodo lectivo se realizan semanalmente tres sesiones, cada una de 1h 30' sin pausa.

El objetivo principal de la asignatura es que el alumnado adquiera un conocimiento jurídico en profundidad sobre el funcionamiento de la Unión Europea. También se espera que el estudiante desarrolle determinadas competencias propias del buen jurista, tales como la búsqueda en documentos y textos jurídicos; la identificación y aplicación de los principios básicos y generales del Ordenamiento jurídico; o entre otros, la defensa de forma clara, argumentada y estructurada de ideas, tanto oralmente como de forma escrita.

Planteamiento de la situación

El temario de la asignatura cuenta con un total de veintidós temas de cierta extensión y de considerable complejidad, puesto que el avance requiere la comprensión previa de los conceptos tratados en los temas precedentes. El trabajo sobre el contenido se realiza mediante clases presenciales, así como con tres casos prácticos completados por el alumnado individualmente. Dichos ejercicios prácticos nos permiten evaluar de forma continuada a los estudiantes y se corresponden con el 30 % de la nota final de la asignatura. Sin embargo, un 70 % de la nota final de la asignatura se basa en los

resultados que el estudiante obtiene de un examen escrito igual para todos los grupos del grado y acordado entre los docentes de todos los grupos de la asignatura.

La extensión del temario junto con la realidad derivada de la evaluación de la asignatura entrañan el riesgo de que los estudiantes sin un hábito de estudio diario tengan dificultades para seguir las sesiones teóricas de la asignatura y, en definitiva, para superar la asignatura con éxito. De esta forma, la docencia en este contexto nos plantea distintos desafíos, en especial, respecto a la motivación de los estudiantes. En efecto, ante este tipo de asignaturas, el estudiante tal vez considere que aprobar es una meta complicada de conseguir o, incluso, pierda el interés en la materia.

Desarrollo de la experiencia

Teniendo en cuenta las especificidades de la asignatura, diseñamos una intervención alrededor de tres ejes de actividades que planteamos a los estudiantes en distintos momentos del semestre. La participación de los estudiantes en estas actividades es completamente voluntaria. Mediante la realización correcta de cada una de ellas pueden obtener «minipuntos» que tienen un valor distinto en función de la actividad, y al final de curso puede significar sumar hasta un punto a la nota final del examen.

Las actividades que permiten a los estudiantes acumular «minipuntos» consisten en la respuesta a preguntas orales, cuestiones escritas de relacionar conceptos y distintas rondas de un concurso en grupo.

Desde nuestra experiencia, la realización de este tipo de actividades comporta un compromiso con la docencia de la asignatura que se transforma en llevar al día un registro de los resultados obtenidos por cada estudiante, preparar las actividades con antelación y optimizar la utilización de los horarios de tutorías para resolver dudas de los estudiantes participantes. En nuestra opinión, estos pequeños esfuerzos se ven ampliamente gratificados con los resultados obtenidos. A continuación presentaremos en qué consiste cada una de las actividades planteadas, la forma en la que se desarrollan y una breve valoración de la experiencia.

La primera actividad comienza una vez superada la primera semana de clases. Por lo general, planteamos las preguntas orales al inicio de cada sesión sobre el contenido de la sesión previa. Una vez pedida la palabra, el estudiante contesta oralmente y obtiene un «minipunto» –en este caso, con un valor de 0,05 puntos– por respuesta correcta. Esta actividad nos permite revisar y clarificar los conceptos trabajados en la sesión anterior antes de proseguir con la materia. La formulación de preguntas nos permite exponer dichos conceptos de forma sintética y mantener la atención de los estudiantes asistentes a la sesión. Esta actividad también resulta interesante porque los estudiantes que quieren obtener «minipuntos» leen sus apuntes antes de la clase y, en caso de error o confusión, hemos comprobado que los rectifican durante la sesión.

La segunda actividad que proponemos a los estudiantes consiste en la resolución de preguntas que requieren relacionar y argumentar sobre el contenido trabajado durante las clases teóricas. Para ello, una vez finalizada la explicación teórica de cada tema, planteamos a los estudiantes una pregunta que deberán solucionar por escrito en un

espacio limitado. La resolución de la pregunta se realiza de forma individual y su corrección, por parejas. El intercambio de respuestas permite que el estudiante reflexione doblemente sobre la cuestión planteada. En efecto, se ve obligado a ejercitar su capacidad de argumentación en la elaboración de su respuesta y, posteriormente, debe corregir la respuesta de un compañero; lo cual requiere una doble actividad reflexiva. Este ejercicio entraña un interés añadido para los estudiantes, puesto que planteamos preguntas muy similares a las que se formulan en el examen final y la actividad les permite ponerse en situación practicando la resolución de este tipo de preguntas. Además, hemos comprobado que la introducción de este tipo de actividades motiva a los estudiantes a profundizar en el estudio del temario y a complementar las notas tomadas en clase con otros materiales didácticos, como manuales, artículos de doctrina, páginas web, entre otros. Cada pregunta resuelta y corregida de forma correcta otorga un «minipunto» –en este caso, por valor de 0,10 puntos– hasta un máximo de medio punto, por tanto al final del curso se valoran las cinco mejores respuestas.

La tercera actividad consiste en un concurso de preguntas y respuestas que se inicia una vez hemos explicado el primer tercio del temario. Dicha actividad requiere que la clase se divida en grupos de cinco estudiantes que deben mantenerse hasta final del semestre. Mediante el concurso se busca, por un lado, potenciar el estudio del temario en detalle y, por el otro, que los estudiantes se habitúen a consultar directamente los tratados de la Unión Europea y la legislación de referencia.

Para la celebración del concurso se destinan unos 30 minutos cada dos semanas, generalmente en un día que acordamos previamente con los estudiantes que participan en la actividad. Cada semana un grupo distinto es el responsable de la organización y conducción de la sesión. Es decir, dicho grupo es el encargado de plantear las preguntas a los otros grupos, controlar el tiempo de respuesta y las respuestas por «rebote». Asimismo, el grupo organizador debe pensar diez preguntas que se añaden a la lista de preguntas que les proporcionamos al inicio de la sesión. Cada pregunta se presenta escrita en una tarjeta que incluye cuatro posibles respuestas, entre las que solo una es la correcta. Por turnos, el grupo organizador se encarga de formular una pregunta a cada grupo participante, que dispone de un minuto para responderla; en caso de que la respuesta no sea correcta, el grupo que crea conocerla podrá contestar. Aquellas preguntas que no han sido respondidas de forma correcta ni a la primera ni por «rebote» se incluyen en la lista de preguntas para la siguiente semana.

Gana la ronda semanal el grupo que contesta correctamente más preguntas. Durante el concurso se pone en juego un «minipunto» –valorado en 0,25 puntos– que se sumará a la lista de «minipuntos» de los miembros del grupo que gane más rondas semanales. La tarea del grupo organizador, si está bien ejecutada, se transforma en un «minipunto» –de 0,15 puntos– para cada estudiante.

Esta actividad es la mejor valorada por parte de los estudiantes, ya que les permite aprender en un ambiente más distendido. A lo largo de los cursos, hemos corroborado que la tarea de formular parte de las preguntas hace que los grupos estén más pendientes de las preguntas que sus compañeros realizan durante las explicaciones teóricas e

incrementa la utilización de las tutorías para resolver todas las dudas surgidas antes del concurso. De igual manera, hemos comprobado que, entre las sesiones del concurso, los estudiantes buscan la respuesta a las preguntas que quedan pendientes para la siguiente semana.

Como hemos apuntado, la participación en el sistema de «minipuntos» se plantea a los estudiantes como voluntaria. Sin embargo, menos de un 10 % de los estudiantes decide no participar en las actividades. Todos los estudiantes que optan por realizarlas señalan un elevado grado de motivación, y estos se muestran más activos y con un compromiso mayor en el estudio de la asignatura.

Conclusiones

Las actividades que planteamos en el sistema de «minipuntos» tienen como objetivo inicial incrementar la motivación de los estudiantes ante la necesidad de afrontar un temario largo y complicado. Nuestra experiencia nos muestra que la introducción de distintas actividades como complemento de las clases teóricas presenciales presenta considerables ventajas tanto para el estudiante como para el docente.

Como hemos apuntado más arriba, los estudiantes valoran muy positivamente este tipo de actividades. La existencia de los «minipuntos» hace que los estudiantes encuentren alicientes al estudio de la asignatura y contribuye a que tomen consciencia de la necesidad de evitar estudiar en el último momento. Según hemos podido observar, la percepción de la asignatura es diferente entre los estudiantes que deciden participar en las actividades extras; de hecho, más de dos tercios de los estudiantes consideran que les han ayudado a preparar el examen de la asignatura.

Desde nuestro punto de vista, los beneficios del sistema de actividades van más allá del hecho de incrementar la motivación de los estudiantes ante la necesidad de aprobar el examen final. En efecto, los cursos en los que hemos desarrollado la experiencia la asistencia de los estudiantes a las clases teóricas ha sido de más del 90 % y la solicitud de tutorías se ha visto incrementada en un 35 %. Además, ha aumentado el número de estudiantes que utilizan recopilaciones legislativas en las clases teóricas, la consulta sobre manuales y materiales complementarios ha crecido y las respuestas en las prácticas y en el examen incluyen mejores y más elaborados argumentos.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- ¿Qué factores repercuten en la motivación de los estudiantes?
- ¿La forma en la que se desarrollan las clases afecta a los resultados de la evaluación de los estudiantes?
- ¿Son las clases teóricas la única forma de desarrollar un temario complejo?
- ¿La motivación de los estudiantes es responsabilidad del docente?

38. EXPERIENCIAS CON EL MÉTODO CASO-PROBLEMA

Ujala Joshi Jubert
Sección Departamental de Derecho Penal
Facultad de Derecho
Universidad de Barcelona

Palabras clave

Aprendizaje activo, caso-problema, trabajo colaborativo, argumentación jurídico-penal, pensamiento problemático.

Contexto de la aplicación

En el curso 2014-2015 impartí un grupo de mañana (M-2, unos 70 alumnos) y un grupo de tarde (T-2, cerca de 50 alumnos) de la asignatura *Fundamentos del Derecho penal* en el Grado en Derecho, como he venido haciendo en los últimos años. Es una asignatura obligatoria de 6 créditos que cursan los estudiantes de primer curso durante el segundo semestre, con dos sesiones presenciales a la semana de dos horas cada una.

En los cursos anteriores, la metodología que había usado era la siguiente:

- Sesiones teóricas de clases presenciales. Para cada tema impartía una sesión de dos horas, en la que explicaba los contenidos básicos de la unidad teórica, con el acompañamiento de las correspondientes presentaciones.
- Sesiones teoricoprácticas en las que los estudiantes debían resolver casos prácticos, previamente cargados en el Campus virtual, aplicando los instrumentos teóricos aprendidos.

El resultado de aplicar esta metodología es que, en el mejor de los casos, los estudiantes interiorizan los conceptos penales y saben resolver mayoritariamente un caso cerrado. Pero no adquieren la competencia en pensamiento problemático.

Planteamiento de la situación

El segundo semestre del curso 2014-2015 me propuse ensayar una nueva metodología para trabajar casos prácticos, innovadora respecto a la que había estado usando en cursos anteriores. Lo que había leído sobre el método del caso-problema me convenció de que ofrecía más ventajas de aprendizaje activo que el sistema de casos prácticos que había usado en cursos anteriores. A pesar de que el cambio de metodología suponía un

esfuerzo considerable por mi parte, pensé que si realmente repercutía en una mejora en el aprendizaje, valía la pena intentarlo.

Las modificaciones introducidas han tenido por objetivo que el estudiante no solo se acercara al caso como herramienta para practicar los conocimientos teóricos previamente adquiridos, sino, siguiendo las más recientes orientaciones metodológicas, como caso-problema. La principal diferencia con el sistema tradicional de resolución de casos prácticos radica en que mientras en este el alumno se enfrenta con un caso cerrado, con unos hechos probados, en el método del caso-problema, el estudiante primero debe construir el caso y luego resolverlo, fomentando de esta forma no solo la práctica de los conceptos teóricos adquiridos, sino también el aprendizaje activo, la capacidad para resolver problemas –y no solo casos– y el desarrollo, utilizando el instrumentario adquirido de la competencia en la argumentación racional y la competencia en la interpretación de la realidad, así como su valoración.

El hecho de que el alumnado implicado sea de primer curso plantea dificultades añadidas en cuanto a la enseñanza de la asignatura mencionada. En efecto, son alumnos que solo han cursado un semestre en el Grado en Derecho y que presenta unas características particulares que deben tenerse en cuenta.

Como puntos débiles tenemos la poca inmersión en el mundo jurídico, ya que sus estudios más recientes son mayoritariamente los de bachillerato (donde no se imparten materias jurídicas); el desconocimiento del lenguaje jurídico penal; la poca capacidad para el trabajo autónomo, con necesidad todavía de marcar mucho las pautas concretas, y la falta de capacidad para comprender y reflexionar críticamente sobre los valores implícitos en el Derecho, concretamente en el Derecho penal, y especialmente el de la justicia y el de su realización.

Pero como puntos fuertes tenemos la capacidad para trabajar en equipo, la facilidad en el uso de las TIC y el interés en aprender en un entorno tecnológico.

Desarrollo de la experiencia

Para la implementación del método del caso-problema es necesario contar con material audiovisual que reproduzca las escenas en las que se encontrará el futuro profesional del Derecho: el cliente que va al despacho y explica su caso al abogado, el juicio a partir del cual el futuro juez deberá construir los hechos probados de una sentencia, etc.

Como no contaba con material audiovisual propio, tuve que recurrir a internet, y concretamente a vídeos de casos reales o simulados colgados en YouTube, que fueron los siguientes:

a. https://www.youtube.com/embed/H9K2E36U3fY (caso de una chica que muere como consecuencia de una broma).
b. https://youtu.be/w7AxXwNLsB0 (caso de dos ciudadanos rusos que se presentan en un concurso televisivo y uno de ellos muere porque el otro lanza una flecha que le perfora el cráneo).

c. https://youtu.be/NieL161nsTE (caso de una niña de dos años atropellada dos veces en medio de una calle muy concurrida, sin que nadie la auxiliara).

Como ya he dicho, el objetivo de la innovación consistía en que fuera el propio alumno el que construyera el caso. Para poner en marcha el nuevo sistema, el segundo día de clase inicié la sesión con la proyección del primero de los vídeos mencionados (a). En el transcurso del vídeo se ve a un hombre con pasamontañas escondido en la cocina de una casa. Luego se ve cómo una chica entra tranquilamente en la casa con bolsas de la compra; en la cocina, en un momento dado, se gira, y al ver el hombre encapuchado, se asusta, sale corriendo de casa, con la mala suerte de que en ese momento pasa un coche y la atropella.

Sin lugar a dudas conseguí captar la atención de todos los alumnos; enseguida se inició una discusión sobre si la persona que provoca el susto era o no responsable de la muerte de la chica. Los dejé diez minutos para que en grupos de cuatro o cinco resumieran el caso por escrito, con la intención de practicar desde un principio el método del caso-problema. A continuación cada uno de los grupos leyó «su caso».

El hecho de que hubiera opiniones dispares en la propia percepción del caso, algo que ya había previsto, me sirvió para poner de relieve que el Derecho, y en mi caso, el Derecho penal, no es una disciplina exacta, que dos más dos no son siempre cuatro, pero que no pueden ser diez. Es decir, que si bien hay un margen para la interpretación, no lo es para la arbitrariedad. Y que para evitar la arbitrariedad es necesario contar con un instrumentario teórico que a modo de protocolo sirva para la resolución racional del caso. Todos los alumnos estuvieron de acuerdo y me pidieron con ansiedad que les dijera cuál era el protocolo que había que utilizar. Les respondí que uno de los objetivos del curso era precisamente el aprendizaje de dicho protocolo.

La presentación de un caso-problema al inicio de curso me sirvió para observar que a los alumnos no solo les faltaba instrumentario jurídico-penal, sino que les faltaban competencias para valorar los aspectos relevantes de la realidad (el caso del vídeo) desde la perspectiva penal.

El segundo vídeo (b) lo vimos hacia la mitad de curso. Por lo tanto, en teoría, ya estaban más familiarizados en los conceptos y el vocabulario jurídico-penal. Habían hecho dos exámenes-test teóricos, y a medida que hacíamos las unidades teóricas, practicábamos la aplicación del protocolo con casos de la jurisprudencia. En el vídeo se ve cómo dos amigos muy poco diestros se presentan en un concurso televisado en Rusia. Ante el jurado realizan todo tipo de piruetas, hasta que llega la exhibición final, con la que pretenden ganar el concurso: uno de los dos concursantes se pone una lata sobre la cabeza, mientras que el otro coge un arco con flechas y dispara con la intención de atravesar la lata, pero dada su mala puntería, la flecha atraviesa la cabeza del concursado, que suponemos muere en el acto.

También en esta ocasión, después de ver el vídeo comenzó la discusión sobre la responsabilidad penal del que había disparado la flecha en un contexto de concurso

televisivo. Les pedí que, en grupos de cuatro o cinco, redactaran el caso y que luego lo resolvieran aplicando los conceptos y categorías teóricas aprendidas.

Las lecturas de este segundo caso pusieron de relieve que iban aprendiendo los conceptos penales y que aplicaban el protocolo, aunque con dificultades. No obstante, fallaban estrepitosamente en la redacción del caso: con la metodología utilizada no conseguía que fueran competentes para redactar un caso que contuviera los aspectos jurídico-penales relevantes.

El tercer vídeo (c) lo vimos a finales de curso. Ya habían hecho todos los exámenes-test teóricos y en clase resolvían adecuadamente los casos de la jurisprudencia. Tenían ya un cierto dominio del protocolo penal; tanto es así que muchos alumnos habían hecho sus propios esquemas y, a través del Campus virtual, los podían compartir después de haberlos corregido yo misma.

En el vídeo se puede ver cómo una camioneta que circula por una calle muy concurrida de una ciudad china atropella dos veces a una niña de unos tres años, y luego continúa su trayecto, también se observa cómo la gente que pasa por su lado la mira y sigue su camino sin hacer nada para ayudarla. Hasta que finalmente una mujer la coge y la lleva al hospital.

Al igual que en los supuestos anteriores, les pedí que en grupos de cuatro o cinco hicieran una redacción del caso y lo resolvieran siguiendo el protocolo, con la novedad de que una tercera parte lo hiciera desde el punto de vista de la acusación; otra tercera parte, desde el punto de vista de la defensa y, finalmente, la tercera parte restante lo hiciera desde la perspectiva del juez.

Otra vez, la lectura del caso evidenció que, aunque la mayoría de estudiantes sabían resolver un caso de la jurisprudencia aplicando el protocolo penal, tenían problemas a la hora de construir el caso y a continuación resolverlo.

Conclusiones

Con la metodología utilizada del caso-problema, a pesar del entusiasmo de los estudiantes, no conseguí que adquirieran las competencias propias de este método, que son: el aprendizaje activo y la competencia para interpretar la realidad, valorar la información y distinguir los hechos relevantes de los que no lo son.

En mi opinión, el fracaso se debe a una mala implementación del caso-problema. En efecto, esta metodología exige un cambio radical de orientación: el caso-problema no puede ser un añadido más de una metodología previa, sino que debe convertirse en la forma de aprender, lo que implica un cambio de método y no solo una modificación puntual.

A pesar de no haber conseguido los objetivos que me propuse, creo que es factible hacerlo cambiando el cronograma del curso.

Este se dividirá en dos partes. Una primera parte debe ir dirigida a que los alumnos adquieran las competencias teóricas básicas de la asignatura: capacitación en el lenguaje jurídico-penal, capacitación en el uso del protocolo penal y capacitación en la argumentación jurídico-penal. Para alcanzar este objetivo es indispensable que tengan

con anticipación los materiales teóricos, mapas de conceptos y exámenes de autoevaluación, y que previamente a las sesiones presenciales los hayan trabajado individualmente. Las sesiones presenciales tendrán como finalidad comprobar la correcta comprensión de los materiales teóricos y practicarlos resolviendo casos cerrados (generalmente, de la jurisprudencia).

Una vez que el estudiante ha aprendido el contenido del protocolo penal y sabe aplicarlo, en la segunda parte del curso será el momento adecuado para implementar el método del caso-problema.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

La experiencia realizada me ha hecho reflexionar sobre aspectos de la metodología docente, como los siguientes:

- ¿Es adecuada la metodología del caso-problema en una asignatura de primer curso de Grado en Derecho de 6 créditos, que exige el dominio de unos conocimientos teóricos difíciles?
- ¿Están dispuestos los alumnos a realizar el trabajo previo a las sesiones presenciales si solo repercute en un mejor aprendizaje y no en la nota final?

39. ADQUISICIÓN DE TÉCNICAS Y HABILIDADES JURÍDICAS BÁSICAS POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER CURSO

Ricardo Juan Sánchez
Área de Derecho Procesal
Facultad de Derecho
Universidad de Valencia

Palabras clave

Método jurídico, trabajo autónomo, cooperación del profesorado, técnicas transversales.

Contexto

La experiencia se desarrolla como asignatura de formación básica en el plan de estudios del Grado en Derecho bajo el título de *Técnicas y habilidades jurídicas básicas*.

Con un total de 6 créditos, se imparte durante el primer semestre, a razón de cuatro horas semanales, a todos los estudiantes del primer curso del Grado en Derecho. Dado el carácter de asignatura curricular, se propone igual número de grupos que para el resto de asignaturas del primer curso. Estos grupos están integrados por una media de unos 50 estudiantes. En el curso 2015-2016 se han ofertado un total de 15 grupos.

El enfoque y sentido de esta asignatura requiere la participación activa del estudiante, debiendo fomentarse su implicación no solo en el desarrollo de las diversas actividades en el aula, sino también en la debida preparación previa de las mismas. Por eso, además de las 60 horas presenciales que debe realizar el estudiante, se estima que esta asignatura comporta para el alumno una dedicación adicional de 90 horas (30 horas para la preparación de clases prácticas y problemas; 60 de estudio y trabajo autónomo).

Dado el carácter básico de la asignatura, no son necesarios conocimientos previos por parte del estudiante, y su enfoque es eminentemente transversal.

En los casos en que el Grado en Derecho forma parte de un programa de doble titulación universitaria, esta asignatura es optativa para los estudiantes de dichos programas.

Planteamiento de la situación

La iniciativa surge en el momento de elaborar, durante el curso 2009-2010, el actual plan de estudios del Grado en Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia como manera de reconducir y dotar de entidad propia a una serie de actuaciones que se estaban desarrollando aisladamente en los planes de estudios anteriores, pero con

carácter meramente voluntario y con un compromiso desigual del profesorado, tampoco tenían ningún reflejo en el expediente académico del estudiante. Esas actividades podían consistir en la asistencia del estudiante a diversas sesiones de aproximación al fondo bibliográfico de la Biblioteca de Ciencias Sociales y su funcionamiento, la visita organizada a sedes judiciales para presenciar la realización de vistas orales, así como diversas sesiones de introducción a la vida universitaria, con especial incidencia en la organización de la Universidad de Valencia, de los órganos de representación estudiantil y las formas de participación de los estudiantes en las tomas de decisión. También a través de dicha asignatura se trató de reconducir todo el programa de acción tutorial destinado a los estudiantes que se incorporan a la universidad.

Además, se pensó que era el momento oportuno de establecer en el plan de estudios estructuras que permitieran dotar al estudiante de las competencias básicas que le posibiliten enfocar con éxito tanto el estudio del resto de las asignaturas como la realización de las diversas tareas que, como parte de su trabajo autónomo, se les encargue por parte de los distintos profesores.

Entre las principales competencias que debe adquirir el estudiante destacan las siguientes:

- capacidad para conocer, distinguir y utilizar las distintas fuentes de información jurídica;
- capacidad para exponer oralmente los resultados de un estudio o investigación jurídica;
- capacidad para elaborar trabajos e informes en las distintas disciplinas jurídicas;
- capacidad para aprender y manejar las técnicas básicas de estudio y de investigación universitaria.

Desarrollo de la experiencia

La implantación y desarrollo de la iniciativa, dado el carácter «oficial» de la misma, ha tenido que corresponder al equipo de gobierno de la Facultad de Derecho. Para ello, desde el principio se ha designado un coordinador específico de la asignatura, recayendo esta función siempre en un profesor implicado en su impartición.

Los primeros pasos para la implantación de la experiencia consistieron en la determinación de las áreas académicas que iban a participar en la misma. Desde el Decanato se ha buscado, desde un principio, la participación voluntaria de todas las áreas de conocimiento, correspondiendo a cada una de ellas asumir la docencia de un número desigual de grupos en atención a la situación de su plantilla y su carga docente. La consolidación de esta asignatura durante los últimos años ha permitido una mejor concreción de estos aspectos organizativos; se ha descartado la participación de aquellas áreas de conocimiento con mayores dificultades de plantilla para asumir este tipo de docencia, por lo que se ha incrementado la implicación de otras áreas en mejor situación para ello.

La puesta en marcha de la experiencia durante los dos primeros años exigió múltiples reuniones de coordinación a todos los profesores participantes y la distribución entre todos ellos de diferentes tareas en lo concerniente a la definición de los contenidos de los diversos apartados que integran la asignatura y a la elaboración de unos materiales mínimos de trabajo y estudio para su uso común por todos los grupos.

La coordinación y cooperación de todo el profesorado involucrado en la iniciativa se hizo desde un principio creando una comunidad de recursos en red.

Dicho esfuerzo ha concluido en la publicación del libro titulado *Técnicas y habilidades jurídicas básicas*, cuya referencia completa puede consultarse al final de esta aportación.

La asignatura se ha estructurado en las cinco partes que se exponen a continuación.

1. **Introducción: aprender a aprender Derecho**. Se trata del apartado en el que primero se persigue que el alumno se familiarice con la plataforma digital a través de la cual va a tener acceso a los recursos docentes de todas las asignaturas del plan de estudios, y con la que podrá recibir o remitir comunicaciones con sus profesores. El estudiante recibirá también información básica sobre las características de la titulación que va a cursar, sobre la organización de la Universidad de Valencia y su Facultad de Derecho, así como sobre los recursos de información que la Biblioteca de Ciencias Sociales pone a disposición de todos los estudiantes. Esta última acción se realiza por parte del personal de la Biblioteca. También se introduce a los alumnos en el plan de acción tutorial que se desarrolla en la facultad.
2. **La profesión de jurista**. De una manera concisa se da a los estudiantes una visión de conjunto de las diversas profesiones jurídicas existentes, contrastando su ejercicio en el sistema de *Common Law*.
3. **Análisis jurídico: la comprensión del Derecho**. Se trata de la parte medular de la asignatura, a través de la que se pretende dar una visión de conjunto del Ordenamiento jurídico y las características que lo conforman. Tras las debidas deliberaciones por parte de los profesores participantes, en la impartición de la asignatura se convino el siguiente contenido de este apartado:
    - Introducción al lenguaje jurídico
    - Introducción a las partes del Ordenamiento jurídico
    - Selección de fuentes de información jurídica
    - Comprensión de las fuentes de información jurídica
    - El Derecho como proceso
    - Documentos públicos y privados
    - Lectura, compresión, interpretación y estructura de las fuentes de información jurídica (normas, jurisprudencia, doctrina)
4. **Investigación jurídica y expresión escrita**. Con vistas a que el estudiante pueda desarrollar correctamente todo trabajo científico que se le encargue en otras asignaturas, se dan las pautas metodológicas que debe seguir para ello, con

especial enfoque en el manejo de los estándares que se utilizan en el terreno jurídico.

5. **Comunicación y expresión oral**. Se considera un aspecto esencial en la formación de todo jurista la introducción al estudiante en las pautas básicas para la exposición escrita y oral de diversas cuestiones jurídicas, así como el reconocimiento de los diferentes registros que se pueden hacer del Derecho. En los últimos años se han acentuado los aspectos relativos a la oratoria.

La evaluación de los conocimientos adquiridos se realiza principalmente de forma continuada mediante la entrega por parte del estudiante de los correspondientes ejercicios diseñados para cada uno de los apartados antes expuestos. Dicha evaluación continua representa un total del 70 % de la nota final del estudiante, que se completa con la realización de un cuestionario final sobre los diversos contenidos de la asignatura, y cuyo valor es del 30 % restante de la nota final.

Conclusiones

La introducción de esta iniciativa en el plan de estudios del Grado en Derecho solo puede considerarse como positiva, sin perjuicio de las rectificaciones y mejoras que sea menester. En ningún caso estaría justificada su desaparición en futuras modificaciones de los planes de estudio.

Para las mejoras en cuanto al enfoque y contenidos que conforman la asignatura sería conveniente la preparación de una encuesta digital dirigida a los estudiantes de tercer curso del grado, a través de la que pudiera constatarse cuál es el valor que dan los propios estudiantes a la formación recibida con esta asignatura y en qué modo piensan que les ha resultado útil para el estudio y comprensión del resto de materias del plan de estudios.

El principal problema que presenta esta experiencia está en el riesgo de que por parte del profesorado se acabe considerando esta asignatura como de segundo orden respecto al resto de las que integran el plan de estudios o –lo que puede ser peor– como una forma cómoda y sencilla de cubrir sus obligaciones docentes. Si en los primeros cursos la participación del profesorado fue esencialmente voluntaria, la paulatina asignación «forzosa» de su impartición a ciertas áreas con el único criterio de las posibilidades docentes de cada una de esas áreas puede contribuir a ello.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

Dado que se trata de una experiencia orientada a estudiantes de reciente acceso a la universidad y que muchos de ellos todavía pueden albergar dudas sobre la correcta elección que han realizado de los estudios, esta asignatura también se ha relevado como idónea para que los estudiantes despejen dichas dudas.

Para el profesor universitario de ciencias jurídicas constituye, además, la oportunidad de no perder de vista otros aspectos del Ordenamiento jurídico distintos a los de su área de especialización, así como la de contribuir a la formación de los futuros juristas más

allá de los estrictos planteamientos técnicos que le exigen las asignaturas de las que es un experto.

Referencias

Altés Tárrega, J. A. (ed.) (2013). *Técnicas y habilidades jurídicas básicas*. Valencia: Tirant lo Blanch.
Habilidades jurídicas fundamentales: http://www.uv.es/legalskills. (Consultado el 21/6/2016.)

40. ARGUMENTAR CRÍTICAMENTE: METODOLOGÍA DOCENTE Y DE EVALUACIÓN PARA DESARROLLAR ESTA COMPETENCIA EN LA EXPRESIÓN ESCRITA, ORAL Y AUDIOVISUAL

Maris Köpcke Tinturé
Sección Departamental de Filosofía del Derecho
Facultad de Derecho
Universidad de Barcelona

Palabras clave

Argumentación crítica; expresión escrita, oral y audiovisual; debates.

Contexto

La experiencia tiene lugar en uno de los grupos de *Filosofía del Derecho*. Se trata de una asignatura obligatoria, de 6 créditos, que se imparte en el primer semestre del cuarto y último curso del Grado en Derecho mediante cuatro horas semanales de docencia presencial (en total, 27 clases de dos horas). De los 70 alumnos matriculados, aproximadamente el 75 % está acogido al sistema de evaluación continuada. Uno de los principales objetivos de la asignatura, como se desprende del plan docente, es que el alumno adquiera y sepa articular un punto de vista propio y coherente sobre los fundamentos morales y políticos del sistema jurídico, a fin de enriquecer su capacidad de interpretación y reforma constructiva de las normas establecidas.

Planteamiento de la situación

Nuestra experiencia docente nos indica que las causas más frecuentes de bajo rendimiento y aprovechamiento en esta asignatura, sobre todo cuando se imparte a estudiantes de derecho, son tres:

1. Reproducción acrítica por parte del alumno de las opiniones de otros, por ejemplo los autores estudiados, como si se tratara de fuentes del Derecho cuya validez reside en su autoridad; esto suele conllevar una argumentación poco atenta a contraargumentos y en este sentido unidimensional.
2. Mala estructuración del razonamiento por falta de identificación de tesis concretas que defender o atacar.
3. Falta de motivación por no apreciar la relevancia que tiene este estudio teórico para la práctica jurídica; práctica a la que muchos alumnos de cuarto curso, con

objetivos profesionales bastante definidos, ya están encaminados. Esta causa puede subyacer a las otras dos.

Para lograr los objetivos de la asignatura deben superarse tales problemas. Concretamente, nos proponemos que el alumno argumente críticamente, esto es, que defienda su propia opinión rebatiendo el punto de vista contrario, demostrando así madurez de criterio a la vez que precisión, y todo ello mediante la aplicación de sus conocimientos a cuestiones de su interés que plantean la práctica jurídica y la vida social. Nos proponemos, en fin, fortificar en el alumno una competencia transversal especialmente clave en el ámbito del Derecho.

Desarrollo de la experiencia

Para lograr este objetivo, en el curso 2015/2016 ponemos en práctica una serie de metodologías docentes y de evaluación. Están inspiradas en las metodologías que hemos seguido con éxito en la Universidad de Oxford, nuestra antigua institución, pero adaptadas a un entorno de enseñanza basado en clases magistrales (en lugar de *tutorials* de pequeño formato) y una proporción muy superior de alumnos por profesor.

Metodologías de evaluación

De acuerdo con el plan docente, los alumnos acogidos al sistema de evaluación continuada deberán realizar tres actividades evaluables, además de una prueba de síntesis final. Diseñamos las tres actividades evaluables para que en ellas el alumno ejercite respectivamente la expresión oral, escrita y audiovisual –al fin y al cabo, son los métodos de comunicación que esta generación seguramente utilizará con mayor frecuencia–. Con el último método, estos alumnos están más familiarizados que sus profesores, lo que añade un punto de motivación.

Así, la primera actividad evaluable consiste en la participación en un debate de unos 15 minutos con (normalmente) otro alumno del grupo. En cada clase podrá haber un debate; en la práctica hubo debate en 24 de las 27 clases. Los debates tienen lugar en algún momento de la clase y versan sobre una pregunta previamente definida en una tabla confeccionada al inicio del curso, que forma parte de un documento explicativo disponible en el Campus virtual. La pregunta corresponde a una de las cuestiones principales o más controvertidas que se tratarán en esa clase, por lo que el debate constituye un complemento a la temática expuesta por la profesora. Los alumnos deben inscribirse en el debate de su elección por medio de la herramienta Doodle (proporcionada vía Campus virtual), indicando si defenderán la respuesta «sí» o la respuesta «no». En el documento explicativo se especifican las instrucciones para preparar los debates. En ellas se recomienda defender la postura encomendada a partir de las ideas expuestas en los textos asignados en la misma tabla de debates, ideas que el alumno es libre de adaptar o enmendar para presentar siempre una argumentación en primera persona. La parte del «sí», además, deberá dividir y sintetizar sus argumentos en dos o tres breves tesis principales, que enviará a la parte del «no» 24 horas antes del

debate y escribirá en la pizarra de clase antes del inicio del mismo. Ambas partes deberán pensar en posibles objeciones de la parte contraria y preparar respuestas pertinentes. El debate en sí se abre mediante la formulación de las tesis por la parte del «sí», tras lo que estas comienzan a ser debatidas una a una, empezando por la defensa de la primera tesis durante unos tres minutos, seguida de la respuesta del «no» durante otros tres minutos, la réplica del «sí», etc., hasta que se pasa a la tesis siguiente.

La segunda actividad evaluable consiste en la redacción de un breve escrito en respuesta a una de seis posibles preguntas. Se da un margen de diez días para presentar el trabajo. La peculiaridad de las preguntas reside en que requieren que el alumno relacione una cuestión filosófica con una regulación jurídica o decisión judicial concretas y en que no tienen una única respuesta correcta, sino que invitan al alumno a desarrollar su punto de vista. El escrito se presenta y evalúa de forma anónima; se proporcionan comentarios (*feedback*), muchas veces con considerable detalle y extensión, que ponen énfasis en estrategias para mejorar el modo de pensar o escribir sobre estas cuestiones.

La tercera actividad evaluable consiste en la elaboración, en grupos de dos a cuatro alumnos, de un vídeo de unos tres a cinco minutos de duración. (Se ofrece la posibilidad de sustituir el vídeo por la redacción de un texto, pensando en personas con limitaciones tecnológicas o que no deseen aparecer en una filmación, pero ningún alumno se acoge a esta alternativa.) Según se indica en el documento explicativo de esta actividad disponible en el Campus virtual, el vídeo debe proponer una reforma concreta de algún aspecto de nuestro sistema jurídico (nacional, europeo o internacional), argumentada desde alguna de las teorías de la justicia estudiadas en el curso. En particular, se debe realizar lo siguiente (aunque no necesariamente en este orden):

a. Presentar la reforma, resumida en unas 100-200 palabras (por ejemplo, dos artículos de una ley, en su caso con breve indicación de otras normas o medidas).
b. Exponer la teoría de la justicia en que se basa la reforma, es decir, los motivos de la misma.
c. Anticipar y rebatir posibles críticas tanto a los motivos de la reforma como a la reforma en sí.

Todos los integrantes del grupo deben aparecer hablando en el vídeo durante un tiempo equivalente. Los vídeos son subidos a una cuenta de YouTube creada para este fin, siguiendo las instrucciones proporcionadas, de manera que todos los vídeos son accesibles a los alumnos de la clase (y solo a ellos). Aunque dejamos claro que en ningún caso la calidad cinematográfica será un criterio de evaluación, animamos al alumnado a ser creativo y explorar las múltiples posibilidades del formato audiovisual. En esta línea, por ejemplo, se graba una propuesta rawlsiana de «ley de mejora sanitaria» en los pasillos del Hospital Clínic con entrevistas a médicos físicamente cubiertos por un «velo de la ignorancia». Se desglosa en el cementerio de Montjuic una propuesta de reforma libertaria del régimen de sucesiones, se escenifican las razones para modificar el régimen de usucapión de mala fe con disfraces de ángel y demonio, e incluso se razona la

necesidad de ciertos impuestos a través de una canción compuesta e interpretada especialmente para este menester. En total, se crean 16 vídeos que abarcan temáticas de Derecho privado, penal, tributario, constitucional/político, internacional público, administrativo/social, y bioética, entre otras.

La prueba de síntesis final es más corta para los alumnos de evaluación continuada que para los de evaluación única, pero en ambos casos tiene un formato parecido. Cada pregunta ofrece al alumno cuatro tesis distintas sobre una misma temática, todas ellas razonables o al menos defendibles, y solicita al alumno que explique con cuál (o con cuáles) está más de acuerdo y por qué. La argumentación del examen, por tanto, de forma más o menos directa supondrá una comparación de puntos de vista centrada en tesis concretas, donde los mejores alumnos y las mejores alumnas sabrán defender alguna tesis con matices o poner de relieve la relación que las tesis guardan entre sí. El formato del examen se explica al alumnado durante el curso, y en especial en la última clase, en que se proyecta una presentación PowerPoint (disponible en el Campus virtual) que, partiendo de un modelo de pregunta, plantea diez ejemplos de respuesta que reproducen los errores más comunes, sobre todo los obstáculos arriba citados, y también las mejores estrategias de respuesta.

Metodología docente

La metodología docente viene en gran medida marcada por la metodología de evaluación. Ello es así, de entrada, porque 15 minutos de cada clase se dedican al debate. Además, como hemos indicado, la pregunta del debate corresponde a una de las principales cuestiones que hay que tratar en la clase. De este modo, la tabla de debates proporcionada a los estudiantes no solo funciona como guía para quienes participan en los debates respectivos, sino también como mapa aproximado del curso. Ello ha de permitirles preparar las lecturas obligatorias para aquellos temas que las llevan aparejadas. Las lecturas obligatorias (unos diez artículos) están disponibles en la copistería en formato de dosier. Los textos recomendados para quienes participan en los debates, en muchas ocasiones, van más allá de las lecturas obligatorias; por tanto, los debates también operan para los demás alumnos como fuente de información sobre textos más especializados y autores distintos.

Durante la parte principal de la clase, es decir, antes o después del debate, la profesora expone las ideas principales a partir de un breve índice que antes de empezar escribe en la pizarra. La dinámica de la clase se basa en el método socrático, por lo que las explicaciones de la profesora se combinan constantemente con la discusión con los alumnos. En el marco de estas discusiones se comentan las lecturas obligatorias, entre otras cosas. La calidad de la participación en clase constituye un elemento complementario de evaluación en el sistema de evaluación continuada.

Conclusiones

El nivel de argumentación crítica plasmado en las actividades evaluables, en las discusiones en clase y en el examen final es muy satisfactorio dentro de lo que las

circunstancias permiten esperar, y claramente mejora a lo largo del curso. El formato del debate, tanto oral como audiovisual, parece inculcar gradualmente a los alumnos la necesidad de argumentar rebatiendo el punto de vista contrario. La focalización en tesis concretas, también reflejada en el índice inicial de la profesora y en las preguntas de examen, en muchos casos contribuye a una mayor precisión en la estructura del razonamiento del alumno. Sin duda, la motivación e implicación del alumnado aumentan durante el curso, creemos que por la variedad de formatos, el interés de ver a compañeros debatir ideas y la posibilidad de enfocar las actividades a las áreas de interés o especialización propias. La alta participación espontánea en clase y el hecho de que 12 de los 16 vídeos sean francamente originales y cuidados en su formato y puesta en escena son síntomas de motivación; de hecho, algunos alumnos nos comentan expresamente que el vídeo les ha enganchado a una asignatura que no creían que les llegara a interesar. Y a juzgar por las «vistas» contabilizadas en la web, todos los vídeos son ampliamente visionados –un efecto de intercambio de conocimiento que posiblemente no se habría dado si se tratara de redacciones.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- ¿Hasta qué punto es extrapolable esta experiencia a asignaturas con un componente teórico y argumentativo mucho menor?
- La utilidad de sincronizar el tema de la clase con el del debate, ¿puede privarnos de una flexibilidad deseable a la hora de desarrollar la materia?
- ¿Los debates de baja calidad confunden innecesariamente a los demás alumnos?

41. EL APRENDIZAJE BASADO EN EL MÉTODO DEL CASO: *ABORTO LEGAL O ILEGAL*

M. Lourdes Labaca Zabala
Área de Derecho Eclesiástico del Estado
Facultad de Derecho
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
Isabel Germán Mancebo
Instituto Vasco de Criminología
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Palabras clave

Metodología del caso, autoaprendizaje, competencias y habilidades, trabajo en equipo, trabajo colaborativo.

Contexto

El método del estudio de caso que ahora presentamos se ha llevado a cabo dentro del Proyecto de Innovación Educativa 2011-2013, en la asignatura de *Derecho de la libertad de conciencia*, asignatura optativa de primer cuatrimestre del cuarto curso del Grado en Derecho, en un grupo de 47 alumnos. Se trata de una asignatura de 6 créditos ECTS (60 horas presenciales), que ofrece al alumnado la opción de profundizar en el estudio de materias jurídicas específicas. La asignatura tiene como objeto el estudio crítico de la libertad de pensamiento, conciencia y religión, y los conflictos que al respecto surgen en el ámbito de las actuales sociedades multiculturales.

A través de la metodología de caso hemos desarrollado competencias de autoaprendizaje, trabajo en equipo o colaborativo, competencias genéricas y transversales, y manejo de bases de datos disponibles en la Universidad del País Vasco.

Planteamiento de la situación

Las nuevas metodologías docentes que aplicamos en el Grado en Derecho se basan en el desarrollo de competencias, entendidas como «la capacidad de que el alumno haga frente a situaciones problemáticas y resolverlas», y obligan a plantear la resolución de problemas de forma que permita al alumno alcanzar los objetivos de aprendizaje y, con ellos, las competencias que pretendemos.

A través del «método del caso» tratamos de desarrollar un sistema de autoaprendizaje que, en primer lugar, requiere plantear un caso concreto –y en la medida de lo posible, real–, para que seguidamente el alumno pueda estudiar el supuesto planteado con los materiales que aportamos de forma individual (doctrinales, jurisprudenciales,

documentales…). Con estas herramientas, el alumno realiza un informe previo en relación con la resolución del caso planteado. Concluida esta fase inicial, será necesario que el alumno participe con un grupo pequeño de compañeros con el fin de poder contrastar las vías de solución adoptadas. Finalmente, se concluye con la exposición y discusión de las decisiones adoptadas con el resto de alumnos del curso (grupo grande), y tras debatir todas las propuestas, presenta de forma individual un informe final en el que expresa las cuestiones fundamentales planteadas en el caso y los argumentos jurídicos y jurisprudenciales de la decisión que adoptan con el fin de resolver la cuestión planteada, teniendo en cuenta las estrategias que consideran más oportunas para favorecer los intereses de sus clientes.

Desarrollo de la experiencia

Con la idea de diseñar un caso que guardara relación directa con un tema objeto de estudio del programa, planteamos un supuesto de aborto de una menor de edad con resultado de muerte, sin conocimiento de sus padres.

Por lo que respecta a la metodología de trabajo, se facilitó al alumno legislación, bibliografía y jurisprudencia relacionada con el supuesto planteado, y más concretamente, sentencias de distintas instancias judiciales con el fin de que pudiera inferir de las mismas las cuestiones fundamentales del caso que había que resolver. A este fin, se proporcionó al alumno bibliografía directamente relacionada con el asunto objeto de estudio.

A través de preguntas claves, se trató de dirigir al alumno sobre el tema: «El consentimiento informado de una menor de edad, las función de tutores de los padres, el coste de la asistencia sanitaria en centro privado: ¿quién asume el coste cuando el centro sanitario público se niega a realizar el acto médico? Responsabilidad del personal sanitario como consecuencia de la muerte de la menor, objeción de conciencia del personal sanitario: régimen común, situación de la nueva legislación sobre aborto y la objeción de conciencia del personal sanitario».

Para desarrollar el trabajo, el alumno podía contar con nuestra ayuda a través de las plataformas virtuales con las que cuenta la universidad. Utilizando el foro creado al efecto en la plataforma, podían plantearnos los problemas con los que se encontraran, interviniendo, asimismo, el resto de sus compañeros con el fin de ayudarle a resolver los problemas.

Atendiendo al proceso seguido por cada alumno en cada una de las etapas del método de caso podemos distinguir los siguientes ítems que conforman el «rol del alumno»:

1. Estudio individual del caso planteado, la documentación que incluye (materiales complementarios y de consulta) y la realización de un primer intento de resolución del supuesto planteado. Este primer trabajo se remite al profesor con el fin de que pueda dirigir al alumno en relación con las deficiencias o áreas de mejora que se deduzcan del primer trabajo presentado.

2. Puesta en común de la solución adoptada en grupos pequeños (tres a cinco alumnos) y discusión de las soluciones propuestas por el resto de integrantes del grupo. Los alumnos realizan esta tarea sin dirección del profesor; ellos deberán concretar y organizar las reuniones que tienen que realizar, los tiempos de las reuniones y demás cuestiones de planificación.
3. Puesta en común de las soluciones adoptadas en el aula, donde están presentes todos los alumnos del curso. Requiere que ellos mismos nombren a la persona que va a proponer sus propuestas. En esta etapa está presente el profesor para guiar las intervenciones y cuestionar los planteamientos presentados por parte de los distintos grupos.
4. Elaboración del informe final, en el que se integrará la solución inicial adoptada y los argumentos jurídicos y jurisprudenciales que justifican la posición adoptada, así como la modificación de la posición inicial como consecuencia del trabajo realizado en el grupo pequeño y en el aula (grupo grande) e, igualmente, las causas que han justificado la modificación de su posición inicial o los motivos que justifican la no modificación de sus posiciones finales.

A través del método del estudio de caso, y en función de las diferentes actividades realizadas y procesos experimentados, hemos pretendido desarrollar las siguientes competencias:

- lectura, análisis y estudio del material que hay que analizar y material complementario facilitado (autoaprendizaje);
- búsqueda de información considerada necesaria para resolver el caso (autoaprendizaje);
- adopción de la posición más favorable, establecer los argumentos doctrinales, jurídicos y jurisprudenciales que justifican la posición adoptada (autoaprendizaje);
- presentación de la posición ante el grupo pequeño de compañeros y debate de las posiciones adoptadas por el resto de integrantes del grupo pequeño (trabajo en equipo);
- presentación de la posición bien de forma individual o del grupo pequeño si al final llegan a consensuar una única solución al caso planteado ante el grupo grande todos los integrantes del aula (supuestos planteados por los integrantes de los distintos grupos y consenso de las posiciones que se vayan a adoptar para resolver el supuesto planteado, considerando que existen más de una solución al caso y que cada grupo debe defender los intereses de los distintos sujetos que han intervenido –padres, personal sanitario, centro sanitario, jueces–);
- presentación de un informe final sobre el caso resuelto (autoaprendizaje).

En cuanto a los objetivos del aprendizaje, podemos distinguir dos grandes tipos de objetivos que se tratan de desarrollar a través del sistema: el trabajo individual, con el análisis de documentos (caso planteado…), análisis de los textos jurídicos que hay que

aplicar, análisis de la jurisprudencia presentada y contradictoria, elaboración de informe inicial, reelaboración del informe final; y el trabajo en grupo, mediante la discusión y puesta en común de las posiciones personales, tanto en el grupo pequeño como en el grupo grande. En el presente caso se trató de desarrollar en el alumno la capacidad de negociar, organizar, crear estrategias, establecer prioridades, comunicar y expresar con eficiencia sus ideas, tanto por escrito como oralmente, ante sus compañeros…

Por lo que respecta al «rol del profesor», la labor que hemos desarrollado se ha estructurado en las siguientes fases:

a. diseño del curso;
b. investigación, desarrollo y preparación del caso;
c. planificación de cada sesión (que supone definir los objetivos pedagógicos, las competencias que pretendíamos desarrollar a lo largo del caso, concretar los trabajos en grupo pequeño y grande que se han realizado, y para lo cual ha sido necesario determinar preguntas detonantes –tanto para los informes individuales como para los trabajos en grupo– con el fin de que pudieran constituir guías para que los alumnos consiguieran realizar debidamente su trabajo);
d. dirección de las distintas tareas que han realizado los alumnos, o sea, informes individuales y los trabajos en grupo (para lo que ha sido necesario e imprescindible realizar una tutorización-supervisión continua);
e. evaluación de todas y cada una de las tareas realizadas por los alumnos siguiendo los criterios señalados desde el inicio, que los alumnos conocían desde un principio.

Junto a lo anterior, se concretó a los alumnos los criterios de evaluación del trabajo desarrollado individualmente y en grupo, de forma clara y desde el inicio del trabajo, con el fin de que pudieran conocer exactamente el sistema de evaluación que se iba a implementar teniendo en cuenta los logros obtenidos por el trabajo desarrollado (trabajo individual: 30 % de la nota final; trabajo en grupo pequeño: 20 % de la nota final; trabajo en grupo grande: 10 % de la nota final; informe final: 40 % de la nota final).

Entre los criterios de evaluación que podemos destacar señalamos los siguientes: detección de los conflictos que se plantean en el caso con relevancia jurídica, identificación de la normativa aplicable y conocimiento de sus posibles interpretaciones, conocimiento de la jurisprudencia sobre la materia y su interpretación, conocimiento y manejo del registro conceptual correspondiente a la materia objeto de estudio-aprendizaje, proposición de soluciones y alternativas del caso planteado y justificación de las propuestas planteadas. Todo ello considerando la doctrina, la legislación y jurisprudencia, la calidad de los informes presentados, la calidad de la participación y la exposición y argumentación en el trabajo de grupo.

Conclusiones

El rendimiento de los alumnos que participaron en el desarrollo del caso ha sido muy positivo. Se dedicaron dos horas a la semana a su implementación a lo largo de las 15 semanas el primer cuatrimestre, lo que supone que los alumnos realizaron un total de 30 horas presenciales, 25 horas no presenciales y 15 horas semipresenciales.

Las calificaciones obtenidas por los 47 alumnos han sido muy positivas, pues la nota mínima ha sido de 8 y la nota máxima, de 10. Ningún alumno abandonó la implementación.

Les facilitamos encuestas con el fin de que nos trasladaran el grado de satisfacción con el nuevo sistema de aprendizaje, incluyendo los puntos fuertes y las áreas de mejora que consideraran oportunas. Y cabe destacar la progresión experimentada y señalada en las encuestas, puesto que, si bien al inicio del curso los alumnos declararon no haber desarrollado anteriormente el método del caso –lo que les producía una cierta aprehensión y miedo–, se plantearon esta metodología como un reto del nuevo curso. Al concluir, los alumnos mostraron su sorpresa por el nivel de éxito que habían logrado tras seguir el nuevo sistema de aprendizaje.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

Entre las competencias adquiridas, los alumnos destacaron como imprescindible el trabajo en equipo, mostrando su sorpresa al observar que esta metodología podía favorecer las relaciones entre ellos.

Un único inconveniente fue señalado por el alumnado: la necesidad de dedicar más tiempo en el seguimiento de esta nueva metodología. Ahora bien, en relación con esta cuestión, también consideraron que el tiempo podría reducirse en caso de que otra disciplina siguiera esta metodología, al entender que la adquisición de las herramientas necesarias proporcionadas durante este primer acercamiento al método de caso les permitiría avanzar más rápidamente en las futuras ocasiones en que fuera implementado.

42. ANÁLISIS DAFO PARA UNA PROPUESTA DE MEJORA DE LOS RESULTADOS

Carmen Lázaro Guillamón
Área de Derecho Romano
Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas
Universidad Jaime I (Castellón)
Patricia Panero Oria
Sección Departamental de Derecho Romano
Facultad de Derecho
Universidad de Barcelona

Palabras clave

Innovación educativa, análisis DAFO, mejora del rendimiento académico.

Contexto

Se trata de utilizar las virtudes del análisis DAFO para construir una matriz o mapa de la situación, conocimientos, etc., de los estudiantes matriculados en la asignatura *Derecho romano*; asignatura de formación básica de 6 ECTS que se imparte en el primer semestre del primer año del Grado en Derecho, con una carga docente de cuatro horas por semana. Los grupos de dicha asignatura oscilan entre los 70 y 80 estudiantes, lo que provoca que la realización de este proyecto deba hacerse a través del Campus virtual. Todo ello nos lleva a considerar que los resultados obtenidos son de utilidad también para el resto de asignaturas de primer curso, además de que los destinatarios potenciales pueden ser estudiantes de otras universidades y profesorado implicado en acciones de innovación y mejora educativa de esta y de otras universidades.

Creemos que aunque la realización de un análisis DAFO en educación pueda resultar *a priori* muy subjetivo, si se aplica correctamente, es una herramienta de pensamiento estratégico muy útil, tanto por la facilidad de su uso como por los resultados que arroja.

Planteamiento de la situación

El equipo que forma este grupo de innovación docente, y tras varios años de estudio y realización de diferentes acciones de análisis y diagnóstico del perfil de los estudiantes y de organización de actividades formativas en innovación y mejora de la docencia, entre otras, todavía no ha sido capaz de detectar carencias o fortalezas que reflexiva e individualmente pueda transmitir el estudiantado.

Así, nos propusimos analizar de forma integral las posibilidades de mejora de los resultados de evaluación de los estudiantes de nuestra asignatura, *Derecho romano*, no

solo teniendo en cuenta las efectivas calificaciones, sino identificando puntos fuertes, débiles, etc., de los estudiantes para así poder proponer futuras estrategias de innovación educativa al tiempo que se introduce individualmente a los alumnos en la autoevaluación de dichas competencias y habilidades, tanto en el entorno académico como en su futuro profesional.

Desarrollo de la experiencia

La metodología utilizada, reiteramos, es el análisis DAFO, que consiste en detectar y estudiar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades, en este caso, del estudiante de Derecho aunque no desde el punto de vista de ponerlo frente a su competidor (como sería el caso del análisis DAFO dirigido a empresas, marcas, servicios, etc., frente a sus competidores), sino que pretendíamos utilizar las virtudes del análisis DAFO para construir una matriz o mapa de la situación, conocimientos… de nuestros estudiantes.

En primer lugar, presentamos a los estudiantes esta metodología de forma sencilla, utilizando el Campus virtual y abriendo un foro para la solución de problemas de forma colaborativa para la confección de un DAFO personal. Como no es sencillo, utilizamos un ejemplo: el de Marcia, una estudiante de primer curso de Grado en Derecho que va a utilizar un análisis DAFO para tener éxito. Se colgó en el campus una pequeña historia sobre las «vicisitudes de Marcia» a la hora de realizar su DAFO. A grandes rasgos, la historia-ejemplo para la reflexión y elaboración del DAFO individual es la siguiente:

> Marcia es una estudiante de primer curso de Grado en Derecho y está cursando la asignatura *Derecho romano*:
>
> Fase 1: Se fija en ella misma (debilidades y fortalezas). Reflexiona sobre sus puntos débiles y fuertes; además, pregunta a sus padres, amigos y amigas, y familiares. Tras preguntar, Marcia concluye que tiene un buen vocabulario, no hace faltas de ortografía, memoriza fácilmente contenidos, entiende perfectamente el módulo de *Derecho procesal*… Pero tiene problemas de concentración, le cuesta asimilar la nueva terminología, no es capaz de entender sus apuntes, no es capaz de asimilar los contenidos del módulo de *Derechos reales*…
>
> Marcia ya tiene una lista de fortalezas y debilidades, y las incorpora a su DAFO.
>
> Fase 2: Se fija en el exterior (amenazas y oportunidades) y se hace estas preguntas: ¿A quién puede pedir ayuda? ¿Qué es lo que sus profesores le indican? ¿Tiene buenos manuales? ¿Necesita mejores materiales? ¿Es importante acudir a las clases? ¿El lugar en el que estudia es adecuado?… Con esto descubre que ha de revisar otros manuales, debe asistir a tutorías, no puede faltar a tantas clases (aunque le guste compartir un café con sus amigos en el bar de la facultad), ha de mejorar la ordenación de su habitación…
>
> Marcia ya tiene una lista de amenazas y oportunidades, y las incorpora a su DAFO.
>
> Fase 3: Marcia empieza a relacionar. Con toda esta información, Marcia puede comenzar a planificar una estrategia para superar la asignatura *Derecho romano*; busca relaciones entre sus fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades. Y no solo eso, piensa que el análisis DAFO puede servirle para otros aspectos de su carrera académica y la conformación de su futuro profesional.
> Ahora sabe cómo usar sus fortalezas, intenta corregir sus debilidades y modifica sus hábitos para que su día a día transcurra en una más o menos constante oportunidad.

En segundo lugar, se entregó a cada estudiante la siguiente ficha-modelo:

Factores internos	Fortalezas (Describe tres.)	_ _ _
	Debilidades (Describe tres.)	_ _ _
Factores externos	Oportunidades ((Describe tres.)	_ _ _
	Amenazas (Describe tres.)	_ _ _

Los estudiantes tuvieron que entregar los informes DAFO individuales (anónimos) al profesor el día señalado para la realización de la última prueba final. Estos DAFO individuales han sido utilizados para la evaluación del proyecto y propuesta de estrategias generales para la mejora de los resultados de evaluación.

Conclusiones

Una vez tenemos los resultados académicos de los alumnos de nuestra asignatura, y tras haber recogido las fichas DAFO, estamos en condiciones de analizar los resultados y establecer así las conclusiones del proyecto de innovación docente.

- En relación con los resultados académicos obtenidos por los alumnos, observamos que no son mejores que otros años, sino más bien al contrario, son mínimamente inferiores, ya que el número de aprobados, en general, y de notables y sobresalientes, en particular, ha disminuido ligeramente.
- Una vez procesados los datos recogidos en las fichas DAFO que rellenaron los alumnos, lo primero que observamos es su poca participación e implicación: solo un 41 % la ha entregado. Nos ha sorprendido esta escasa participación, ya que consideramos que el rellenar dichas fichas no les perjudicaba en absoluto, primero, por coincidir *tempore et loci* con el momento de la entrega del examen final de la asignatura y, segundo, por estar «protegidos» por el anonimato en el realización de los informes, con garantía de su intimidad. Esto nos hizo suponer que el índice de participación sería mayor.

Por cuestiones de espacio, no podemos recoger aquí los resultados de las fichas, pero sí queremos destacar:

- En relación con las fortalezas –recordemos que se refieren a los puntos fuertes de los estudiantes–, las respuestas han sido bastante homogéneas. Cabe destacar la heterogeneidad de los alumnos, ya que lo que para unos son puntos fuertes

(fortalezas) para otros son cuestiones mejorables (debilidades), o incluso, como veremos a continuación, oportunidades.

- Entre los factores externos u objetivos se encuentran las oportunidades y las amenazas. Entre las primeras, esto es, aquello que puede suponer una ventaja para el alumno, se pueden dibujar dos grandes categorías: las relacionadas con la universidad en general y con los estudios de Derecho en particular, y una segunda categoría menos numerosa en la que destacamos la buena situación económica y el apoyo familiar.

En las amenazas, esto es, en todo aquello que se escapa a nuestro control y que puede colocarnos en riesgo de fracasar en la superación de la asignatura y en la optimización de resultados, el espectro de respuestas es más variado y dispar.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

Con esta experiencia hemos intentado analizar de forma integral las posibilidades de mejora de los estudiantes de nuestra asignatura, al tiempo que se introduce individualmente al estudiantado en la autoevaluación de dichas competencias y habilidades tanto en el entorno académico como en su futuro profesional. Nuestra intención ahora es la viabilidad de que ese DAFO se pueda extrapolar a las demás asignaturas de ese curso, y repetirlo a final del grado para ver si, efectivamente, el alumno ha conseguido potenciar sus fortalezas y minimizar las debilidades detectadas al principio de su vida universitaria.

Referencias

Fernández, Marcela. *Análisis FODA del Espacio Europeo de Educación Superior*. Disponible en: http://www.scribd.com/doc/145442686/Analisis-FODA-del-Espacio-Europeo-de-Educacion-Superior. (Consultado el 07/07/2016.)

Trujillo, Fernando. *El análisis DAFO en el diseño de proyectos educativos: una herramienta empresarial al servicio de la educación*. Disponible en: http://www.educacontic.es/blog/el-analisis-dafo-en-el-diseno-de-proyectos-educativos-una-herramienta-empresarial-al-servicio. (Consultado el 07/07/2016.)

43. RESOLUCIÓN DE CASOS PRÁCTICOS EN GRUPO, CON PONENCIA, DEBATE E INFORME DE SEGUIMIENTO

Ana Leturia Navaroa
Área de Derecho Eclesiástico del Estado
Facultad de Derecho
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Palabras clave

Ejercicios de prácticas en clase, aprendizaje reflexivo y autónomo, participación, trabajo en grupo, evaluación formativa.

Contexto

Hemos desarrollado la experiencia en la asignatura *Derecho de la libertad de conciencia*, impartida en el Grado en Derecho como asignatura optativa en el primer cuatrimestre del cuarto curso. Se trata de una asignatura de 6 créditos ECTS, cuatro horas semanales presenciales (dos horas teóricas y dos horas prácticas). Hemos implementado la metodología en grupos entre 20-30 estudiantes. Para aplicarlos a grupos con más estudiantes sería preciso modificar determinados aspectos, como se indicará.

Con esta metodología pretendemos desarrollar todas las competencias de la asignatura.

Planteamiento de la situación

La resolución de casos prácticos con ponentes era una dinámica que ya veníamos utilizando. No obstante, planteaba un importante escollo: los estudiantes no ponentes, la mayoría, no participaban en la clase. Se limitaban a escuchar y, en el mejor de los casos, a tomar nota de la resolución que no habían analizado previamente. Salvo excepciones, no intervenían en el debate ni contrastaban la opción del grupo ponente. Las clases eran pasivas, incluso diríamos que algunos estudiantes estaban ausentes.

Con esta dinámica pretendemos lograr varios objetivos:

- Dinamizar el trabajo en grupo de los estudiantes ponentes.
- Activar a los estudiantes no ponentes preparándolos para el debate.
- En un sistema de evaluación continua, poner en práctica la evaluación formativa a través de la entrega de informes, tanto el denominado informe de ponencia como los denominados informes de seguimiento.

Desarrollo de la experiencia

El tipo de evaluación prevista para todos los grupos es el de una evaluación mixta. El 60 % de la nota se logrará a través de evaluación continua, donde se prevén tres tipos de tareas evaluables: un informe escrito de ponencia en grupo y su presentación oral (25 %), el conjunto de informes escritos de seguimiento individual (25 %) y la participación activa en clase (10 %). El 40 % de la nota restante se logrará a través de una prueba final escrita teoricopráctica. Todas las tareas de la evaluación continua se encuentran relacionadas entre sí, y están dirigidas a preparar al alumnado para los debates de las sesiones prácticas. Las sesiones prácticas se desarrollarán entre las semanas sexta y decimoquinta del cuatrimestre, en las que presentaremos un caso práctico, aproximadamente cada semana. A lo largo del curso, desarrollaremos en torno a ocho casos prácticos.

Dependiendo del número de estudiantes, los agruparemos en grupos pequeños, preferiblemente de tres o cuatro estudiantes, que desempeñarán el rol de ponente en la resolución del caso asignado. El grupo ponente analizará en profundidad el caso y presentará su informe de ponencia ante la clase. El resto del alumnado no ponente tendrá que preparar un informe de seguimiento individual para cada caso. Buscamos que participen en el debate sobre la resolución del caso de modo activo y fundado.

La resolución del caso práctico por parte del grupo ponente supondrá:

a. Entregarnos el informe de ponencia por escrito, que será publicado tras la presentación en plataforma para el apoyo a la docencia, al final de las revisiones, quedando disponible para todo el alumnado.
b. Atender a las tutorías establecidas.
c. Exponer el caso oralmente en clase el día asignado.
d. Responder a las preguntas, tanto las previstas en el caso como las que se planteen en la clase, por nuestra parte o por el resto de estudiantes.
e. Participar en el debate posterior a la ponencia.

Con esta actividad pretendemos desarrollar todas las competencias de la asignatura. El grupo encargado del informe de ponencia deberá analizar en profundidad el caso y demostrar el logro de los resultados de aprendizaje previstos en la asignatura

Cada grupo recibirá con semanas de antelación el supuesto del caso práctico del que será ponente. Antes del comienzo de las clases prácticas, y atendiendo a los compromisos que tengan en otras asignaturas, se establecerá un calendario consensuado de presentaciones de todos los casos prácticos del curso. Con dos o tres semanas de antelación, se prevé que cada grupo ponente se reúna antes de la primera tutoría y analice los aspectos relevantes del caso, los ámbitos de estudio, las categorías implicadas, las alternativas existentes, la documentación disponible y las búsquedas que han de realizar. También se organizarán para trabajar en grupo para cumplir con los objetivos del caso.

Se prevé que los estudiantes realicen con nosotros, al menos, dos tutorías presenciales:

a. Una tutoría inicial para contrastar los ámbitos de estudio detectados, los conceptos o categorías jurídicas relacionadas con la materia, las fuentes consultadas (legislación, jurisprudencia, doctrina, etc.). También nos expondrán la organización del trabajo en grupo y las previsiones realizadas. Les ofreceremos indicaciones para aclarar cualquier duda o cuestión que puedan tener. Nos remitirán el borrador del redactado del trabajo para su contraste y podremos realizar anotaciones, correcciones (en su caso), sugerencias etc.
b. Una tutoría final para atender a la redacción final y la preparación de la exposición oral del caso, los soportes gráficos, visuales etc., que vayan a utilizar.

Cada caso práctico llevará anexas una serie de preguntas que deberán responder los integrantes del grupo. Todos ellos se prepararán para responder a cualquiera de las preguntas que servirán para integrar las aportaciones de todos los participantes. La nota relativa a esta actividad será conjunta para todo el grupo. Los estudiantes recibirán retroalimentación individual de su exposición oral.

Para que los estudiantes no ponentes sigan activamente la ponencia, estén preparados para participar en el debate y trabajen los objetivos del curso, les pediremos que, antes de la sesión, nos entreguen por escrito un informe de seguimiento individual. Esta tarea, tendrá una guía para su elaboración donde se prevén los aspectos que deberán trabajarse; su extensión, fuentes de consulta y otros aspectos, que serán limitados en comparación con los del alumnado ponente.

Ofreceremos a cada estudiante retroalimentación de los informes realizados. La evaluación de todos los informes entregados supondrá el 25 % de la nota de la asignatura y atenderá al logro de los resultados de aprendizaje previstos.

Con anterioridad a la presentación de la ponencia, en las clases teóricas y al hilo de las clases expositivas, dedicaremos un tiempo para que los estudiantes inicien el estudio del caso que se presentará en las próximas semanas. Comenzarán con un tiempo para la lectura y reflexión individual del caso, contrastando, a continuación, sus anotaciones en grupos pequeños. Finalmente, procederemos a una puesta en común de toda la clase, fijando los objetivos de estudio.

Tras esta preparación, cada estudiante no ponente realizará el informe de seguimiento fuera de clase y nos lo entregará antes de la ponencia. Realizada la presentación y el debate entre ponentes y no ponentes, procederemos a realizar un cierre de sesión, integrando todas las aportaciones, las del grupo ponente y las del resto de los estudiantes. Si lo estimásemos oportuno, podríamos solicitar al alumnado que respondiera a un cuestionario de cierre. Se puede ofrecer, también, la posibilidad de completar los informes tras la sesión de presentación. Podríamos utilizar un cuestionario básico sobre la sesión y sus aspectos más relevantes (conceptos, legislación, jurisprudencia, posibles interpretaciones, opciones y sus valoraciones).

El objetivo, respecto a los participantes no ponentes será la integración de todas las aportaciones, las realizadas en los informes de seguimiento y las recogidas tras la

presentación y el debate, y, en su caso, nuestras explicaciones acerca de los aspectos reseñables del caso.

Para los ponentes, supondría la integración de sus planteamientos con las posibles aportaciones de los estudiantes tras el debate.

Conclusiones

Con este diseño, hemos conseguido sesiones más dinámicas y participativas, creando contextos para el contraste de argumentos y la reflexión acerca de las resoluciones propuestas y las consecuencias que podrían derivarse de su aplicación.

A través de la dinámica de informes (de ponencia y de seguimiento) hemos avanzado en una evaluación formativa y continua, así como en la sistematización del desarrollo del trabajo individual y en grupo.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- Dependiendo del número de estudiantes, pueden presentarse dificultades. Por un lado, la carga de trabajo en la retroalimentación de los informes puede resultarnos excesiva. **¿Podría diseñarse esta tarea de modo sostenible?** Con ese objetivo, podríamos pautar los informes con preguntas, plantillas, o limitación de páginas.
- Igualmente, observamos que hay estudiantes, sobre todo en grupos numerosos, que siguen sin participar en los debates si no son preguntados. **¿Es posible diseñar vías de participación más efectivas?** Para ello, podríamos pautar la intervención de todos o parte de los estudiantes en el debate, asignándoles previamente las posiciones de: a favor, en contra o toma de decisión.

44. REALIZACIÓN DE UN CUESTIONARIO DE CONOCIMIENTOS PREVIOS COMO INSTRUMENTO DE MOTIVACIÓN PARA EL ESTUDIO DE LA ASIGNATURA

Andrea Macía Morillo
Área de Derecho Civil
Facultad de Derecho
Universidad Autónoma de Madrid

Palabras clave

Motivación, docencia en grupos numerosos, conocimientos previos.

Contexto

La experiencia se realizó en la parte práctica (seminarios) de la asignatura *Fundamentos de Derecho privado*, asignatura obligatoria de primer curso, en la que se estudia la primera parte de la materia de *Derecho civil*. La asignatura se imparte en dos horas semanales de clases magistrales (teóricas), a lo que se añaden a lo largo del curso ocho seminarios (parte práctica de la que depende la evaluación continua), de 1h 30' de duración. Todos los estudiantes de un mismo turno (mañana o tarde) están convocados a las clases magistrales (aproximadamente, 160 estudiantes); estos grupos se subdividen en cuatro (aproximadamente, 40 estudiantes) para los seminarios. La asistencia a las clases magistrales es voluntaria; la asistencia a los seminarios también, pero el estudiante debe realizar, al menos, un 80 % de las actividades prácticas para poder presentarse al examen final.

Planteamiento de la situación

A lo largo de nuestra experiencia docente hemos constatado que los estudiantes que comienzan sus estudios del Grado en Derecho se enfrentan a un doble obstáculo: por un lado, acceden a la carrera sin contar, generalmente, con conocimientos previos del ámbito del Derecho, ya que esta materia no forma parte del plan de estudios del bachillerato; por otro lado, sin embargo, llegan con ciertos conocimientos «populares», por así decirlo, mal adquiridos e incorrectos en ocasiones (por ejemplo, sobre el modo de adquisición de la propiedad), que condicionan su aprendizaje en el primer curso. En concreto, el estudiante que cree saber algo no presta atención cuando el profesor aborda esa materia o pierde confianza en el profesor cuando la explicación de este no coincide con la que él cree saber. Se trata de un fenómeno que hemos constatado fundamentalmente en

primero, ya que, conforme van avanzando en los estudios, los estudiantes adquieren un mayor conocimiento de la materia que les permite completar su formación y vencer los «prejuicios» del primer curso.

Frente a esta situación, desde hace ya varios cursos hemos diseñado la experiencia que aquí se relata, que persigue un doble objetivo: llamar la atención del estudiante sobre la existencia de determinados temas que se aprenden de forma inadecuada fuera del marco de los estudios de Derecho, y, al mismo tiempo, motivar al estudiante para conocer a fondo la materia que está cursando a fin de buscar dónde se encuentran esos errores extendidos por el «saber popular».

Desarrollo de la experiencia

De forma previa al comienzo del curso, preparamos un cuestionario sencillo que incluye, aproximadamente, veinte afirmaciones breves sobre temas que se incluyen en el programa de la asignatura y que se corresponden con esos errores extendidos por el «saber popular» a los que nos hemos referido; algunas de ellas se formulan correctamente y otras, como afirmaciones falsas. Así, por ejemplo, se afirma que el juez siempre debe dictar sentencia atendiendo a la justicia del caso (falso); que el precedente es fuente del derecho (falso); que no existe ninguna persona jurídica que se denomine «empresa» (verdadero); que hay que inscribir a un recién nacido en el Registro civil, porque si no, carece de derechos (falso); o que los hermanos no son familiares de primer grado (verdadero). Cada afirmación va seguida de dos opciones para marcar (verdadero o falso), así como de un espacio para que el estudiante justifique su respuesta en caso de que haya marcado la opción «falso».

En la parte final del cuestionario se incluye una serie de términos jurídicos para que el estudiante los defina con sus propias palabras. Se trata de términos equívocos en el lenguaje común o que resultan complicados y desconocidos, pero que se van a estudiar a lo largo del curso (por ejemplo, acreedor, derecho real, servidumbre, usufructo, *nasciturus*, etc.).

El cuestionario se reparte a los estudiantes el primer día de seminarios, para realizarlo en la parte final de la primera sesión. Se asigna un tiempo de entre 20 y 15 minutos. El estudiante es informado de que se trata de una prueba que no tiene ninguna incidencia directa sobre la nota de la asignatura y que, por tanto, la puede realizar conforme a los conocimientos –mayores o menores– de que disponga en ese momento, sin temor al fallo o al error. Para los estudiantes que no asisten a la primera sesión de clase se deja el cuestionario a su disposición en la plataforma en línea Moodle o, alternativamente, en servicios de reprografía del centro, con la indicación de que deberán entregarlo en la siguiente sesión de seminarios.

A lo largo del curso, el estudiante tiene siempre a su disposición el cuestionario en blanco en la plataforma Moodle para que pueda consultarlo en cualquier momento.

Todos los cuestionarios entregados por los estudiantes (en clase o en la siguiente semana) son custodiados por el profesor hasta el día del examen final. En ese día, además de la realización de la prueba de la evaluación final, se le ofrecen al estudiante

dos opciones (de las que ya se le ha informado el primer día): puede recuperar el cuestionario realizado en el primer seminario y quedárselo, o puede tratar de corregirlo a partir de los conocimientos adquiridos durante el curso y entregarlo de nuevo. En este segundo caso, podrá obtener hasta medio punto extra sobre su nota.

A la hora de realizar la corrección se tiene en cuenta tanto el acierto o fallo del estudiante en sus respuestas al cuestionario como el hecho mismo de la corrección, de manera que se reserva una parte de la calificación a la propia corrección: por ejemplo, solo se puede obtener el medio punto completo si se comprueba que el estudiante ha realizado efectivamente una corrección y que esta ha sido acertada en un determinado porcentaje (el que fije el profesor; en nuestro caso, solemos fijar entre el 60 % y el 70 %).

Conclusiones

Tras haber realizado esta actividad durante varios cursos, hemos constatado que es una práctica que suele tener buena acogida entre los estudiantes, pues les plantea una serie de retos. Así, el primer día se enfrentan al reto de demostrar cuáles son realmente sus conocimientos de Derecho en ese momento inicial de abordaje de los estudios de grado. A lo largo del curso, el hecho de tener a su disposición el cuestionario en blanco en todo momento les plantea el reto de ir cotejando los conocimientos que van adquiriendo con las afirmaciones del cuestionario para tratar de determinar si realmente son verdaderas o falsas. Por último, en el día del examen final, la posibilidad de corregir el cuestionario inicialmente resuelto –opción por la que se decantan prácticamente todos los estudiantes– les plantea el reto de demostrar lo que han aprendido en la asignatura.

Esos retos sirven de motivación al estudiante para el estudio de la asignatura, pues en cierto modo apelan a su orgullo, por un lado –al ofrecerle la posibilidad de demostrar lo que sabe, al principio, o lo que ha aprendido a lo largo del curso–, y suscitan su curiosidad, por otro, ya que probablemente haya escuchado en algún momento alguna de las afirmaciones del cuestionario y, al verlas por escrito en el mismo, les surge la duda de si será verdadera o falsa. De hecho, en nuestra experiencia no ha sido infrecuente ver a varios estudiantes a lo largo del curso con el cuestionario en la clase, tratando de comprobar durante las actividades realizadas si pueden determinar con certeza la veracidad o falsedad de algunas de sus afirmaciones. Sea por pura curiosidad intelectual o sea por el deseo de obtener el premio de un eventual medio punto extra sobre su calificación (con la corrección final del cuestionario), lo cierto es que la actividad desarrollada parece servir de incentivo al estudio de la asignatura.

Junto a ello, hemos comprobado en los cursos analizados que la práctica a la que aquí nos referimos ha generado también, en diversas ocasiones, una mayor participación de los estudiantes en las actividades de los seminarios, suscitando interesantes debates en clase cuando las cuestiones objeto de la práctica de una determinada sesión se referían a alguna de las afirmaciones incluidas en el cuestionario de conocimientos previos. A ello hemos de añadir que más de un estudiante suele manifestar el día del examen final su sorpresa por haber respondido inicialmente algo que posteriormente –tras cursar la

materia– sabe que es incorrecto, y su satisfacción por haber adquirido esos conocimientos a lo largo del curso. Todo ello demuestra que los estudiantes tienen presente esta actividad durante todo el curso y que, en cierto modo, les sirve de acicate o de motivación en el seguimiento de la asignatura.

Ahora bien, siendo esos los efectos positivos de esta práctica –efectos que responden a los objetivos para los que la hemos diseñado–, hemos de admitir también que dichos efectos no se extienden nunca al total de los estudiantes del grupo. De hecho, podemos afirmar que siempre hay un determinado porcentaje de estudiantes (entre el 20 % y el 30 %) que no demuestran ningún interés por la práctica ni en el momento de su realización ni a lo largo del curso. En estos casos, además, suele cumplirse la regla de que se trata de estudiantes que no realizan posteriormente una corrección exitosa del cuestionario, lo que nos lleva a interpretar que en estos casos nos encontramos con estudiantes desmotivados en general para el estudio del Grado en Derecho y que han accedido a estos estudios por una cuestión derivada de su nota de corte de acceso a la universidad o por algún otro motivo que no tiene que ver con sus propias preferencias personales.

Por otro lado, y como segundo aspecto negativo del diseño actual de la práctica, hay que señalar que resulta algo compleja su gestión en su última fase, ya que en el día del examen obliga al docente a una serie de actividades añadidas que pueden complicar el desarrollo de la prueba final. En concreto, incrementa el tiempo de duración de la prueba final; incrementa las tareas de gestión de la recogida de exámenes (momento en el que procedemos a devolverle a cada estudiante su cuestionario para que pueda entonces corregirlo); incrementa la tensión a la que se ve sometido el estudiante, que se enfrenta en el momento de la prueba final, adicionalmente, a la prueba de corrección del cuestionario; e incrementa la carga de trabajo del profesor, que tiene que corregir, además de la prueba final, el cuestionario que le entregan los estudiantes.

Con todo lo expuesto, la valoración en su conjunto de la experiencia aquí relatada es, en general, positiva. Aunque no es algo que hayamos podido medir aún y acreditar con datos cuantitativos concretos, nuestra percepción como docentes –basada en la comparación de la actuación de los estudiantes en la asignatura *Fundamentos de Derecho privado* en cursos en los que no se desarrollaba esta práctica frente a los cursos en los que la hemos desarrollado– es que la mayor parte de los estudiantes demuestran una mayor motivación al estudio y seguimiento de la asignatura, por lo que la actividad aquí expuesta cumple los objetivos para los que se había diseñado.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- Aunque se trata de una actividad diseñada para estudiantes de primer curso, ¿podría extenderse a cursos posteriores, en la medida en que las materias objeto de los mismos estén sometidas igualmente a una alta dosis de malos entendidos derivados del «saber popular» sobre las materias jurídicas afectadas?
- ¿Se puede mejorar la gestión y organización de esta actividad para evitar los aspectos negativos que se manifiestan en su fase final, al hacerse coincidir con el

día del examen?

- ¿Podría lograrse extender el efecto motivador de la práctica a todos los estudiantes del grupo? ¿Cuál sería el efecto de integrar la actividad en la nota final, en vez de mantenerla, como hasta el momento, como una calificación extraordinaria que se suma, en su caso, a la nota final?

45. EL FOMENTO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y REFLEXIVO A TRAVÉS DEL CINE

M. Luisa Martín Hernández
Área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Facultad de Derecho
Universidad de Salamanca

Palabras clave

Cine, aprendizaje autónomo, aprendizaje reflexivo, innovación docente.

Contexto

La experiencia docente que se expone a continuación se realizó en el marco de la asignatura optativa *Relaciones laborales y perspectiva de género*, de 3 ECTS, impartida en el sexto semestre del Grado en Derecho, durante los cursos académicos 2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016, a la que corresponden dos horas presenciales de docencia a la semana. Durante los tres cursos de referencia, el número de alumnos matriculados ha oscilado entre 25 y 35.

Planteamiento de la situación

El principal motivo que nos llevó a desarrollar la experiencia de innovación docente que ahora presentamos fue nuestro especial interés en aplicar una metodología docente que propiciara el trabajo autónomo del alumnado, así como su concienciación y reflexión profunda y crítica sobre los aspectos fundamentales de una asignatura centrada en los problemas que todavía en la actualidad existen en el mundo del trabajo en materia de igualdad de género y en las soluciones jurídico-políticas que se han venido dando a los mismos. Más en concreto, pretendíamos que el alumnado no solamente llegara a conocer de manera neutra y a aprehender desde un punto de vista teórico y práctico los contenidos básicos de la materia, sino que, además de ello, se sensibilizara en la problemática social y jurídica planteada y desarrollara un espíritu crítico y constructivo al respecto. Este ambicioso planteamiento proviene de las exigencias derivadas de la implantación (obligatoria) del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), pero sobre todo, de nuestra convicción de que la universidad, en especial la universidad pública, además de ser el instrumento principal para proporcionar a la sociedad una serie de competencias que respondan a las continuamente cambiantes necesidades y demandas del mercado de trabajo y de las organizaciones empresariales (y se constituya así en uno de los principales agentes de desarrollo económico en el contexto de un mundo globalizado y de una «sociedad del conocimiento»), sea al mismo tiempo un transmisor

de los valores sociales fundamentales en un Estado social y democrático de derecho –en este caso, del valor de la igualdad– y, de este modo, responda también de manera adecuada y efectiva a la relevante función social que tiene asignada. A tales efectos, consideramos que el cine podía resultar un recurso didáctico adecuado, tanto por su capacidad para poner al espectador (en nuestro caso, el alumno) en contacto con la realidad, como por su capacidad para motivarle e implicarle emocionalmente, tal y como lo han puesto ya de manifiesto numerosas investigaciones sobre las virtualidades y ventajas de su utilización en la educación de nivel superior, incluida la del Derecho, y, en particular, la de la disciplina del *Derecho del trabajo y de la Seguridad Social*.

Queremos dejar claro que no planteamos la docencia de toda la asignatura a través del uso del cine, aunque no es una opción que se descarte en el futuro. Impartir toda la materia a través del uso del cine exige un gran trabajo previo de preparación aún no realizado en el momento de poner en práctica la experiencia que se va a relatar a continuación.

Desarrollo de la experiencia

Una vez tomada la decisión de que el cine podía ser un recurso didáctico apropiado para el desarrollo de nuestra actividad docente, el primer paso, lógicamente, fue seleccionar una película adecuada, esto es, una película en la que se reflejaran de la forma más clara posible el mayor número de temas relacionados con los contenidos principales de la asignatura.

A tales efectos, teniendo en cuenta que aspectos conceptuales de la asignatura *Relaciones laborales y perspectiva de género* son de manera especialmente destacada el acoso sexual y el acoso por razón de sexo, la segregación profesional horizontal y vertical, la discriminación de las mujeres embarazadas y los medios de tutela para hacer frente a las situaciones de discriminación por razón de género producidas en el ámbito de las relaciones profesionales, elegimos el filme *En tierra de hombres* (*North country*), que constituye la crónica de una historia real de discriminación laboral y de acoso sexual de una trabajadora en una mina norteamericana. Con carácter general, trata de la discriminación sexual de las mujeres en el trabajo, en muchos casos incluso apoyada, o al menos justificada, por las propias mujeres.

Una vez escogida la película, y a la hora de programar la actividad docente, enseguida fuimos conscientes de que, para conseguir los objetivos de aprendizaje propuestos, la actividad no podía quedar limitada a la simple exposición de la película en clase, sino que debía ser complementada por otra serie de actividades que ayudaran a los alumnos a relacionar lo que se contaba en ella con los contenidos de la asignatura. Aquí se defiende que el uso del cine en la actividad docente tiene un carácter instrumental y que, por tanto, en todo caso debe ir acompañado de otras actividades complementarias, para lo cual resulta imprescindible haber trabajado previamente sobre la película seleccionada y haber planificado y elaborado las actividades de apoyo que en concreto se vayan a plantear.

En este sentido, decidimos actuar del siguiente modo: confeccionamos unos materiales en los que, además de proporcionar datos técnicos y artísticos sobre la película (dirección, actores y personales, guion, argumento, etc.), se formulaba un cuestionario que los estudiantes debían contestar por escrito una vez que la hubieran visto. El cuestionario elaborado fue el siguiente:

> Tras haber visto la película *En tierra de hombres*, reflexione y conteste a las siguientes cuestiones relacionadas con la discriminación de las mujeres en el ámbito de las relaciones laborales:
>
> 1. ¿Cuáles son las principales cuestiones que se reflejan en la película en materia de igualdad y no discriminación entre hombres y mujeres en el específico ámbito de las relaciones de trabajo? ¿En qué hechos se ponen de manifiesto tales cuestiones?
> 2. Según lo narrado en la película, ¿las conductas discriminatorias y atentatorias a los derechos de la mujer que se producen en la mina constituyen una excepción al trato que reciben las mujeres en los demás ámbitos de su vida personal y social? ¿En qué medida el trato que reciben las mujeres en la mina es un reflejo de la mentalidad o cultura predominante de la sociedad en la que viven? Justifiquen las respuestas.
> 3. En su opinión, ¿el trato que recibe la protagonista en la mina por parte de sus compañeros de trabajo varones tiene una perspectiva exclusivamente individual o, en realidad, refleja una auténtica discriminación por razón de género? ¿Por qué?
> 4. ¿Qué hechos de la película se pueden considerar «acoso sexual» de acuerdo con la definición que de esta conducta dan el Derecho comunitario y el Derecho español actualmente vigentes?
> 5. ¿Qué hechos de la película se pueden considerar «acoso por razón de sexo» (también denominado *mobbing* discriminatorio) de acuerdo con la definición que de esta conducta dan el Derecho comunitario y el Derecho español actualmente vigentes?
> 6. ¿Se plasma de algún modo en la película el fenómeno discriminatorio de la segregación horizontal y vertical?
> 7. ¿Las conductas discriminatorias reflejadas en la película vienen referidas solo a las condiciones de trabajo una vez que la relación laboral ya está vigente, o también en la fase previa de acceso al empleo (de selección de personal)?
> 8. ¿Cuál es la posición de la representación sindical de los trabajadores en la empresa (la mina) en materia de igualdad y no discriminación en el trabajo entre hombres y mujeres? ¿Tiene alguna repercusión el hecho de que, entre los representantes sindicales, haya una mujer?
> 9. A su juicio, ¿cuál es la causa principal que permite explicar la dura y persistente situación de discriminación y abuso de las mujeres trabajadoras en la mina? ¿En qué hechos o manifestaciones de la película se pone de manifiesto?
> 10. Teniendo en cuenta las situaciones de discriminación descritas en la película de las mujeres que trabajan en la mina, de sus causas principales y de la total desprotección jurídica que padecen frente a tal situación, ¿cuáles son las medidas que considera que sería oportuno y necesario adoptar por parte de los poderes públicos tanto para prevenir que las mismas se vuelvan a producir en un futuro como para reparar los daños producidos a las mujeres que ya las han sufrido? ¿Qué papel creen que a estos efectos podría desempeñar la educación basada en el valor de la igualdad entre los sexos?
> 11. Según el Derecho actualmente vigente en España en materia de igualdad y no discriminación entre los sexos en el ámbito de las relaciones laborales (especialmente tras la LOI), si la protagonista hubiera sufrido las conductas discriminatorias narradas en la película en nuestro país en el momento actual, ¿cuáles son los principales mecanismos jurídicos que tendría a su disposición para protegerse eficazmente frente a tales conductas y para, en su caso, obtener una reparación adecuada y suficiente por los daños y perjuicios sufridos?
> 12. ¿Cuáles son los aspectos de la película que, desde la perspectiva de la igualdad y la no discriminación entre mujeres y hombres en el trabajo, más le han impactado o que cree que merece la pena destacar?

Estos materiales se entregaron inmediatamente antes de proyectar la película, momento en el cual el profesor realizó una presentación oral indicando cuáles eran los objetivos

que se pretendía conseguir con la actividad y los aspectos relacionados con la asignatura en los que los estudiantes debían principalmente fijar su atención.

Una vez vista la película, los alumnos tuvieron una semana para responder individualmente al cuestionario, pudiendo acudir para ello a la bibliografía complementaria recomendada por el profesor.

En una clase presencial posterior, todos los estudiantes expusieron sus respectivas respuestas a cada una de las cuestiones planteadas, debatiéndose a continuación en grupo sobre ellas; finalmente, el profesor, a tenor de todo lo anterior, realizó una síntesis conclusiva de los principales contenidos. Hay que añadir, además, que cada alumno, una vez finalizado el debate, cada alumno entregó su cuestionario al profesor para ser evaluado por este. La nota obtenida en la evaluación del trabajo contaba para la calificación final de la asignatura.

Conclusiones

Los resultados obtenidos de la puesta en práctica de esta estrategia docente están siendo hasta el momento altamente satisfactorios. El interés que provocó en el alumnado la visión de la película y el trabajo posterior sobre ella se puso de manifiesto en un significativo número de aportaciones individuales recibidas a partir de entonces sobre otras películas (y libros) en los que también se reflejaban diversos contenidos que se iban estudiando en clase.

Además, en las encuestas realizadas a los estudiantes al final de cada uno de los tres cursos en los que se ha podido evaluar la experiencia sobre su grado de satisfacción docente en la asignatura cursada, más del 75 % indicó que la actividad que le había resultado más interesante entre todas las planteadas había sido justamente la relativa a la visualización de la película *En tierra de hombres* y todo el trabajo adicional posterior que la acompañó, y ello a pesar de que en un abundante número de casos declararon que no era una película que habrían visto por iniciativa propia. En estas mismas encuestas, una cifra superior al 60 % del alumnado manifestó que consideraba que esta actividad relativa al cine les había permitido alcanzar una mayor comprensión de la asignatura y de rendimiento académico y, sobre todo, la que más les había llevado a reflexionar sobre la todavía desigual situación de la mujer respecto a los varones en el mercado de trabajo y sobre las múltiples implicaciones derivadas de esa situación.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

Queremos insistir en la idea de que el recurso al cine como metodología docente en el marco de las exigencias derivadas del EEES requiere, sea cual sea la asignatura o materia en la que se utilice, el planteamiento de una serie de actividades complementarias por parte del profesor más allá de la mera selección y proyección de la película.

Restringir el uso del cine exclusivamente a exhibir en clase la película seleccionada y a su visualización pasiva por parte de los alumnos no resulta idóneo para conseguir la implicación y participación de estos en el proceso de aprendizaje ni, por tanto, para que asuman un papel activo en tal proceso.

No se puede olvidar el papel de orientador y guía que en todo caso debe asumir el profesor en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

46. EXÁMENES A LA CARTA. EVALUACIÓN CONTINUA, PARTICIPACIÓN Y DOCENCIA EN GRUPOS NUMEROSOS

Fernando Martínez Pérez
Área de Historia del Derecho
Facultad de Derecho
Universidad Autónoma de Madrid

Palabras clave

Evaluación continua, participación del estudiante, tipos de examen, seminarios numerosos.

Contexto

La experiencia docente tiene lugar en la asignatura *Historia del Derecho (formación básica)*, de 6 créditos, en el doble Grado en Derecho y Ciencias Políticas y de la Administración; y en la asignatura *Historia de las instituciones politicoadministrativas* (obligatoria), de 3 créditos, en la misma titulación.

La primera se imparte en el segundo semestre del primer curso. Sus destinatarios rondan los 130 estudiantes que se organizan en un grupo de docencia basado en el método de lección magistral (con una clase de 90 minutos a la semana durante 14 semanas); y en tres grupos de seminario (con una clase de 1h 30' por semana, durante 13 semanas). La segunda asignatura se imparte en el primer semestre de 4º curso, con la misma matrícula y organización, pero con 14 lecciones magistrales de 45 minutos y 8 seminarios de 1h 30'.

Para ambas el marco normativo de la ordenación docente establece: a) la necesidad de pruebas finales de evaluación que pesen, al menos, un 50 % de la calificación final de la asignatura; b) haber realizado un 80 % de actividades de seminario y haber alcanzado en ellas una nota de 3/10 para ser admitidos en estas pruebas finales.

Planteamiento de la situación

El primer problema que ha suscitado la impartición de estas asignaturas ha consistido en la dificultad para la evaluación de algunas competencias, como por ejemplo, las relacionadas con la expresión oral, que exigen la participación del estudiante en el aula. Esta dificultad está relacionada con una matrícula que ronda los 45 estudiantes por grupo de seminario, lo que dobla las previsiones originales del plan de estudios, y se incrementa en el caso de la asignatura de 3 créditos, porque cuenta con un menor número de clases

en régimen de seminario. Razones de ordenación académica, disponibilidad de espacios y recursos docentes impiden una mayor subdivisión de estos grupos de seminario.

Un segundo problema tiene que ver con el hecho de que la actividad de seminario solo pesa, como máximo, el 50 % de la calificación final; el otro 50 % queda reservado a unas pruebas finales. Además, esta condición distorsiona cualquier diseño de mecanismos de evaluación que responda a un método de evaluación continua.

La experiencia en los primeros años en los que impartimos la primera de las dos asignaturas mencionadas mostraba que los estudiantes respondían ante estas circunstancias y condicionamientos en tres sentidos:

- Perfil A. En torno a una quinta parte de todos los estudiantes optó por cumplir solo con el mínimo de las actividades de seminarios que le diera acceso a la prueba final, confiando en que la obtención de una calificación suficiente en esta prueba sirviera para la superación de la asignatura. Este perfil viene a coincidir con el porcentaje del alumnado que en la encuesta inicial sobre las expectativas de la asignatura respondió que solo pretendían obtener los créditos. Este perfil se corresponde con quien apuró los límites establecidos en la normativa académica sobre requisitos de asistencia.
- Perfil B. Tres quintas partes del alumnado respondió al perfil de estudiantes que recelan, por experiencia propia, del riesgo de que un mal resultado en un examen final pueda penalizar su calificación en la asignatura. El perfil corresponde a un estudiante que no solo asiste y participa regularmente, con mayor o menor fortuna, en las actividades de seminarios, sino también en otras actividades propuestas de carácter no presencial, como por ejemplo, foros o glosarios y subida de archivos, como comentarios de texto o respuesta a cuestionarios, propuestos a través de la plataforma Moodle.
- Perfil C. En términos generales, se advierte la existencia de una cuarta o quinta parte de estudiantes muy motivados en el desarrollo del curso. Asistieron a todas las actividades del seminario y no economizaron esfuerzos, lo que se aprecia en una intensa participación en aula y en una dedicación de trabajo personal no presencial que excede las horas previstas según los créditos ECTS de las asignaturas. Es un perfil de alumno que aspira a la máxima calificación, por lo que respecto a la prueba final, solo suele albergar algún reparo respecto a un concreto tipo de examen: el test.

Cabe anotar que en los dos últimos años se mantienen estas proporciones, que se reproducen en el caso de la asignatura de 3 créditos. Sin embargo, se han intensificado de manera evidente no solo la participación en el aula del segundo perfil, sino, sobre todo, los recelos sobre los riesgos de un mal resultado en la prueba final en todos los estudiantes. El motivo, tal como se pone de manifiesto en encuestas iniciales, pero también en la revisión de las pruebas y en las tutorías, tiene que ver fundamentalmente con una penalización económica relacionada con tres motivos:

- el encarecimiento de las tasas de segunda matrícula en caso de no superación de la asignatura;
- la denegación de una beca de estudios como consecuencia de no alcanzar la nota media exigida;
- especialmente en el caso de los estudiantes de cuarto curso, la inadmisión al máster profesionalizante de la UAM de quedar por debajo de la nota de corte para el acceso.

Desarrollo de la experiencia

Para resolver algunos de los problemas que suscitaba la situación descrita en el apartado anterior (y en ocasiones, a propuesta de los mismos estudiantes) hemos ensayado en los dos últimos años la solución de multiplicar las modalidades de examen final planteándolas de forma alternativa y opcional. Esto significa que, ante la imposibilidad, por el marco normativo establecido en la facultad, de proponer la supresión de la prueba final, decidimos reproducir –respecto a una prueba final y con carácter opcional y alternativo para el estudiante– las modalidades de mecanismos de evaluación continua experimentados durante el curso.

Son dos los objetivos principales que nos planteábamos alcanzar con esta experiencia. En primer lugar, contar de forma conclusiva con un mecanismo que sirviera para complementar la evaluación continua sobre la adquisición de conocimientos y competencias que, por el número de estudiantes, no pudo ser justamente valorada a lo largo del curso. En segundo lugar, rebajar la presión que una prueba final supone para el estudiante, dándole la posibilidad de optar, en algunos casos prácticamente hasta el último momento, por el tipo de examen con el que se sintiera más cómodo, con el que supusiera que iba a obtener mejores resultados, o (y esto sería lo más deseable) el que sirviera para aquilatar mejor la evaluación de la adquisición de algunas competencias.

Las modalidades de prueba final que se han propuesto en el primer semestre del curso 2015-2016 han sido:

- Un examen tipo test multiopción con penalización de respuestas fallidas. Este examen constaba de un mínimo de 40 preguntas y tres opciones por pregunta.
- La redacción de un comentario acerca de un texto de una fuente normativa o doctrinal relacionada con los temas desarrollados durante el curso, entre dos alternativas. Para esta prueba se limita el tiempo pero no el espacio, y facilitamos el acceso a todo tipo de materiales durante la realización del examen.
- La elaboración de un trabajo por un grupo de estudiantes sobre un problema de la asignatura y su posterior defensa oral y pública por uno de los integrantes del grupo elegido aleatoriamente en el momento de la exposición oral. Este trabajo debería reunir, en principio, los requisitos formales de un trabajo de fin de grado de la UAM salvo la extensión (para el examen, 7.500 palabras).

En el desarrollo de esta experiencia durante el primer año de implantación advertimos algunos problemas que trataron de subsanarse durante el segundo, como fueron:

- Las dudas sobre la equiparación de la dificultad y la objetividad en la valoración de los resultados entre las diferentes modalidades de examen. Hemos advertido que los reparos suscitados por la comparación entre modalidades de examen desaparecen en proporción con el suministro, con suficiente anticipación, de una información detallada sobre el contenido de cada tipo de examen (requisitos, baremo, plazos, etc.). Asimismo, hemos permitido que hasta el último momento todos los estudiantes pudieran optar por las dos primeras modalidades de examen.
- El incremento del trabajo personal del estudiante, en el caso de la opción por la modalidad de trabajo en grupo, que hace exceder, especialmente en el caso de la asignatura de 3 créditos, el tiempo previsto para la preparación de la prueba final en la guía docente. Este problema debimos solventarlo haciendo bascular el peso de la calificación de este tipo de examen hacia la fase de presentación oral. Esta la dividimos a su vez en dos momentos, el primero de presentación del trabajo a cargo del estudiante del grupo seleccionado aleatoriamente, y una fase de debate en que intervenían todos los estudiantes y se preguntaba por todos los contenidos del curso, y no solo los relacionados con el trabajo.
- La selección, en el caso del modelo de examen basado en el comentario, de un texto suficientemente complejo para no ser resuelto con la mera reproducción de los contenidos del manual de referencia. Este texto, además, debía dar el suficiente juego para que la prueba fuera fiable y revelase que el estudiante había adquirido los conocimientos y desarrollado las competencias previstas. Para atender a esta finalidad decidimos acompañar cada texto con una relación de puntos o cuestiones que entendimos que el estudiante debía resolver.

Casi la mitad de los estudiantes matriculados optaron por la modalidad de examen consistente en la prueba test. Esta fue la opción elegida por los estudiantes del primer perfil. Los estudiantes del segundo perfil no se decantaron especialmente por uno de los tipos de examen propuestos. La elección de los estudiantes más motivados varió, en términos generales, entre la opción del trabajo en grupo o el ensayo escrito en el aula con acceso a recursos.

Conclusiones

La flexibilidad de este método de evaluación final fue, sin duda alguna, el aspecto mejor valorado del curso, tanto en las encuestas que hemos promovido particularmente a lo largo del curso como en las organizadas oficialmente por la universidad. Entendemos que esta opinión no está relacionada con el rendimiento finalmente alcanzado por el estudiante (pues el promedio y distribución de las calificaciones finales, aunque ha mejorado, no dista mucho del obtenido en otros cursos anteriores), sino con la corresponsabilidad del estudiante con el método con el que se evalúa la adquisición de

conocimientos y competencias. En este sentido, hemos advertido un efecto especialmente significativo: una sensible disminución de las reclamaciones en fase de revisión de examen respecto a otros años.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

Uno de los problemas fundamentales que ha planteado esta experiencia es la colisión que puede producirse entre sus dos objetivos. El docente debe dirigir al estudiante hacia uno de los tipos de examen final en el que pueda valorar competencias que no han podido ser acreditadas suficientemente a lo largo de curso, aunque este tipo no sea el preferido por el estudiante. Pero no hay que olvidar que la corresponsabilidad del estudiante en la elección del modelo de examen es uno de los puntos fuertes de esta experiencia de cara a la motivación y el rendimiento del estudiante.

Debe considerarse que esta experiencia es solo una solución paliativa de lo que entendemos como defectos de diseño establecido por el marco normativo de la ordenación docente de la facultad. Estos defectos consisten a nuestro juicio en:

- la imposición de una prueba final, que tiene un desproporcionado peso en la calificación final de la asignatura;
- una desequilibrada distribución de la docencia entre clases magistrales y seminarios, en detrimento de estos últimos.

47. EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN UNA MATERIA NO JURÍDICA

Rafa Martínez
Sección departamental de Ciencia Política
Facultad de Derecho
Universidad de Barcelona

Palabras clave

Trabajo en equipo, aprendizaje expositivo, presentación escrita, lectura, competencias transversales.

Contexto

La asignatura *Ciencia política* es una asignatura de formación básica de 6 créditos, que se imparte en cuatro horas semanales durante el primer semestre del primer curso, y tiene entre 70 y 100 alumnos por curso.

La ciencia política básicamente trata de explicar qué es el poder, cómo se articula en los Estados y qué procedimientos se siguen para transformarlo en voluntad general, es decir, en leyes. Nuestra memoria de grado la define como: «comprender el sistema institucional y la forma compleja de producción del Derecho en la actualidad, en sus diferentes niveles local, autonómico, estatal, europeo e internacional».

Planteamiento de la situación

La primera cuestión que uno ha de asumir cuando imparte docencia en un grado jurídico desde una asignatura periférica –se le llama oficialmente formación básica– al mismo es: ¿qué le puedo aportar al estudiante? Y digo esto porque normalmente el estudiante entiende que ese conocimiento que tú le brindas no es sustancial a sus estudios. Es, en el mejor de los casos, una «maría» y, en el peor, un suplicio. Por eso, entendí que, además de la competencia específica antes precisada, había otras competencias transversales y específicas del Grado en Derecho a las que nuestra condición de formación básica debería dar respuesta. De ahí que desde hace ya una década organizo las diferentes pruebas de evaluación continuada de la asignatura buscando formar los siguientes aspectos: trabajar en equipo; comprender el contexto humano, económicosocial y político del Derecho, y saber valorar los efectos de las normas y otras decisiones jurídicas en estos ámbitos; comprender los fenómenos jurídicos nuevos que plantea la evolución de la sociedad y diseñar y conducir la investigación necesaria para afrontar la problemática consiguiente; ser capaz de manejar documentos y comunicarse eficazmente en inglés, y ser capaz de comunicar oralmente y por escrito ideas y razonamientos.

Los grupos de primero de Derecho con los que generalmente trabajo son muy numerosos y con una actitud muy pasiva –son de primero en su primer cuatrimestre–; en el mejor de los casos, conciben que estudiar Derecho es un ejercicio solitario de «empollar». La idea es romperles todos esos moldes y mostrarles que primero han de entender para poder resolver, y que en su vida profesional se van a encontrar con la necesidad de trabajar en equipo; y eso no consiste en «repartirse partes» y luego «pegarlas» sin más. Hay que colaborar, discutir, negociar. Además, esas respuestas no van a tener que «vomitarlas» en un examen, sino que necesitarán saber transmitirlas oralmente y por escrito. Deben entender que no se puede acudir a presentar una idea sin haberla preparado, y que eso requiere sus técnicas. Y deben asumir que la primera redacción es mayoritariamente un mero esbozo de lo que será el texto final.

Desarrollo de la experiencia

El protocolo docente de nuestra facultad propone la realización de tres pruebas, además de la prueba de síntesis final, para superar la evaluación continuada. Como soy enemigo acérrimo de la memoria, he planteado tres actividades evaluativas que huyan de aquella y busquen desarrollar las competencias transversales y específicas que he enumerado. Así, planteo una primera prueba que les obliga a leer un libro. ¡Sí, leer un libro! Esa vieja costumbre, cada vez más en desuso que nos permite aprender, reflexionar y hasta divertirnos. Evidentemente se trata de libros breves, sencillos y básicos; casi diría que divulgativos dentro del ámbito de la ciencia política. Pero libros que les sitúen en el debate de algunos de los principales problemas que existen en torno a la democracia. Así por ejemplo, en los últimos años he utilizado *La democracia en 30 lecciones*, de Giovanni Sartori; *Después de la democracia*, de Ralf Dahrendorf; *La democracia. Una guía para los ciudadanos*, de Robert Dahl, o *Política para apolíticos*, de Josep M.ª Vallés y Xavier Ballart (eds.). El día de la prueba, los alumnos pueden acudir con el libro y todos los materiales que consideren que les pueden ser de utilidad. Insisto en mi poca cercanía con la memoria. Una vez oí que se le denomina «la inteligencia de los torpes», y me gustó. Probablemente todo obedece a que no tengo capacidad de retención. Sufro cada vez que tengo que memorizar; pero, en cambio, no tengo problemas para recordar los conceptos y las ideas que he leído y estudiado. Entiendo que son acciones diferentes. Pero vuelvo a la prueba. Ese día entrego a cada alumno una fotocopia de una noticia de diario que tiene que ver con algún tema de los que trata el libro. Y les pido que identifiquen qué cuestiones, de las que aborda el libro, aparecen en esa noticia. Así de simple, y así de complejo para quienes relacionar el conocimiento con la realidad práctica sea un suplicio.

La segunda prueba y la tercera se desarrollan en equipo. La segunda prueba es una exposición oral y la tercera un trabajo escrito. Para ambas actividades escojo una temática general que subdivido en apartados o cuestiones concretas. Por ejemplo, en los cursos 2011/2012 y 2012/2013 la temática fue «la transición política española», y los ámbitos concretos asignados a los diferentes grupos fueron: la Ley para la Reforma Política, los Pactos de la Moncloa, la legalización del PCE, el golpismo, la Reforma de

las Fuerzas Armadas, la monarquía, los nacionalismos y las relaciones del Estado con la Iglesia católica. En los últimos tres cursos (2013/2014, 2014/2015 y 2015/2016), la temática general ha sido «los referéndums de independencia», y los casos que se han desarrollado son: Quebec, 1980 y 1995; Eslovenia, 1990; Georgia, 1991; Lituania, Letonia, Estonia, 1991; Croacia, 1991; Ucrania, 1991; Eritrea 1993; Timor Oriental, 1999; Sudán 2011 y Puerto Rico 1967, 1993, 1998 y 2012.

Con unos dos meses de antelación, al inicio de la segunda prueba –exposición oral–, previa inscripción de los alumnos en el ámbito concreto de la temática general que prefieran, organizo los grupos de trabajo. Cada grupo consta de un número variable de componentes, entre tres y nueve. Es decir, los alumnos tienen libertad absoluta para inscribirse en el contenido que más les seduzca; pero en los equipos en los que hay más de nueve alumnos sorteamos quién debe desplazarse a aquellas temáticas en las que hay menos de tres estudiantes. Procuro siempre que los grupos queden lo más equilibrados posible en cuanto al número de componentes; pero no siempre es posible, claro está.

A principio de curso publico en el Campus virtual un documento, «Dinámica del curso», en el que, junto con los objetivos de la asignatura y los temas concretos que voy a explicar, narro la dinámica de las tres actividades de la evaluación continua. En ese documento hago constar unas instrucciones sobre los contenidos que han de trabajar. Así, en el caso de los referéndums advertía que para cada caso debían ahondar en la coyuntura previa (sociopolítica, económica, historicocultural, etc.), los principales argumentos políticos en pro y en contra, el referéndum (celebración, resultados, etc.) y sus impactos y rendimientos (positivos y negativos). Cada equipo dispone de media hora, en fecha concretada con al menos dos meses de antelación, para hacer su exposición. Nunca más. Cuando se alcanza el tiempo, les retiro la palabra. Por tanto, parte del ejercicio consiste en medir muy bien los tiempos y ensayar previamente la exposición oral.

Como es de imaginar, he tenido exposiciones de todo tipo. Plúmbeas, excitantes, apasionadas, monótonas. Casi todos optan por una presentación apoyada en un PowerPoint, pero han realizado *performance*, vídeos; han grabado entrevistas, han traído protagonistas… Los que son buenos y originales –por desgracia, no son muchos– son realmente sorprendentes. Acabada la exposición, se abre un turno de 15 minutos de preguntas, críticas, comentarios… del resto de la clase. Normalmente suele imperar el silencio; pero en algunos cursos ha habido un pequeño grupo de alumnos que han gestado debates muy interesantes con el grupo que exponía. Mi trabajo como docente tiene dos aspectos: el formal y el material. Por un lado, corrijo imprecisiones o errores, explico detalles y conceptos que el grupo no ha abordado bien; en general, termino de pulir sus déficits. Esta información les será crucial para abordar la tercera actividad. Por otro, les enseño a exponer. Bailecitos, muletillas, risitas en la tarima, voces inaudibles…; todo ello son cuestiones en las que incido para que aprendan a exponer. Y finalmente, les explico cómo se hace un PowerPoint, cómo se suministra y dosifica la información; en definitiva, cómo hay que conseguir que un auditorio se sienta sugestionado por tu presentación y no abrumado o directamente invitado a la siesta. En vez de hacer una

explicación global previa, permito que los primeros grupos vayan sin red –por supuesto, no les penalizo– y sobre la base de sus errores y aciertos ejemplifico, a ellos y al resto, cómo se debe actuar para mejorar. Conforme las jornadas de exposiciones van avanzando, todo lo ya advertido, y repetido, penaliza.

Como esta asignatura se realiza durante el primer cuatrimestre, utilizamos las últimas fechas de clase del mes de diciembre para realizar las exposiciones. Viene la Navidad y, tras ella, la prueba de síntesis final, fecha límite en la que cada equipo de trabajo me ha de presentar el trabajo escrito sobre el tema que expusieron. Para esa presentación escrita han tenido las dudas que les formularon sus compañeros, que normalmente son reflejo de cuestiones mal narradas, y las advertencias materiales que yo les proporcioné. Por tanto, el trabajo no puede en modo alguno ser únicamente una puesta por escrito de su exposición oral. Los grupos que así lo hacen no superan el aprobado. Además, en el documento que antes he citado («Dinámica del curso») aparecen unas indicaciones formales que deben seguir. Suelo poner estas:

- Los artículos deben ser editados a doble espacio, por una cara de papel blanco, tipo A4, con márgenes laterales de 2,5 cm y superior e inferior de 3 cm.
- No hay un límite de extensión, pero se sugiere unas 25 páginas –aproximadamente 7.500 palabras–, incluyendo notas y referencias bibliográficas. Todas las páginas, salvo la portada, han de ir numeradas.
- Se utilizará como tipo de letra Times New Roman 12 y en notas, Times New Roman 10.
- Antes de comenzar con el redactado se ubicará un índice paginado del trabajo.
- Los autores deben revisar la forma y el contenido de los manuscritos para evitar las incorrecciones.
- Los gráficos, tablas y otros dibujos e imágenes deberán integrarse dentro el texto e ir numerados consecutivamente. Se hará referencia a las fuentes de procedencia y llevarán un título.
- La primera página del manuscrito debe incluir el título y el nombre de los autores.
- Las notas deben ir a pie de página y las referencias bibliográficas, al final del texto, siguiendo el orden alfabético por autores sobre la base del sistema de cita Harvard.
- El trabajo se presentará grapado o con algún sistema que impida la dispersión de las páginas.

La primera actividad supone un 10 % de la nota final; la segunda y la tercera, un 20 % cada una, y la prueba de síntesis, el 50 %. Para esta última prueba les planteo una resolución de un caso práctico –que normalmente yo me invento–. En él hay tres preguntas que se solucionan desde la materia explicada en las clases magistrales, una pregunta que versa sobre los contenidos del libro y una sobre la temática de los trabajos en equipo. De nuevo les permito acudir al examen con todo tipo de material. Solo hay un límite: no pueden contactar con el exterior.

Conclusiones

También utilizo esta misma dinámica en las asignaturas que imparto en el Grado de Ciencia Política y de la Administración; y en líneas generales, estoy razonablemente satisfecho. Los alumnos evalúan bien la asignatura y, sinceramente, creo que avanzan considerablemente en las competencias transversales y específicas en las que pretendo incidir.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- ¿Tiene sentido seguir apostando por la memoria como método de comprobación del nivel de conocimiento obtenido por los estudiantes?
- ¿Tiene sentido una metodología educativa que incide en que los alumnos conozcan al detalle características, obligaciones, componentes de cualquier institución o concepto jurídico, aunque cuando lo tengan delante sean incapaces de identificarlo?

48. LA DISTINCIÓN ENTRE «ACTIVIDAD» Y «RESULTADO» EN RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA DE UNA MATERIA JURÍDICA

Víctor Méndez Baiges
Sección Departamental de Filosofía del Derecho
Facultad de Derecho
Universidad de Barcelona

Palabras clave

Filosofía del derecho, lectura, competencias transversales, objetivos referidos a conocimientos de la asignatura.

Contexto

La asignatura *Filosofía del Derecho* es una asignatura obligatoria de 6 créditos que se cursa en el primer semestre del cuarto y último curso del grado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona. Se imparte en cuatro horas de clase semanales, divididas en dos clases de dos horas. En el grupo hay unos 75 estudiantes matriculados.

Los problemas tradicionales en la enseñanza de esta asignatura, a la que se le atribuye por lo general poca importancia en el currículum oculto, están desde antiguo relacionados con el hecho de que, aunque el objeto de la materia sea jurídico (el Derecho vigente), el punto de vista desde el que se estudia tal objeto no es el de la ciencia del Derecho, sino otro bien distinto: el de la filosofía.

De esta forma, aunque la ubicación de la asignatura en el último curso del grado garantiza que el alumno conozca adecuadamente el objeto del que se trata, tal ubicación implica, por lo mismo, que el estudiante se encuentre ya más que habituado a la manera especial que tiene la ciencia jurídica de tratar con ese objeto. Esto supone que inevitablemente tenga que esforzarse para «desacomodar» su mirada habitual hasta acomodarla a un –para él– nuevo punto de vista.

Una serie de circunstancias, entre las que se cuentan las de que, en cuarto curso, el estudiante esté acabando su carrera e intentando integrarse en un mercado de trabajo cada vez más precario, que posiblemente haya acumulado asignaturas suspendidas de otros años y tenga que hacer frente a una sobrecarga de trabajo, así como también que haya sido instruido por el currículum oculto en la devoción por las cosas «útiles», «prácticas» y «profesionales», dificultan esa necesaria acomodación de la mirada. Por eso la *Filosofía del Derecho* aparece a ojos de muchos de los matriculados como una especie de visita inevitable y tardía que ocupa tiempo cuando hay tanto que hacer.

Si tenemos en cuenta, además, que los grupos de esta asignatura son bastante numerosos (70 u 80 alumnos), y que eso facilita el intento por parte del alumno de escurrir el bulto, resulta comprensible que esté bastante extendida una tendencia a renunciar a adquirir nuevas capacidades para intentar, a cambio, cubrir meramente el expediente memorizando ciertos contenidos extraídos de apuntes propios o ajenos. Y eso a pesar de que una proporción mínima, menos de un 5 % de los matriculados, ejerce el derecho a optar por la evaluación única.

Planteamiento de la situación

Considerando que, entre los objetivos de aprendizaje de la asignatura, tal como recoge el plan docente, figura «adquirir una visión del Derecho desde la perspectiva filosófica que haga capaz al alumno de vincular el conocimiento jurídico con el resto de saberes sociales», así como el de «comprender las virtudes y los problemas del ideal contemporáneo asociado a las nociones de Estado de derecho, democracia y derechos humanos», la experiencia que relatamos consiste en renunciar completamente a la idea de que exista, en esta asignatura, una doctrina y un conjunto de conocimientos sustantivos que, reunidos en un manual, puedan ajustarse a tales objetivos. Por el contrario, opta por operar desde la idea de que existe una actividad propiamente filosófico-jurídica y que los rudimentos de tal actividad pueden ser transmitidos viéndolos actuar directamente en algunos textos.

Tradicionalmente se ha distinguido entre la filosofía como resultado y como actividad, entre la filosofía y el filosofar, entre el conjunto sistemático de respuestas más o menos seguras que conforma una escuela y la batería de preguntas más o menos resolubles que configura una práctica. Conectado con ello, se halla también la distinción entre lo que se ha llamado la filosofía del Derecho de los filósofos y la filosofía del Derecho de los juristas.

Pues bien, se trata de presentar al estudiante de cuarto curso la filosofía del Derecho esencialmente como una actividad inseparable de la condición de jurista. Como algo que va con los juristas y que ellos, de forma más o menos natural, inevitablemente practican. No algo ajeno ya fabricado por otros y susceptible por eso de disección y memorización, sino algo vivo y vinculado a nociones e ideales con los que ellos, inevitablemente y en tanto que juristas, entran en relación.

Desarrollo de la experiencia

Para lograr el objetivo planteado, no se utiliza en esta asignatura ningún manual que proporcione el conjunto de respuestas del tipo que los estudiantes de Derecho están acostumbrados a encontrar. Lo que se hace, por el contrario, es situar a los estudiantes ante textos que tratan del Derecho desde una perspectiva amplia, persiguiendo con ello que, a través de su lectura y las orientaciones del profesor, puedan entender por ellos mismos los problemas que se plantean los autores de esos textos, las respuestas que dan, así como –y aquí es donde ha de poner mayor hincapié la intervención del profesor– las

principales corrientes y doctrinas en las que tales respuestas suelen ser ordenadas y clasificadas.

Se trata de libros de autores que no son filósofos del Derecho, aunque sí profesionales del Derecho, que han decidido interrogarse sobre cuestiones básicas asociadas a su condición de juristas y que, en particular, pretenden responder en sus textos a una idéntica y muy amplia pregunta: ¿Qué está pasando con el Derecho hoy? Constituye una ventaja adicional seleccionar textos cuyos procederes y respuestas no solo resulten muy diferentes, sino incluso manifiestamente opuestos entre sí.

Puesto que el objetivo fundamental del curso es que los alumnos adquieran una visión del Derecho desde la perspectiva filosófica, la lectura que han de llevar a cabo los alumnos de los textos indicados no tiene como objetivo que aprendan que tal persona afirmó tal cosa en tal ocasión. En lugar de eso, lo que intenta es provocar que comprendan lo inevitable de las preguntas que allí se hacen, así como la relación que guarda lo que se dice en los textos con las cuestiones y modos de operar propios de la filosofía del Derecho (del tipo: ¿qué es el Derecho?, ¿para qué sirve?, ¿cómo se estudia?, ¿evoluciona para bien o para mal?). Por supuesto, el profesor no se olvida de conectar esas respuestas con las posiciones teóricas más difundidas en la disciplina (positivismo, formalismo, normativismo, realismo, iusnaturalismo, neoconstitucionalismo, etc.). A tal efecto, las explicaciones de clase se refieren, siempre con base en los textos, a estas cuestiones más «teóricas» a fin de que los alumnos puedan dar a todo lo aprendido un sentido conjunto y coherente, además de comunicable, en un examen.

Todas las pruebas de evaluación continuada que se efectúan quieren insistir en la práctica asociada a las nociones de razón, argumentación y validez. La primera prueba se realiza en clase y recae sobre los textos del primer bloque. En ella se pide a los alumnos que argumenten a favor o en contra de alguna de las tesis defendidas en ellos. La segunda prueba consiste en la entrega de un breve trabajo (dos hojas máximo) en el cual se ha de defender o criticar razonadamente alguna de las afirmaciones sostenidas por algún autor del segundo bloque. La tercera y última prueba tiene dos partes: una primera que consiste en responder a un cuestionario de preguntas de respuesta múltiple, y una segunda en la que se les vuelve a pedir que construyan algún tipo de argumentación.

La prueba de síntesis, así como la de evaluación única tienen la misma estructura que esta última prueba de evaluación continuada. El objetivo de la parte test es realizar un control de la lectura y comprensión de los textos por parte del alumno, así como el de proporcionar un elemento de inapelable objetividad a la hora de la evaluación. Por otra parte, llama mucho la atención que se haya comprobado que la correlación entre lo más objetivo de corregir (el test) y lo menos (la construcción de argumentos por parte del alumno) sea altísima y directa, y hasta cruelmente proporcional.

Puesto que, como ya se ha dicho, no es en absoluto el objetivo de este curso que meramente se aprenda que tal persona afirmó tal cosa en tal ocasión, los alumnos pueden llevar y utilizar en todas las pruebas todo el material impreso y manuscrito que consideren necesario.

Conclusiones

El objetivo que se perseguía con esta experiencia era que el alumno entendiera en qué consiste el punto de vista filosófico y, por lo tanto, que se hiciera cargo de que no hay, en esta asignatura, nada específico que memorizar, sino una práctica racional cuyos rudimentos hay que comprender y en la que se puede participar. Ese es el sentido de que los alumnos puedan consultar en todas las pruebas el material impreso y manuscrito que consideren necesario y de que se les pida reiteradamente a lo largo del curso que construyan, o deconstruyan, una argumentación.

En cierto sentido, estas exigencias implican cierta incomodidad para los estudiantes, los cuales –por así decirlo– han de cambiar la posición a la que se habían habituado a la hora de tratar con el Derecho. Aunque algunos alumnos tardan un poco en comprender de qué se trata (no es inhabitual que muchos que lo hagan mal en la primera prueba mejoren luego mucho), y aunque en los comienzos del curso algunos, a veces los mejores, se sienten desorientados, y hasta angustiados, por el sistema previsto de evaluación, lo cierto es que la mayoría acaba adaptándose muy bien. En este sentido, que el periodo de impartición de la asignatura haya pasado del último al penúltimo cuatrimestre en la última reforma del plan de estudios –lo que ha quitado presión al estudiante– ha resultado muy beneficioso.

Hay que decir, sin embargo, que una minoría se adapta muy mal. La voluntad decidida de no leer los textos, junto a la propensión asociada a utilizar apuntes prefabricados, suele ir acompañada de plagios en las argumentaciones, cuando no de renuncias tácitas a intentar siquiera argumentar. Tales prácticas, a las que algunos se aferran con terquedad, aunque no les den ningún resultado, sirven a sus protagonistas para reafirmarse en su relativismo inicial, más relacionado con la haraganería intelectual que con otra cosa, y en su convicción pedestre de que la filosofía no sirve para nada. A la hora de calificarlos, ponen al profesor en un brete.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- ¿Es posible llevar a cabo una experiencia como esta en un grupo tan numeroso, de más de 80 estudiantes?
- ¿A qué se debe que estudiantes que no están dispuestos a implicarse lo más mínimo opten, sin embargo, por la evaluación continuada?
- ¿Qué sería necesario hacer para implicar a los que se sienten no implicados y pretenden únicamente cubrir el expediente, sin adaptarse para nada al punto de vista filosófico?
- ¿Es posible que la exigencia de lecturas propuesta (tres textos breves y dos libros de tamaño normal) sea excesiva para un cuatrimestre?

49. APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO: LA EVALUACIÓN POR PARES COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

Patricia Nieto Rojas
Área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas
Universidad Carlos III de Madrid

Palabras claves

Autoevaluación, revisión por pares, nuevos métodos de corrección.

Contexto

La propuesta que aquí se presenta fue puesta en marcha en la asignatura optativa de 3 créditos ECTS *Derecho de la Seguridad Social*, del 4º Curso del Grado en Derecho de la Universidad Carlos III de Madrid, e impartida en el Campus de Colmenarejo, siendo tres las razones que motivaron circunscribir el proyecto a una única asignatura: en primer lugar, porque teníamos 20 alumnos matriculados, y este número era suficiente para llevar a cabo el proyecto, dado que permitió que se formasen grupos de trabajo con un número adecuado de integrantes para su ejecución. La segunda fue que los alumnos ya habían superado con éxito dos asignaturas obligatorias del área de conocimiento, y estaban ya familiarizados con la dinámica de trabajo propuesta. Y la tercera razón fue su carácter optativo, pues el hecho de que hubiesen decidido cursar esta asignatura presuponía en ellos un interés manifiesto por la Seguridad Social; interés que presentaba una indudable ventaja para aplicar un sistema de evaluación como el que se propuso.

Planteamiento de la situación

La finalidad del proyecto era aplicar herramientas de evaluación por pares, con el convencimiento de que esta actividad no solo facilitaría la adquisición y desarrollo de las competencias necesarias para la superación de la asignatura, sino que promovería en los estudiantes una mayor autodirección en su proceso de aprendizaje y una mayor responsabilidad en la ejecución de las actividades con la pretensión última de causar una buena impresión a sus compañeros. La propuesta presentada implicaba que la totalidad de actividades prácticas propuestas en el cronograma fuesen valoradas a través de un sistema de evaluación por pares.

Para la consecución de este propósito, y con el objetivo de facilitar el trabajo del alumnado, proporcionamos una escala de valoración elaborada que les habría de servir

como matriz para que cada grupo pudiera evaluar el trabajo realizado por sus compañeros, de manera objetiva y con criterios claros.

En esta matriz, elaborada por un grupo de innovación docente de la Universidad de León, se establecían algunas preguntas cerradas que permitían la corrección de las actividades y en la que se incluían cinco posibles notas, a saber: mal, regular, aceptable, bien y muy bien; y se valoraban, entre otros, los siguientes aspectos: ajuste total de la práctica a la estructura indicada por el profesor, existencia de faltas de ortografía o errores gramaticales, utilización de términos jurídicos, argumentación y razonamiento jurídico en la respuesta, utilización de los materiales legislativos y jurisprudenciales aconsejados, y aportación de nuevos materiales. Este documento, puesto a disposición de los estudiantes en el Aula virtual, no solo doto al alumnado de una herramienta clara y útil para la evaluación por pares, sino que hacía que la propia actividad correctora se configurase, en sí misma, como una actividad formativa.

Desarrollo de la experiencia

Para garantizar el éxito del proyecto, dividimos el mismo en dos fases:

- La primera fase consistía en la corrección de los trabajos a través de un sistema de evaluación por pares, en la que los estudiantes establecían una nota final a cada actividad evaluada.
- La segunda fase fue asumida por la profesora responsable de la asignatura. Esta revisaba la totalidad de trabajos evaluados, siendo la nota prevalente la de los estudiantes, pero con una única excepción: que hubiese una desviación de +/- 2 puntos en la nota. En este caso se pediría al grupo evaluador que nos facilitase los argumentos que justificarían la nota impuesta y, si no lograban satisfacer nuestro requerimiento, tendrían una penalización en su nota final. En este excepcional supuesto prevalecería la nota puesta por la profesora responsable. Con esta decisión se trataba de evitar notas no adecuadas al trabajo realizado y se minimizaba, así, el uso de criterios espurios para la fijación de la nota.

Respecto a la asignatura en la que se desarrolló el proyecto, con ella se pretende acercar al alumno a la realidad del sistema español de Seguridad Social con el fin de que, desde una perspectiva eminentemente práctica, puedan resolver casos prácticos en la materia, exponiendo sintética y claramente los resultados de las actividades propuestas. Su evidente dimensión aplicativa tuvo una incidencia directa en la metodología docente, toda vez que se impartieron varias sesiones magistrales, de contenido más teórico, que se complementaron con las denominadas actividades complementarias: talleres y casos prácticos que, realizados grupal e individualmente, respectivamente, se efectúan con materiales similares a los que cualquier abogado utiliza en su práctica profesional y que fueron los que posteriormente eran evaluados a partir del sistema de revisión por pares. Estos materiales fueron puestos a disposición del alumno en la plataforma virtual de la universidad, denominada Campus global.

El proyecto fue reconocido como iniciativa de innovación en el marco de la 13ª Convocatoria de Apoyo a experiencias de innovación docente en estudios de grado y postgrado de la Universidad Carlos III de Madrid. Con su ejecución se pretendía la consecución de dos objetivos, a saber:

a. Aplicar herramientas de evaluación por pares en la asignatura optativa *Derecho de la Seguridad Social*.
b. Facilitar la adquisición y desarrollo de las competencias necesarias para la superación de la asignatura y una mayor autodirección en su proceso de aprendizaje.

Pues bien, una vez finalizado el proyecto, debemos advertir que su consecución no ha alcanzado a la totalidad de actividades proyectadas en la propuesta inicial, sino solo al 75 %. Las razones que explican esta desviación son varias. En primer lugar, algunas de las actividades proyectadas requerían una base de conocimientos previos que exigieron la realización de la actividad en el aula con un proceso de aprendizaje mucho más guiado, y se culminaba la clase con una corrección de la actividad en el aula (con esta decisión, útil, por otra parte, para el aprendizaje de la materia se desincentivaba el recurso a la evaluación por pares en estos talleres). Respecto a las actividades que sí fueron evaluadas, permitieron a los alumnos correctores detectar algunos de sus propios fallos de aprendizaje (poco cuidado en la redacción, faltas de ortografía, etc.). En segundo lugar, en el proyecto inicial planteábamos que la segunda fase sería asumida por la profesora responsable. Esta evaluaría la totalidad de los trabajos presentados y remitiría la valoración a los alumnos y de existir discrepancias entre esta valoración y la efectuada por los alumnos, la nota final que prevalecería sería la de los estudiantes, con una única excepción: si hubiese una desviación de +/- 2 puntos en la nota, se pediría al grupo evaluador que facilitase cuáles eran las razones que justificaban la nota dada. Pues bien, esta circunstancia no se ha dado en el desarrollo del proyecto, ha prevalecido la nota puesta por los estudiantes, a quienes se les instaba a que estableciesen de manera muy didáctica los indicadores tenidos en cuenta en la calificación dada.

Respecto a la consecución del segundo objetivo, esto es, el de facilitar la adquisición y desarrollo de las competencias necesarias y una mayor autodirección en su proceso de aprendizaje, podemos afirmar que se ha cumplido el mismo, pues los 20 alumnos matriculados participaron en el sistema de evaluación propuesto, habiendo superado todos ellos la asignatura.

Ahora bien, a pesar de ser una optativa en la cual el sistema de evaluación permitía obtener una buena calificación, seis de los 22 alumnos matriculados obtuvieron solo un aprobado, lo que demuestra algunas carencias del sistema propuesto, toda vez que era relativamente fácil superar la asignatura, pero la mejora en las notas hubiese exigido más trabajo fuera del aula, y su no realización evidencia las notas obtenidas por varios alumnos matriculados.

En relación con los indicadores de satisfacción, el más importante para los alumnos es que la totalidad de ellos han seguido el modelo, se ha alcanzando la tasa de aprobados del 100 % de los matriculados. Al tiempo se valora positivamente que incluso los alumnos que tenían otras ocupaciones, especialmente aquellos que trabajaban, han hecho el esfuerzo de participar en el sistema, habiendo tenido que elaborar una actividad adicional respecto al resto de sus compañeros, conforme a lo indicado en la guía docente.

Conclusiones

Aunque la valoración docente obtenida por la profesora responsable es muy positiva, la realización del proyecto no ha cumplido por completo las expectativas iniciales que motivaron su solicitud, en parte porque la propuesta presentada exigía una dedicación docente extraordinaria en la medida en que debía efectuar la evaluación por duplicado.

En una primera fase, supervisando la valoración efectuada por los alumnos a través de la matriz de evaluación puesta a su disposición en Campus global, y en una segunda, correspondiente a la revisión para evitar criterios espurios en la calificación dada. No obstante, muchas de las correcciones efectuadas por los alumnos se limitaban a establecer una nota numérica sin utilizar correctamente la matriz propuesta, lo que dificultaba la revisión en los términos antedichos.

Los estudiantes, sin embargo, valoraron positivamente la participación en el sistema, en parte porque el hecho de evaluar actividades efectuadas por sus compañeros les permitía conocer carencias de su propia actividad, al tiempo que su participación en el sistema propiciaba la adquisición de conocimientos.

No cabe concluir esta sucinta exposición del proyecto sin valorar como un elemento muy positivo para su ejecución el número de alumnos matriculados en la asignatura (20), pues esta dimensión ha permitido disponer de recursos tanto en el aula como fuera de ella para ejecutar el proyecto con éxito y que todos los estudiantes hayan tenido que efectuar a lo largo del cuatrimestre alguna corrección.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

El sistema propuesto exige una dedicación notable por parte del alumnado, pues no solo tienen que elaborar sus actividades prácticas, sino que posteriormente deben evaluar las de sus pares, de ahí que considerara dos elementos como esenciales para la implantación de este tipo de iniciativas de evaluación en otras asignaturas del grado:

- la existencia de una matriz de evaluación puesta a disposición de los estudiantes que facilite la revisión propuesta;
- un número reducido de estudiantes o, subsidiariamente, un número reducido de actividades a las que aplicar el método propuesto, toda vez que exige una dedicación docente mayor que la requerida en un sistema de evaluación clásico.

50. EL DESARROLLO DE UNA ASIGNATURA INSTRUMENTAL Y METODOLÓGICA EN EL GRADO EN DERECHO

Oriol Oleart
Max Turull Rubinat
Sección Departamental de Historia del Derecho
Facultad de Derecho
Universidad de Barcelona

Palabras clave

Metodología, habilidades instrumentales, comentario de texto, trabajo en equipo; exposición oral.

Contexto

Técnicas de trabajo y comunicación es una asignatura de formación básica con una carga de 6 créditos que se imparte en el primer semestre de primer curso del Grado en Derecho. Se desarrolla en 15 semanas con dos sesiones de dos horas semanales presenciales en grupos de 75 estudiantes. La asignatura se imparte en las facultades de Derecho, de Biblioteconomía y Documentación y de Filología, con una carga docente respectiva de 20, 10 y 20 horas. Es una asignatura institucional o «de facultad», transversal, de carácter formativo e instrumental, susceptible de ser impartida por profesorado de cualquier departamento de la facultad, y por ello no adscrita de manera permanente a ningún departamento.

Planteamiento de la situación

La asignatura, de reciente creación e incorporada en 2010 en todos los grados de la Facultad de Derecho de la UB, responde a una apuesta del Decanato para proporcionar a los estudiantes conocimientos metodológicos instrumentales necesarios para su formación académica como juristas, así como para su vida profesional futura. Su carácter netamente instrumental y el hecho de intervenir tres docentes de distinta procedencia en cada grupo/clase le otorga unas características especiales.

Los objetivos de aprendizaje de la asignatura, que se deben alcanzar en su mayoría al final del semestre, son: saber estructurar un trabajo académico, usar las pautas formales de los trabajos escritos, identificar distintos tipos de textos, extraer ideas principales de un texto y realizar un mapa conceptual, componer un sumario completo, redactar la introducción y formular las conclusiones de un trabajo, saber redactar notas a pie de

página y documentar las citas con el sistema continental o con el anglosajón, elaborar referencias bibliográficas de forma coherente con la forma de citar usada, identificar y usar fuentes acreditadas, preparar una presentación gráfica correcta y eficaz, expresarse oralmente de forma correcta y eficaz, y tomar conciencia de plagio y copia y evitarlos.

Desarrollo de la experiencia

La asignatura se desarrolla en tres ámbitos complementarios, con un docente de cada especialidad, que intervienen por este orden: Derecho, Biblioteconomía y Filología. Casi todos los estudiantes siguen la evaluación continuada, que consiste en realizar cinco actividades, más una prueba de síntesis como evaluación final.

Las cinco actividades (el 60 % de la nota final) son: dos para Derecho, un comentario crítico sobre un todo o parte de un artículo jurídico doctrinal breve (15 %), y una recensión de un artículo jurídico doctrinal completo o una pequeña monografía (15 %); una para Biblioteconomía, la búsqueda de recursos y construcción de referencias bibliográficas (10 %); y dos para Filología, la corrección de la recensión (reelaborada o no, a criterio del estudiante) (10 %) y una exposición oral en grupo (10 %).

El 40 % restante de la nota final corresponde a la prueba de síntesis, que debe aprobarse necesariamente para superar la asignatura. Consiste en un trabajo dirigido de investigación, realizado en equipo, presentado por escrito y expuesto de forma oral y pública. Se evalúa por los tres profesores de cada grupo mediante rúbricas, con esta ponderación de notas: Derecho, 50 % (aspectos formales, procedimentales, instrumentales y sustanciales); Filología, 30 % (expresión oral y escrita); Biblioteconomía, 20 % (bibliografía, notas al pie y detección de copia y plagio).

Se dispone de un manual de referencia adaptado a los contenidos de la asignatura para consulta y estudio de todos los temas tratados, elaborado por el mismo profesorado que imparte las materias.

- Parte de Derecho. Se explica en clase cómo se realiza un comentario de texto, sus etapas y construcción, y se realizan varios de tipologías diferentes (texto legal, sentencia, texto doctrinal) con participación progresiva de los estudiantes. El manual incluye ejemplos sobre varias fuentes y temáticas, desarrollados y explicados por profesores de las respectivas áreas de conocimiento. Se evalúa mediante su realización en prueba presencial, en la que se les entrega el texto que se debe comentar en la misma. También se explica en clase cómo se realiza una recensión y se ven ejemplos. Se indica a los estudiantes la referencia del texto (que ellos deben conseguir), así como la fecha de entrega. La recensión se realiza de forma no presencial, y se les encarga que la preparen y realicen por su cuenta según las instrucciones dadas. Podría presentarse vía Campus virtual, pero optamos por la presentación presencial.
- Parte de Biblioteconomía. Explicada la metodología del ejercicio de búsqueda en clase, los estudiantes lo realizan por su cuenta (cada uno tiene sus propias

fuentes) y lo depositan virtualmente según las instrucciones recibidas y la fecha de entrega.

- Parte de Filología. Se explican las características de los textos académicos y jurídicos, y las peculiaridades de la redacción jurídica y académica. Debe presentarse la recensión reelaborada (a criterio del estudiante) integrando los aprendizajes al revisar el primer texto que realizaron (con el docente de Derecho) antes de empezar el bloque de Filología. Se ha explicado en clase cómo preparar –también en la práctica– una exposición oral. Se realiza presencialmente en horario lectivo. Se reciben comentarios (*feedback*) de compañeros y docente. Se aconseja grabar en vídeo con el teléfono móvil la exposición para que, con posterioridad, cada estudiante pueda verse y revisitar su exposición a la luz de los comentarios recibidos.
- Prueba de síntesis. La evaluación final se realiza mediante un trabajo tutorizado de investigación en equipo, donde se espera que los estudiantes integren todos los aprendizajes tratados en la asignatura durante el curso –que son los antes citados–, y que los puedan incorporar tanto en su organización como en su realización.

El trabajo actúa como un catalizador de los conceptos instrumentales estudiados al ofrecer un pretexto para trabajar a nivel académico sobre un tema que interese a los estudiantes, en un plano de bajo impacto, ya que al valorarlo priman los aspectos formales y procedimentales (los tratados en la asignatura) sobre los de contenidos (propios de otras asignaturas).

Se valoran sobre todo los aspectos procedimentales (por ejemplo, localización e integración de fuentes) y formales (como la integración de contenidos mediante notas al pie), más que los relativos al contenido. Así, no se busca una investigación original (pues no es el lugar), sino más bien un sintético y breve «estado de la cuestión», formal y metodológicamente correcto desde la óptica instrumental.

El trabajo en equipo es una de las habilidades que se trabajan en la asignatura. Para ello se explican en clase su base «teórica» y las condiciones para constituir los grupos: a) de cinco estudiantes como máximo y cuatro como mínimo; b) mixtos para favorecer los modos de aprender y de relacionarse, y enriquecer la experiencia. Debe haber tantos grupos como sea posible mientras se puedan ir formando. Los estudiantes forman los grupos dentro del plazo asignado.

Se convoca una primera tutoría obligatoria, que los grupos deben solicitar la misma semana que se les indica. Deben asistir los grupos al completo, y se acuerda quién será portavoz del grupo; el docente debe validar la elección del tema relativo a las ciencias jurídicas o politológicas libremente propuesto por cada grupo. Si ya se dispone de una mínima bibliografía inicial localizada por el grupo, se valida. A partir de este momento, las tutorías se realizan según demanda.

Como recurso complementario, cualquier duda o consulta puntual que por separado no justifique una tutoría puede plantearse por correo electrónico (por ejemplo, modificación

del título o del índice, consulta de una referencia bibliográfica…), facilitando así la rapidez de respuesta y agilizando la marcha de las tareas preparatorias.

Respecto al funcionamiento del grupo, se ha explicado en clase cómo plantear el trabajo en equipo para conseguir un fin común (la evaluación final de la asignatura mediante un trabajo), del que son corresponsables por igual todos los miembros del grupo. En la evaluación final, la calificación distinta de cada miembro es la que corresponde a la exposición oral del trabajo.

Para minimizar posibles conflictos derivados de falta de dedicación de algún miembro al trabajo en equipo, usamos un informe que cada grupo debe cumplimentar, que recoge las reuniones del grupo, un diario de los progresos, la descripción de las tareas realizadas por cada miembro, observaciones y valoraciones, etc. El informe, con las firmas autógrafas de todos los del grupo, debe presentarse preceptivamente, tanto virtual como físicamente, en papel, anexo al final del trabajo impreso.

Durante las clases se les ha ido recordando el día que deberán depositar el trabajo; de acuerdo con la normativa del centro, un par de ejemplares impresos del mismo (más el informe antes mencionado), así como otros dos ejemplares impresos de la presentación del PowerPoint de la exposición.

Para evitar postergar la dedicación al trabajo, la fecha de presentación se fija para el último día de clase de la asignatura, antes de las fiestas navideñas. Se hace coincidir la fecha de la presentación virtual del archivo que se va a imprimir y presentar con el día anterior a la presentación presencial (se le entregarán al docente en el aula).

La defensa oral se realiza en las fechas dictadas por el Consejo de Estudios para la evaluación final (habitualmente, dos mañanas de enero). El orden de intervención del acto público de defensa del trabajo se decide por sorteo unos días antes. Se dispone de una media hora por grupo: los primeros 10-15 minutos para la exposición oral (con el apoyo de una presentación de PowerPoint); los restantes para las observaciones (*feedback*) de los docentes evaluadores sobre las características del trabajo, la exposición oral y la presentación en PowerPoint. Como refuerzo para favorecer la globalidad del trabajo, al entrar cada grupo en el aula de examen, los docentes fijan aleatoriamente el orden de intervención de sus miembros.

Según la normativa vigente, se puede reevaluar la asignatura si los docentes estiman que el trabajo presenta puntos de mejora que pueden ser corregidos en un plazo breve (a lo sumo, una a dos semanas). Solo se reevalúa el trabajo reelaborado (no se repite la exposición). La calificación máxima que puede obtenerse es un 6.

A nivel individual puede suceder que algún estudiante, además de reevaluar el trabajo, deba reevaluar otra actividad (con un máximo de dos, siendo una el trabajo). Para poder reevaluar deben haberse presentado en tiempo y forma todas las actividades del curso.

Conclusiones

El cuerpo de docentes que imparte la materia, además de otro profesorado, estimamos que mediante esta asignatura el estudiante puede adquirir unas competencias y unas habilidades que cada vez son más útiles y valoradas en la vida profesional y laboral. La

gestión de la asignatura no resulta fácil, ya que hay un esfuerzo de coordinación a distintos niveles: entre los tres profesores que la imparten en cada grupo/clase, entre el profesorado que la imparte en los nueve o diez grupos de primer curso del Grado en Derecho, y entre el profesorado que la imparte en los demás grados. Por su novedad y liquidez instrumental, el contenido de la asignatura y los métodos de evaluación son sometidos a valoración por el colectivo de docentes que la imparte al final de cada curso, de manera que la asignatura se ajusta constantemente a aquello que se considera conveniente.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- Mientras una parte del profesorado de la facultad cree que la asignatura fomenta habilidades que el estudiante ya debería haber adquirido en bachillerato, otra parte del profesorado cree que, aun así, es conveniente y positivo. Además, hay un cierto debate sobre si estas habilidades deberían ser fomentadas de manera espontánea en cada asignatura o si resulta más eficaz hacerlo mediante una asignatura específica de primer curso y primer semestre.
- Se constata que un cierto número de estudiantes no aplica las habilidades y los conocimientos adquiridos en la asignatura a la hora de realizar, por ejemplo, el trabajo de fin de grado.

51. METODOLOGÍA ACTIVA DEL CASO PRÁCTICO EN GRUPOS NUMEROSOS

Susanna Oromí Vall-llovera
Sílvia Pereira Puigvert
Área de Derecho Procesal
Facultad de Derecho
Universidad de Girona

Palabras clave

Metodología activa, aprendizaje autónomo, resolución de casos prácticos.

Contexto

En este trabajo presentamos la experiencia de aplicar una metodología activa de casos prácticos para fomentar el aprendizaje autónomo. Se lleva a cabo en las sesiones prácticas de las asignaturas obligatorias de *Derecho procesal civil I* (5 créditos; de ellos, 1,5 prácticos) y *Derecho procesal civil II* (3 créditos, 1 práctico), en el primer y segundo semestre del segundo curso del Grado en Derecho. El número de estudiantes es elevado: unos 40-50 por grupo desdoblado, que representa una hora presencial a la semana para el alumno y dos para el profesor, más las tutorías.

Se pretende que sea el estudiante el que construya buena parte de su conocimiento de forma activa para mejorar su rendimiento y capacidad crítica, relacionando nuevos significados con los que ya tiene adquiridos a través de las clases expositivas y participativas de perfil más teórico, cuestión que requiere actividades especiales y un seguimiento muy personalizado por parte del profesor.

Planteamiento de la situación

La experiencia surge a raíz de determinadas problemáticas que aparecieron con el cambio de planes de estudio y la implantación de Bolonia, que ha supuesto que, juntamente con las clases magistrales, aparezcan las tutorías específicas y otras modalidades de enseñanza más práctica. Como se ha podido observar, la carga docente (*Derecho procesal civil I*: 5 créditos; 1,5 prácticos; *Derecho procesal civil II*: 3 créditos, 1 práctico) asignada a las asignaturas es limitada si se considera el tiempo disponible para estudiar el ambicioso contenido tradicional de la materia, que abarca todo el proceso civil, tanto el declarativo como el ejecutivo, y medidas cautelares, sin olvidar los procesos especiales, el proceso concursal y la mediación y el arbitraje. Se trata de materias difíciles de comprimir a causa de su densidad; lo que obliga a seleccionar determinamos núcleos temáticos relevantes en los que se concentra el estudio. Por ello, dividimos la asignatura

en temas teóricos y prácticos, lo cual nos permite desarrollar la metodología activa en los temas prácticos. Este problema, junto con el gran número de alumnos por grupo práctico (unos 40-50 estudiantes, pese a estar desdoblados), nos brindó la oportunidad de buscar nuevas metodologías docentes para impartir los temas prácticos. Así, optamos por una metodología activa planteando casos prácticos. Se trata de recursos destinados a que el alumnado «aprenda a aprender» por su cuenta utilizando casos, problemas o situaciones reales que le permitan asimilar y aplicar mejor los conceptos y técnicas recibidas en clase, se sienta involucrado y participe más en el desarrollo de las sesiones.

También tiene la virtualidad de que el profesor no solo debe evaluar la asimilación final de contenidos y conocimientos, sino también la adquisición de unas determinadas competencias, a lo que se suma la evaluación constante del estudiante a lo largo de todo el período lectivo, aspecto que resulta complicado en la realidad debido al gran número de estudiantes.

En la licenciatura de Derecho partíamos de una experiencia previa de autogestión del aprendizaje que consistía en que el alumnado realizaba una serie de casos prácticos, relativos a determinados temas del programa de la asignatura, de acuerdo con una planificación cronológica específica, desde la intranet docente. Por la misma vía, los alumnos enviaban al profesorado la resolución de los supuestos. Posteriormente, les era remitida la solución, con la cual cada alumno debía realizar una comparativa entre sus respuestas y las respuestas ofrecidas por el profesor, y autoevaluar su trabajo; después remitía dicha evaluación al profesor a través de una plantilla que podía encontrar en la intranet docente. Esta iniciativa se convirtió en demasiado automática para el alumno, por lo que pensamos que era necesario modificar el método para introducir sesiones presenciales prácticas.

Así se gestó la experiencia actual de metodología activa del caso, que persigue varios objetivos didácticos de naturaleza diversa que se pueden separar en dos grupos. El primer grupo son objetivos dirigidos a los alumnos, que se centran en lo siguiente:

- Lograr una mayor motivación y participación del alumnado en la asignatura para desarrollar la responsabilidad individual necesaria para aprender y trabajar autónomamente.
- Conseguir una mayor conexión entre la teoría y su aplicación, haciendo ver al alumnado la virtualidad práctica de los temas desarrollados en clase.
- Fomentar el autoaprendizaje y la reflexión, para obtener una mayor tasa de rendimiento, una menor tasa de abandono y un menor tiempo de graduación.

El segundo grupo son objetivos que benefician al profesor, sin perjuicio de que también le implican determinados costes:

- Trabajar de forma planificada, pues los plazos para el planteamiento de las prácticas permiten una organización sistemática de los temas que se evaluarán por

medio de dicho sistema; también se precisa una coherente planificación de las clases teóricas que permitan ajustar el calendario de aprendizaje del alumno.

- Facilitar un seguimiento personalizado del aprendizaje, que se ve limitado en la actualidad por el gran número de alumnos, que agrava el principal coste que para el profesor tiene esta metodología: incrementar notablemente su carga de trabajo.

Desarrollo de la experiencia

La metodología activa del caso consiste en la resolución de ejercicios muy similares a la realidad de la práctica jurídica (en ocasiones son casos reales extraídos de sentencias), ya que es lo que reclaman los estudiantes con el objetivo de saber aquello con lo que se encontraron una vez finalizado el grado universitario.

Los casos prácticos giran alrededor de diferentes temas del programa de la asignatura (anunciados al inicio del semestre en la página de Moodle correspondiente), teniendo en cuenta su perspectiva eminentemente práctica, que ayuda a completar la panorámica teórica de las sesiones. En este sentido, los estudiantes presentan redacciones de escritos (demanda, contestación a la demanda, reconvención), cuestiones sobre la interposición de recursos, petición de medios de prueba, actuaciones preparatorias de la subasta judicial, etc.

El supuesto de hecho (o supuestos de hecho) va acompañado de varias preguntas basadas en artículos de la Ley de Enjuiciamiento Civil, si bien no es suficiente con transcribir los diferentes artículos que pueden resultar de aplicación a una determinada pregunta. Las respuestas deben estar fundamentadas en los preceptos de la ley, pero el grado de comprensión se adquiere comparando la normativa con la doctrina (diferentes manuales recomendados y otra bibliografía de interés que el propio estudiante puede localizar) y la jurisprudencia.

No siempre la metodología utilizada es un caso y preguntas. A veces se les proporciona un extracto de una sentencia y deben comentar algunas cuestiones relacionadas con la misma. En otras ocasiones hay ejercicios de completar con la palabra adecuada; también pueden formularse preguntas tipo test, donde deben seleccionar la respuesta correcta y justificar la elección, o un test de verdadero/falso, o preguntas más teóricas o de opinión personal sobre temas de actualidad. A título indicativo, uno de los ejercicios que ya han sido planteados fue que una vez leído el Auto del Tribunal Constitucional 113/2011, de 19 de julio, y el Real Decreto Ley 6/2012, de 9 de marzo, de medidas urgentes de protección de deudores hipotecarios sin recursos, mostraran su opinión sobre la posibilidad de que, en un futuro próximo, el deudor hipotecario o el hipotecante no deudor pudieran liberarse de la responsabilidad contraída con el acreedor hipotecario mediante la dación en pago del inmueble al hecho que se contrae con la garantía real. O, cuando se publicó la Ley 5/2012 de Mediación en Asuntos Civiles y Mercantiles (con la clara intención de potenciar el recurso a la mediación), el interrogante que se formuló a los estudiantes fue que comentaran los aspectos que deberían resolverse para, precisamente, potenciar la mediación o las situaciones más controvertidos que pudieran producirse a partir de la promulgación de esta ley.

Por otra parte, todos estos casos prácticos se resuelven en clase siguiendo un calendario colgado en el Moodle de la asignatura, donde la intervención de los estudiantes es fundamental (explicando los distintos supuestos de hecho, respondiendo a las diversas cuestiones planteadas e, incluso, contestando a otras preguntas del temario práctico que el profesor pueda formular), y será valorada en la nota final de la parte práctica. En esta parte práctica también hay un examen muy parecido a los casos realizados durante el curso. Por lo tanto, la resolución de casos prácticos se convierte en un aspecto clave para superar la prueba práctica y la asignatura, en general.

Conclusiones

Con la metodología activa del caso práctico se pretende buscar la dirección adecuada a la finalidad esencial (el conocimiento de una materia que les sirva para el futuro). Con este objetivo siempre presente, la experiencia descrita en este trabajo:

- Favorece que el alumno domine la consulta de códigos legislativos, conozca la estructura de las resoluciones judiciales (aprendiendo a extraer lo más relevante) y utilice manuales (y no solamente los apuntes de clase) para profundizar más en la respuesta a las preguntas formuladas y ser capaz de construir su propia opinión crítica.
- Contribuye a la formación intelectual del estudiante, porque con las competencias y habilidades adquiridas será capaz de plantear correctamente cualquier problema y de buscar la solución adecuada.
- Constata que los resultados académicos han mejorado sustancialmente. No obstante, hay estudiantes que no se integran del todo en las diferentes actividades prácticas. Pero no debemos olvidar que, en períodos concretos del curso, el alumno presenta una excesiva carga de trabajo que puede hacer que priorice entre una asignatura u otra.
- Consigue una mayor asistencia de los estudiantes a las actividades de evaluación y se observa un mayor grado de familiarización con las normas procesales y jurisprudencia, y una mejora en la motivación de la participación de los estudiantes.
- Rehúye el estudio memorístico tradicional y el profesor logra una mayor interacción con los estudiantes y una mejor planificación de su actividad como docente.

Es importante ir innovando día a día en la impartición de la docencia, sobre todo dentro del marco de Bolonia, y creemos que la metodología activa del caso contribuye, en buena medida, a adquirir este grado de innovación.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- A través de la metodología activa del caso, ¿se consigue una mayor implicación del alumnado en la asignatura y que participe activamente en ella?
- Con esta metodología activa de enseñanza, ¿aumenta el trabajo y dedicación del profesor?
- ¿Cómo se puede asegurar que todos los alumnos participarán activamente en la resolución del caso?
- ¿Es necesaria una formación específica del profesor en técnicas de dinamización de las sesiones presenciales?

52. EL DISEÑO DE LOS SEMINARIOS PARA EXPERIMENTAR EL PROCESO PENAL

Sabela Oubiña Barbolla
Área de Derecho Procesal
Facultad de Derecho
Universidad Autónoma de Madrid

Palabras clave

Método del caso, aprendizaje a través de problemas complejos, simulación de juicios.

Contexto

La experiencia se ha desarrollado en la asignatura *Derecho procesal penal* en dos universidades. En la Universidad Carlos III es una asignatura de 5 ECTS, obligatoria en el segundo cuatrimestre de tercer curso del Grado en Derecho; también se imparte en dobles titulaciones. Cuenta con 20-40 estudiantes y se imparten clases magistrales de 1h 30' durante 12 semanas, así como seminarios también de 1h 30' durante 12 semanas. En la Universidad Autónoma de Madrid es una asignatura de 3 ECTS, obligatoria en el primer cuatrimestre de tercer curso del Grado en Derecho, además de impartirse en dobles grados: clases magistrales de 1h 30' durante seis semanas más 45 minutos durante ocho semanas, y cada seminario de 1h 30' durante cinco semanas.

Planteamiento de la situación

La implantación del EEES ha supuesto una auténtica revolución pedagógica para la universidad española. El centro de gravedad de la formación se ha desplazado desde el lado del profesor hacia el lado del alumno, convirtiéndose, así, este último en lo que siempre debió ser: el protagonista y sujeto activo de la enseñanza universitaria. Una enseñanza-aprendizaje que no debe conformarse con transmitir al estudiante conceptos desde una perspectiva estática y acumulativa, sino que debe aportarle las reglas de razonamiento y de proceder que le permitan en el futuro afrontar cualquier cuestión problemática.

Con esta finalidad es necesario que incluyamos en la docencia del Derecho procesal mecanismos dirigidos a facilitar la participación del estudiante y actividades de aplicación de los instrumentos procesales a la resolución de un caso concreto. En esa línea se inserta nuestro sistema de seminarios (también denominados «grupos reducidos» o «grupos de prácticas»), pensados para que el alumno sea capaz de «experimentar» por sí

mismo la virtualidad de sus capacidades para resolver en el seno del proceso judicial una cuestión compleja.

Desarrollo de la experiencia

El proyecto de innovación podría resumirse como «El alumno activo y su implicación en la enseñanza del proceso penal a través de roles, estrategia procesal y simulación de juicios».

Características de la experiencia

Como sistema a caballo entre el método del caso y el aprendizaje basado en problemas, diseñamos los seminarios para la realización por parte de los alumnos de varias actividades prácticas encaminadas a la solución a problemas o cuestiones jurídicas complejas, reales o inventadas, pero siempre caracterizadas por un elemento esencial: ser casos susceptibles de tener varias soluciones. La característica de que el caso ofrezca varias soluciones es crucial, porque sirve para ilustrar al alumno que las soluciones van a depender necesariamente de las opciones previas que vaya adoptando en el análisis de los presupuestos de hecho que vaya recabando y seleccionando de todos aquellos que integran la realidad del caso.

Por un lado, utilizamos en parte el método del caso, ya que exigimos que la hipótesis elaborada por los estudiantes se sostenga en el enunciado que inicialmente se les presenta, pero que todavía está en construcción. Así, la postura que paulatinamente defiende la parte debe servir para explicar la versión de los hechos que defiende, pero también debe explicar los hechos que le puedan resultar en principio desfavorables, así como representarse la probable teoría de su oponente. Pero, en aras a una mayor eficacia, nos valemos también de parámetros cercanos al aprendizaje basado en problemas y a las clínicas jurídicas. Entre otras características están el que solo se da la información fáctica, no la jurídica; la interacción con el estudiante es a través de tutorías en grupos por separado y con *feedbacks* colectivos e individuales; la evaluación será según roles y otras intervenciones, pero también habrá test individuales de seguimiento.

Respecto a la simulación de juicios y uso de la sala de audiencias, otra de las particularidades de la experiencia es el desarrollo de una sesión especial en un espacio particular: la simulación de juicio en una sala de vistas y con los alumnos revestidos con togas. Los profesores han de poner especial énfasis en el cuidado de los detalles: la sala, las ropas, la situación y normas de comportamiento de las partes, etc. Todo ello para que el acto se escenifique como si de un verdadero juicio se tratase. Y es que el revestimiento formal con togas, unido al cumplimiento estricto de las normas contribuye a dar realismo a la situación y a hacer que los estudiantes se metan más intensamente en su papel. Una vez que se entra en la sala, la labor del profesor se limita a dar unas simples instrucciones, y a partir de ese momento se convierte en un mero espectador.

Diseño de la experiencia

El punto de partida es el enunciado. El supuesto fáctico puede ser ficticio y, por tanto, construirse y redactarse por el grupo de profesores que vayan a aplicar el sistema. También puede elegirse un suceso real de los que diariamente aparecen en nuestros medios de comunicación; pero, en ese caso, recomendamos descontextualizarlo en lo sucesivo para que los alumnos, interpretando cada uno de sus roles, construyan evolutivamente su propio proceso. Al terminar el curso puede mostrarse a los alumnos la resolución que en la realidad adoptó el caso (la sentencia).

En cuanto a la organización, el contenido y la extensión de cada sesión dependerán del número de seminarios.

ITINERARIOS

Sesión	Largo	Corto
1	Planteamiento y reparto de roles	Querella y competencia
2	Competencia	Diligencias de investigación. Medida cautelar
3	Modos de iniciación	Fase intermedia y escritos
4	Diligencias de investigación	Juicio oral
5	Medida cautelar personal	*Feedback* y prueba test
6	Fase intermedia: sobreseimiento y apertura de juicio oral	
7	Escritos de la acusación/defensa	
8	Juicio oral	
9	Sentencia/debate sobre la posible impugnación	
10	*Feedback* y prueba test	

Las prácticas consistirán en realizar los actos procesales fundamentales (orales y escritos) correspondientes a un proceso penal (normalmente abreviado). Los alumnos se dividirán para asumir los siguientes papeles: policía judicial, imputado (pluralidad), ofendido o perjudicado (pluralidad), letrado (ya sea de la acusación particular o de la acusación popular en caso de delito público), fiscal, letrado de la defensa, juez de instrucción, juez del tribunal de enjuiciamiento, testigos, secretario judicial, peritos, procuradores. Incluso puede haber un cronista de los tribunales, un experto en jurisprudencia por sesión, etc. La asignación de roles será por acuerdo entre los alumnos; en su defecto, habrá sorteo.

La simulación debe programarse al final del calendario docente, pero no ha de darse en la última sesión. Ello permite que previamente los estudiantes hayan recibido la mayor parte de sus contenidos teóricos, y que también hayan podido ir paulatinamente resolviendo en primera persona todos los trámites que evolutivamente conforman el procedimiento (y si no todos, sí quizá los trámites más importantes que haya podido elegir el profesor como contenidos básicos de los seminarios). En la última sesión

debemos ofrecer el *feedback*, así como efectuar una prueba final de evaluación sobre los contenidos básicos.

Conclusiones

La experiencia durante estos años nos ha revelado que los propios alumnos, cuando asumen los roles procesales que tienen asignados en el proceso, se autorregulan, de modo que establecen y desarrollan su estrategia alegatoria y probatoria de acuerdo con la concreta clase de procedimiento jurisdiccional que se siga (ordinario, abreviado, rápido o por delito leve).

La valoración que merece el uso de la sala de vistas o de juicios para la escenificación del acto del juicio del que saldrá la sentencia que resuelva el caso problemático es muy positiva. Muchos la han equiparado a una práctica de laboratorio como si se tratase de una disciplina de las ciencias empíricas.

Cuando el aprendizaje del alumno se complementa con su participación en una verdadera escenificación de un juicio, se obtienen resultados significativamente notables; los estudiantes desempeñan a la perfección todos los roles de un proceso, desde los abogados a los jueces, pasando por la condición de partes, testigos o peritos en litigio. En particular las ventajas apreciables son:

a. Mejora el nivel técnico-jurídico en la exposición oral y escrita. La actividad permite aflorar y, en su caso perfeccionar las capacidades de argumentación escrita, la oratoria y el debate de los estudiantes en el momento de la defensa de sus posiciones dentro del juicio. Además, permite desarrollar un método de análisis y exposición de una cuestión litigiosa orientada a la convicción y persuasión del juez. Prueba de ello es que cuando los estudiantes se expresan en el curso de un juicio simulado lo hacen de forma más técnica y precisa que cuando se expresan en una clase normal. De hecho, el juicio puede servir para reforzar contenidos de asignaturas previas. Véase, por ejemplo, la forma de los actos procesales, ya sea en cuanto a la lengua en que deben expresarse, en cuanto a su publicidad, las ventajas de oralidad, la historia del enclave y dirección de las salas de vistas, los símbolos, la potestad disciplinaria del tribunal, etc.
b. Fomenta e incrementa el interés y la atención en todos los trámites. Una atención que va más allá de que el estudiante tenga que realizar una prueba final de evaluación continua sobre aquellos trámites procesales que ha vivido en primera persona como protagonista y parte; el estudiante sabe que no entenderá el desenlace (la sentencia del juicio) si se ha saltado un capítulo. En la sesión 1 sería interesante visualizar un fragmento de juicios de cursos pasados.
c. El aprendizaje de las técnicas y cuestiones de naturaleza procesal se hace «significativo» porque los estudiantes se ven obligados a utilizarlos en el curso del procedimiento. Quizá el desenvolvimiento del procedimiento sea sencillo; y nada malo hay en que así sea (puede ser incluso natural, ya que también ocurre en la mayoría de los procesos reales). Pero en tales casos, el profesor que guía el

contenido de las sesiones debe prever pequeños interrogantes para reflexionar sobre otras cosas que podrían haber sucedido y discutir cuál sería el modo de proceder en tales casos, como problemas de competencia, factores que puedan dar lugar a una transformación del procedimiento, temas de capacidad y postulación, hallazgos casuales en una diligencia de investigación, la presencia del investigado-encausado y su posible rebeldía, el debate de apertura o no del juicio oral, vicisitudes que justifican o no la suspensión del juicio, etc.

d. Facilita la comprensión y refuerza el aprendizaje de los conocimientos teóricos impartidos en las clases magistrales por aplicación práctica inmediata en el juicio en el que se participa.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- El método que acabamos de exponer representa una simbiosis perfecta entre teoría y práctica; con todo, no está exento de problemas, pues supone un enorme trabajo y esfuerzo de coordinación, planificación *ex-ante*, preparación, corrección y liderazgo por parte del profesor. Pero también el trabajo del alumno individual y colectivo será importante, así como su responsabilidad como pieza clave en las sesiones, etc. Ahora bien, con compromiso por ambas partes, el resultado es pocas veces mejorable. Un aprendizaje comprensivo del estudiante que no quedará en el olvido en pocos meses y la satisfacción en general de profesorado y alumnado.
- La combinación de una estrategia pedagógica basada en la teoría del caso complejo permite interiorizar y desarrollar en los estudiantes un método válido desde el punto de vista del razonamiento jurídico para afrontar el análisis y el planteamiento de una estrategia fáctica y legal para la solución de una controversia jurídica; algo que, a la postre, es la finalidad de la jurisdicción.
- El sistema es susceptible de aplicarse en otras asignaturas: el proceso civil, el proceso contencioso-administrativo, el proceso laboral, los métodos alternativos de resolución de conflictos. O, incluso, en las de Derecho sustantivo (civil, penal, administrativo, laboral, constitucional, etc.). De hecho, quizá uno de los desafíos sería utilizarla para efectuar «proyectos coordinados» entre áreas de Derecho sustantivo y procesal.

53. AUTOAPRENDIZAJE DEL DERECHO A TRAVÉS DE CASOS PROPORCIONADOS POR LA JURISPRUDENCIA

José Manuel Palma Herrera
Área de Derecho Penal
Facultad de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales
Universidad de Córdoba

Palabras clave

Autoaprendizaje, formación continua, aprendizaje basado en problemas.

Contexto

La experiencia se ha desarrollado durante el curso 2015/2016 en las asignaturas *Derecho penal I* y *Derecho penal II*, asignaturas obligatorias de 6 créditos del Grado en Derecho que abordan los conceptos y principios básicos del Derecho penal y que se imparten en el primer y segundo cuatrimestre, respectivamente, del segundo curso de la titulación.

Son asignaturas que cuentan con tres horas semanales de clase teórica en grupos grandes y una hora de clase práctica para cada uno de los dos grupos medianos en que se subdivide el grupo grande, lo que supone un total de cuatro horas semanales de clase para el alumno y cinco para el profesor por cada grupo. Atendiendo al número de grupos a los que se ha aplicado la experiencia (cuatro), esta se ha extendido en total a unos 350 alumnos.

Planteamiento de la situación

Con esta experiencia tratábamos de introducir en la docencia de las asignaturas señaladas el sistema de aprendizaje basado en problemas (ABP) combinado con técnicas autoformativas que pretendían que los alumnos llegasen a formarse a sí mismos en los conceptos básicos de la disciplina a través de la búsqueda, selección y estudio del tratamiento que la jurisprudencia ha venido dando a casos reales.

Veníamos constatando que el nuevo plan de estudios del Grado en Derecho había supuesto un notable desajuste entre el número de créditos dedicados a la teoría jurídica del delito, que había disminuido significativamente, y la dificultad creciente de los conceptos y principios fundamentales que constituían el núcleo de la materia, que, lejos de contraerse, cada vez era más complejo, sobre todo tras las últimas reformas legales.

La consecuencia en el proceso de la enseñanza del Derecho penal era que, en un espacio de tiempo ciertamente limitado, teníamos que formar al alumno en una materia

cada vez más difícil, extensa y cambiante; circunstancia que dificultaba considerablemente el aprendizaje y la consolidación de los conocimientos adquiridos. Concluíamos que ello, unido a un proceso formativo construido en torno a la teoría y desde la misma, podía estar detrás de una realidad puesta de manifiesto en los distintos posgrados que impartimos: la gran facilidad con la que los alumnos olvidaban los conceptos aprendidos; circunstancia que –habíamos observado– se daba incluso en estudiantes que obtuvieron altas calificaciones.

A lo anterior hemos de añadir que, hoy, tan importante como interiorizar los conceptos básicos a lo largo de la carrera es la necesidad a la que se enfrenta cualquier egresado que se dedique profesionalmente al Derecho de mantenerse en una constante labor de actualización y reciclaje de conocimientos a fin de estar al día de las novedades legislativas, y de cómo las mismas acaban siendo aplicadas por jueces y tribunales. Por ello, formar al alumno en la capacidad para autoaprender no solo nos parecía un objetivo fundamental de cara a superar sus estudios universitarios, sino también a la hora de abordar el ejercicio de cualquier actividad profesional relacionada con el Derecho en general o con el Derecho penal en particular.

Es cierto que la nueva forma de enfocar la docencia derivada del proceso de Bolonia, aunando teoría y práctica, ya nos había conducido tanto a insistir en los conceptos y principios básicos de la disciplina como a prestar también especial atención a las distintas líneas jurisprudenciales que los trasladan a la realidad diaria a través de la resolución judicial de conflictos sociales. Pero el recurso a la jurisprudencia, a la dimensión práctica del Derecho seguía haciéndose *a posteriori*, esto es, como forma de mostrar al alumno el modo en que se venían aplicando al caso concreto los conocimientos teóricos previamente adquiridos.

Considerábamos preciso, por ello, en el modelo docente aplicado hasta el momento realizar cambios que permitiesen llegar al concepto teórico desde un proceso inductivo basado en el estudio, por parte del alumno, de casos reales suministrados por la jurisprudencia. Es decir, el alumno tenía que llegar a construir esos conceptos básicos de la disciplina a partir de los pronunciamientos jurisprudenciales, y no al revés. Se limitaba así la labor de transmisión de información correspondiente al profesorado, a la depuración, aclaración y enriquecimiento teórico de tales conceptos con las aportaciones que la doctrina hubiese venido haciendo. Con ello, el alumno iría desarrollando una capacidad autoformativa que, al tiempo que contribuiría a consolidar los conocimientos adquiridos, le prepararía para ese proceso de continuo aprendizaje que requiere la actividad del profesional del Derecho.

Desarrollo de la experiencia

La elección de las asignaturas *Derecho penal I* y *Derecho penal II* no fue casual. Siendo el primer contacto de los estudiantes con la disciplina y teniendo como objetivo ofrecer al alumnado los principios y conceptos básicos de la misma, constituía el marco idóneo para introducirles en la nueva técnica de aprendizaje. Posiblemente, la experiencia resultaba más sencilla en *Derecho penal III*, donde se estudian las singulares figuras delictivas,

pero ello nos planteaba el problema de que el alumnado habría adquirido ya el curso anterior unos «vicios» en la forma de estudiar la materia que tal vez condicionasen los resultados que se esperaba obtener.

Básicamente, la experiencia obligaba a los alumnos a trabajar en los posicionamientos jurisprudenciales existentes en torno a determinados conceptos de la teoría jurídica del delito, posicionamientos de los que debían extraer el marco teórico y aplicativo del concepto en cuestión, que luego debían exponer a los compañeros, y que el profesor reforzaría y enriquecería ya en un segundo estadio.

A comienzos de curso se preparó un listado de conceptos que los alumnos debían desarrollar, así como un cronograma que recogía las previsiones temporales en las que debían ir haciéndolo; todo lo cual se puso a disposición desde el primer día de clase en la plataforma Moodle.

Tras explicar cómo se iba a desarrollar el curso y la experiencia docente, esta se impuso obligatoriamente a todos los alumnos, si bien es cierto que, dado el número de estos y como quiera que resultaba imposible prestar a todos la atención personalizada y el seguimiento necesarios, el trabajo y exposición de los conceptos se ofreció con carácter voluntario y a título individual o por grupos reducidos. La experiencia despertó inicialmente un interés tan alto que hubo que limitar el número de intervinientes. No obstante, más tarde pudo comprobarse que el entusiasmo inicial no siempre tuvo continuidad en la fase de trabajo propiamente dicha.

La participación activa en la experiencia buscando jurisprudencia y preparando conceptos fue valorada en la calificación del alumno al computar como actividades de clase.

Una primera dificultad fue que, pese a que en el primer curso de Derecho hay asignaturas con contenidos de Derecho positivo, la mayor parte de los alumnos carecía de conocimientos sobre el manejo de las bases de datos jurisprudenciales. Ni siquiera sabían con qué recursos contaba la Universidad de Córdoba en esta materia. Por ello, hubo que dedicar un par de días a instruirlos en la utilización de dos de las bases más conocidas, Aranzadi y Tirant Online, a las que podían acceder desde la universidad o desde sus propias casas.

Solventado el problema anterior, la dinámica de trabajo fue la siguiente: antes de comenzar a preparar cada concepto, hacíamos una introducción al tema al que pertenecía el concepto en cuestión, a fin de que el alumnado tuviese el esquema mental de las cuestiones que iban a ser tratadas en él. Como es obvio, no se abordaban en profundidad los conceptos que lo integraban. Lo que pretendíamos era orientar el trabajo que luego debía realizar el alumno.

El desarrollo de cada concepto requería la búsqueda y estudio de, al menos, tres sentencias recientes del Tribunal Supremo en las que quedasen debidamente reflejados los aspectos conceptuales de la materia, así como, de haberlas, las distintas corrientes que se hubiesen seguido en torno a la misma. La búsqueda y selección las llevaban a cabo los alumnos bajo la supervisión del profesor, que tenía que comprobar que la jurisprudencia elegida era adecuada a los fines de la experiencia. Realizada la búsqueda,

los alumnos preparaban los conceptos que iban a exponer en clase, que eran también objeto de supervisión previa por el profesor.

Finalmente, se procedía a la exposición de esos conceptos utilizando las herramientas informáticas disponibles en las aulas de la Facultad de Derecho. Como procedimiento de trabajo, los alumnos debían indicar el órgano judicial, fecha, número de resolución y referencia de la misma en la base de datos utilizada; resumir brevemente los hechos probados; desarrollar la posición o posiciones mantenidas por las sentencias elegidas en torno al concepto objeto de estudio, y resumir brevemente el sentido del fallo.

A continuación realizábamos las observaciones oportunas complementando la información suministrada por el alumno con las aportaciones doctrinales que, estimábamos, debían tomarse en consideración a efectos de completar los conocimientos y resolviendo, asimismo, las dudas surgidas.

Conclusiones

Como metodología de trabajo para el alumno, la experiencia es recomendable, pues da una dimensión práctica al aprendizaje que consolida sus conocimientos, hace ver la utilidad de los mismos en la vida real y les enfrenta a lo que va a constituir el *modus operandi* de muchos de ellos una vez finalicen sus estudios y se dediquen, como profesionales, al ejercicio del Derecho.

Es, además, una forma de «obligar» al alumno al manejo de las bases de datos jurisprudenciales y permite, al mismo tiempo, que se vayan familiarizando con el lenguaje del foro y con los documentos judiciales.

En la medida en que tienen que extraer la información necesaria para elaborar los conceptos, les forma igualmente en la labor de discriminar aquellos aspectos que son relevantes de los que no lo son tanto, por lo que superan así la tendencia a hacer acopio de información innecesaria que nada tiene que ver con el problema cuya solución deben buscar.

Por último, contribuye positivamente a vencer el miedo a la exposición pública, al tiempo que pone en valor, según reconocen los propios alumnos, el esfuerzo del profesor en la transmisión de los conocimientos, pues constatan lo necesario y, al mismo tiempo, lo difícil que resulta a veces realizar una exposición ordenada, clara y asequible, de conceptos complejos. Del mismo modo, toman conciencia de la dificultad que supone esa exposición cuando hay alumnos que no prestan atención o que perturban el silencio y el orden de la clase.

Como aspectos negativos, dejando al margen el incremento de la carga de trabajo para el profesor, destacamos, sobre todo, el rechazo que este tipo de experiencias genera entre ciertos alumnos reacios a cualquier fórmula que no sea la explicación tradicional del profesor.

Como ya se ha apuntado, el grado de compromiso de los alumnos que voluntariamente quisieron participar activamente en los estudios jurisprudenciales no fue siempre el deseable. Se detectó cierta tendencia al recurso fácil de buscar la información en manuales de la asignatura o a convertir la exposición en una mera transmisión teórica de

conocimientos, similar a la que podría hacer el profesor, pero ese no era el objetivo pretendido.

Conectado con lo anterior, hubo alumnos que incumplieron el cronograma previamente establecido (aduciendo exámenes, trabajos, etc.), lo que causó distorsiones a otros compañeros, pues los conceptos, al estar interrelacionados, necesariamente debían exponerse en el orden preestablecido.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

De cara a su repetición en el futuro, consideramos conveniente poner en marcha algún mecanismo de control que haga posible que el papel protagonista no quede reducido a un grupo de voluntarios, sino que todos los integrantes del curso se vean obligados a trabajar en la misma línea.

Igualmente, entendemos necesario introducir algún sistema de evaluación que no solo permita contrastar a final de curso los conocimientos, sino también las competencias adquiridas por el alumno después de ejercitarse en esta forma de autoaprendizaje.

54. ESTUDIANTE, JUEZ Y PARTE. UNA PROPUESTA PARA EL FOMENTO DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO Y LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Pablo Pareja Alcaraz
Área de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales
Facultad de Derecho
Universidad Pompeu Fabra (Barcelona)

Palabras clave

Participación de estudiantes, aprendizaje colaborativo, evaluación formativa, aprendizaje reflexivo, sistema internacional contemporáneo.

Contexto

La propuesta que se desarrolla en las páginas siguientes se puso en práctica durante el curso académico 2014-2015 en el contexto de la asignatura *Contemporary International System*, de carácter optativo y con una carga docente de 5 créditos ECTS que se traducen en 34 horas de docencia presencial a lo largo de diez semanas. Impartida en inglés, esta asignatura se ubica en el tercer trimestre de los cursos tercero y cuarto del Grado en Derecho y se orienta principalmente a aquellos estudiantes interesados en la especialidad de estudios internacionales, aunque no requiere haber cursado con anterioridad ninguna otra asignatura de este itinerario. En esta experiencia piloto participaron los 46 estudiantes matriculados. Entre otras, la asignatura busca fomentar las capacidades para el trabajo en equipo, la planificación, la crítica y la autocrítica.

Planteamiento de la situación

La propuesta se construye a partir de tres constataciones. En primer lugar, la necesidad de armonizar los métodos empleados para la enseñanza y el aprendizaje –ya adaptados a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior– y los mecanismos de evaluación –por lo general, todavía anclados en prácticas memorísticas más propias de etapas anteriores–. En segundo lugar, la voluntad de implicar a los estudiantes de forma más activa y colaborativa en el proceso de aprendizaje, especialmente dada la buena predisposición que, como consecuencia del carácter optativo de la citada asignatura y la mayor madurez de los estudiantes, estos muestran hacia sus contenidos. Por último, en tercer lugar, la convicción de que los mecanismos de evaluación deben reorientarse a funciones formativas y no únicamente acreditativas.

Además, la propuesta se inspira en los trabajos ligados a la Red de Evaluación Formativa y Compartida y, en particular, en aquellos publicados por el profesor Víctor Manuel López Pastor. Junto a otras recomendaciones, estos trabajos ponen de relieve la importancia de prestar atención a las particularidades de cada contexto de aprendizaje y la conveniencia de entender la innovación docente como un proceso flexible, abierto a reajustes en función de los resultados observados. De los 46 participantes en la experiencia piloto de nuestra propuesta, 29 fueron mujeres y 17 hombres. En relación con su procedencia, por otro lado, 30 fueron estudiantes locales, mientras que el número de extranjeros ascendió a 16.

Desarrollo de la experiencia

La evaluación continua de la asignatura *Contemporary International System* comprende tres seminarios que suman un total de seis horas presenciales. Dos de ellos van asociados a la realización previa de ejercicios individuales y uno requiere la elaboración de un trabajo en grupo. Con el objetivo fundamental de fomentar el aprendizaje colaborativo y la evaluación formativa, nuestra propuesta se estructuró en cinco fases:

- Primera fase: presentación y justificación de la propuesta a los estudiantes. Tuvo lugar durante la primera semana del trimestre. Consistió en la presentación del contenido, la relevancia y la periodización de la propuesta. Dado el elevado nivel de implicación que esta exige por parte de los estudiantes y el carácter ajustado del calendario, esta fase resultó crucial para el buen desarrollo de la prueba piloto. También en esta fase se constituyeron al azar los grupos de trabajo que, en la medida de las posibilidades, reprodujeron a menor escala la distribución de la clase. Compuestos por tres estudiantes, la mayoría acogieron dos mujeres y un hombre, siendo uno de los tres un estudiante extranjero. Un aspecto que se relevó crucial en esta primera fase fue la construcción de confianza con el grupo, a la que sin duda contribuyó el reconocimiento de la madurez de los estudiantes y de sus capacidades para transformar este reto en una experiencia formativa estimulante.
- Segunda fase: evaluación de la actividad individual ligada al primer seminario. Asignamos un ejercicio individual a cada estudiante, que debía entregarse tres días antes del primer seminario, en la tercera semana del trimestre. Basándose en un conjunto de lecturas, unas indicaciones acerca de los objetivos y unas preguntas, cada estudiante entregó su ejercicio a través del Campus virtual. Se facilitó el acceso tanto a los profesores como a los dos integrantes de su equipo de trabajo. Ese mismo día pusimos al alcance de todos los estudiantes unas pautas para evaluar los ejercicios y les pedimos que calificaran tanto el suyo como el de los compañeros de su grupo, así como que indicaran los puntos fuertes de cada uno de ellos y los puntos susceptibles de mejora. Ya en la sesión de seminario, facilitamos a cada estudiante tanto la calificación y las valoraciones que ellos mismos habían sugerido como las propuestas por sus compañeros y las

nuestras. Esta información sirvió de punto de partida al debate que celebraron dentro de cada grupo con el objetivo de identificar un total de cinco sugerencias de mejora para cada uno de sus integrantes. Asimismo, solicitamos a cada estudiante que al final del seminario sugiriera una nueva nota para su ejercicio a partir de la información recibida y el intercambio de opiniones. La nota media de cada estudiante la obtuvimos a partir de la nuestra (50 %), la suya inicial (10 %), las de sus compañeros (20 %) y la suya final (20 %). Por regla general, la mayoría de estudiantes tendieron a rebajar ligeramente su propuesta de calificación.

- Tercera fase: evaluación de la actividad grupal ligada al segundo seminario. Partiendo de los ejercicios individuales realizados para el primer seminario, en esta fase asignamos a cada grupo de estudiantes un trabajo colectivo que debía entregarse en la quinta semana del trimestre, esto es, una semana antes del segundo seminario. De nuevo, antes del inicio de la actividad facilitamos a cada grupo un documento con los objetivos que se debían alcanzar, unas indicaciones precisas acerca de los criterios de evaluación y unas preguntas-guía. La elaboración del trabajo requería seleccionar entre los tres trabajos individuales ya corregidos las mejores fuentes de información y las ideas potencialmente más interesantes, por lo que cada uno de los grupos debía reunirse varias veces fuera del aula para debatir las distintas opciones y alcanzar un acuerdo. Una vez finalizado su trabajo, cada grupo lo entregó a través del Campus virtual y, omitiendo los nombres de sus autores, nosotros asignamos su evaluación a otro grupo de estudiantes. Ello permitió que cada grupo de estudiantes recibiera tres calificaciones y comentarios antes del segundo seminario: los propios, los sugeridos por otro de los grupos y los nuestros. Partiendo de esta información, durante la sesión de seminario los diferentes grupos profundizaron en el contenido de su trabajo a través de varias actividades y elaboraron un documento con cinco propuestas de mejora. Al igual que al final del primer seminario, los integrantes de cada grupo volvieron a evaluar su propio trabajo a la luz de las notas y observaciones recibidas. Esta calificación supuso el 25 % de su nota final, un porcentaje que hizo promedio con su propuesta de nota inicial (20 %), la del otro grupo (20 %) y la nuestra (35 %).
- Cuarta fase: evaluación de la actividad individual ligada al tercer seminario. Se realizó un breve ejercicio individual a partir del trabajo colectivo correspondiente al segundo seminario y las propuestas de mejora sugeridas por los diferentes evaluadores. Los estudiantes dispusieron de dos semanas para su elaboración; lo entregaron durante la novena semana del trimestre. En esta ocasión, los estudiantes no tuvieron que calificar los ejercicios de sus compañeros, pero sí los suyos y elaborar un informe a partir de las observaciones recibidas en los ejercicios anteriores, identificando aquellos aspectos en los que habían mejorado a lo largo del trimestre y otros en los que todavía deberían trabajar más. Su propuesta de nota se sumó a la nuestra para determinar –a partes iguales– la

calificación del tercer ejercicio de cada uno de los estudiantes. En el transcurso del seminario, además, pedimos a cada grupo que eligiera el mejor ejercicio de los tres en función de los criterios de evaluación inicialmente asignados, y este fue premiado con un punto adicional.

- Quinta fase: discusión y valoración de la propuesta. Una vez finalizados los seminarios y entregadas las calificaciones, la última semana del trimestre dedicamos una sesión de una hora a comentar la experiencia docente, evaluar su utilidad e identificar aspectos susceptibles de mejora. La mayor parte de los estudiantes se mostraron satisfechos con ella y reconocieron su utilidad para desarrollar la capacidad de trabajo en equipo y fomentar un aprendizaje más activo y formativo. Sus intervenciones dieron lugar a un interesante debate acerca del papel de los estudiantes en la docencia universitaria, y algunos de los estudiantes plantearon posibilidades de mejora que se recogen en el siguiente apartado.

Conclusiones

La valoración de esta propuesta de aprendizaje colaborativo y evaluación formativa es muy positiva. Un 87 % de los estudiantes se manifestó globalmente «muy satisfecho» con ella en la encuesta que circulamos a final de trimestre. Cerca de un 83 % consideró, además, que esta le había permitido seguir de manera más precisa el proceso de adquisición y mejora de competencias, así como identificar aquellos aspectos en los que debía esforzarse más. Por nuestra parte, y pese a la notable carga de trabajo que la acompañó, la experiencia resultó muy gratificante, pues no solo fomentó un mayor grado de participación de los estudiantes, sino que revirtió en un buen clima de trabajo en el marco de toda la asignatura. En parte como consecuencia de ello, un 70 % de los estudiantes mejoró sus notas de seminario a lo largo del trimestre y más de un 93 % superó la asignatura en primera convocatoria.

Con todo, de nuestra propia reflexión y de la conversación con los estudiantes se desprendieron dos aspectos que cabría mejorar. El primero se refiere a la configuración de los grupos de trabajo. En la prueba piloto se tuvo en cuenta la distribución por sexos y procedencia de los estudiantes, pero no así sus calificaciones previas. Ello derivó en ciertas asimetrías entre unos grupos y otros, que podrían resolverse introduciendo esta variable como un criterio más en el momento de conformar los grupos. El segundo aspecto concierne a la calificación de los ejercicios elaborados en equipo, que en esta primera experiencia fue única y no individualizada para cada uno de sus componentes. Varios estudiantes sugirieron la posibilidad de establecer un mecanismo para que, una vez recibidas las calificaciones del grupo, sus integrantes pudieran acordar la distribución de los puntos entre sus componentes atendiendo a su nivel de implicación y contribución al resultado final. Ello podría incentivar un mayor grado de compromiso de los estudiantes, así como su capacidad para la autocrítica.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

La propuesta docente descrita en las páginas anteriores suscita tres cuestiones para la reflexión:

- ¿Qué requisitos debe cumplir el diseño de nuevos métodos de evaluación más adecuados al aprendizaje basado en la adquisición de competencias?
- ¿Qué papel deben desempeñar los estudiantes en su propia evaluación en el marco de un modelo de evaluación formativa?
- ¿Qué ventajas aporta al proceso de aprendizaje la combinación del aprendizaje colaborativo y la evaluación formativa?

Referencias

López-Pastor, Víctor Manuel (2011). «El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria». *REDU*, 9 (1): 159-173.

—— (2012). «Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa». *Psychology, Society and Education*, 4 (1): 117-130.

55. APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN A TRAVÉS DE LOS TALLERES CONCEPTUALES

Marcos M. Pascual González
Área de Derecho Financiero y Tributario
Facultad de Derecho
Universidad de Oviedo

Palabras clave

Evaluación, motivación, prácticas en clase, participación del alumnado, aprendizaje reflexivo.

Contexto

La asignatura de *Derecho financiero y tributario (Parte general)* está ubicada en el primer semestre del cuarto curso del Grado en Derecho de la Universidad de Oviedo, incluida en el plan de estudio con el carácter de obligatoria y con una asignación docente de 9 créditos, distribuidos en 52 horas de docencia presencial teórica y dos grupos de prácticas con 31,5 horas cada uno (115 horas en total). Resaltamos la dificultad de aplicar el aprendizaje por competencias en un grupo al que se le había asignado 101 alumnos.

Planteamiento de la situación

Manteníamos, en el anterior sistema de licenciatura, la ventaja del trabajo en grupo en tanto «el acercamiento individualizado al alumno es mucho más productivo que la explicación para la masa del alumnado, pues ahí no se siente cohibido para formular cuantas dudas le surgen en la materia» (Pedreira y Pascual, 2009). Y desde este punto de partida hemos ido buscando la fórmula que permitiera combinar los distintos factores que teníamos en mente: aprendizaje en grupo, motivación del estudiante para llevar a cabo el trabajo requerido y masificación del aula.

El trabajo en grupo nos parece fundamental para el desarrollo de clases prácticas; nuestra idea ha sido siempre buscar un ambiente propicio para el debate, pero la realidad es que tales discusiones nunca han llevado a ningún sitio, pues siempre han sido forzadas por el profesor y no se alcanza una participación más allá de los cuatro o cinco que siempre participan, mientras el resto de la clase permanece callado; algunos muestran cierto interés y otros, indiferencia. No es un mal singularizado en una asignatura o en una facultad; ni siquiera es un mal endémico de España, y así lo muestra Finkel para Estados Unidos en su magnífica monografía. En cambio, en un grupo reducido de cuatro personas es más fácil que surja el debate, lo que favorece el aprendizaje, ya que en los

talleres conceptuales se evita ese riesgo de que el debate en clase sea complicado y escaso, porque «si, puestos en lo peor, solo dos estudiantes están al tanto en un grupo de discusión de cuatro, entonces tienes justo la mitad de la clase hablando en ese momento» (Finkel, 2008).

El segundo elemento que tenemos en cuenta es la motivación como factor que posibilite el aprendizaje del alumno. En este sentido, hemos tenido que asimilar que el caso práctico ha de ser un método para asentar y reforzar conocimientos aprendidos y no un vehículo para que el alumno aprenda algo nuevo por su cuenta. Así, se afirma que «incluso cuando los aprendices han comprendido algo de una disciplina o campo, frecuentemente son incapaces de asociar ese conocimiento con situaciones del mundo real o en contextos de resolución de problemas» (Bain, 2007). Y reconocemos aquí haber aprovechado, en algún momento, la clase práctica en cursos pretéritos para completar lo que no pudimos abarcar durante la lección teórica. Qué ilusos fuimos creyendo que así ofrecíamos una más cabal docencia cuando en realidad éramos nosotros los que abocábamos a los alumnos al fracaso al verse frustrados por no poder o no saber resolver los casos planteados. Como dijo Goethe: «El hombre ve lo que sabe», de ahí que lo que no sabe difícilmente lo va a ver, por lo que hacer uso de la clase práctica para que exploren por sí mismos lo que no fue explicado en clases fue un error que nos costó malas experiencias en el pasado.

Así pues, de la experiencia que partíamos, y de la que en este curso huimos, era la de pretender que la resolución de un caso sobre el procedimiento de inspección se hiciera con las normas dictadas por el reglamento pertinente, cuando en el aula solo habíamos tenido tiempo de analizar las estipulaciones de la Ley General Tributaria (en adelante LGT). Si el alumno solo sabe de la existencia de la LGT, solo verá la posible resolución del caso en ella. Podemos luego acusarlo de emplear el mínimo esfuerzo para realizar su tarea cuando, en realidad, el problema simplemente está en que el alumno no ve el Reglamento porque no lo conoce. Evidentemente, sabe de su existencia al haberse hecho referencia a él en clase; pero al faltar el análisis más detallado, el alumno puede sentir un desasosiego a la hora de enfrentarse a él que le impide ver allí la solución al caso. Ante tal imposibilidad acude al terreno conocido, al que sabe y al que, por tanto, puede ver, resolviendo así el caso solo con lo dispuesto en la LGT. No es mínimo esfuerzo (en algún supuesto sí, por supuesto), sino falta de atrevimiento a salir de su zona de confort. Incluso es posible que esté convencido de que el caso no puede resolverse solamente acudiendo a la LGT, pero donde se encuentra seguro y cómodo es trabajando con ese cuerpo normativo que es su zona de confort. Mientras que, sin embargo, el Reglamento de Inspección es zona ignota y, por ende, estresante. Intuye que la solución está en el Reglamento y no en la LGT, pero no se atreve a dar el paso para encontrarla.

La motivación no está, por tanto, en lograr que se animen a dar ese paso, sino en conseguir que se encuentren cómodos al darse cuenta de que son capaces de ir adquiriendo las competencias necesarias para resolver los casos. La cuestión no está en centrar el objetivo de una clase práctica en que el alumno resuelva el caso planteado, sino en poner las bases para que el alumno pueda acudir sin miedo a buscar la solución en las

normas. El énfasis ha de ponerse en el camino que han de seguir sin prestar atención a la meta final. Ese objetivo último llegará por sí solo una vez que el alumno sepa guiarse en la búsqueda e interpretación de las normas. Si solo queremos un resultado final correcto, los dejamos sin los cimientos que necesitarán en el futuro.

El tercer elemento del que partimos es la masificación del aula en tanto este año hemos tenido 101 alumnos matriculados en el grupo. Con tal cantidad de alumnos, el trabajo en grupo se hacía más que necesario, pues de otro modo era imposible un buen desarrollo de las clases prácticas.

Desarrollo de la experiencia

Con lo que ya hemos expuesto iniciamos el curso 2015/2016 con la idea de usar el taller conceptual no solo como herramienta de aprendizaje, sino, sobre todo, de asentamiento del aprendizaje. Y la primera medida que adoptamos fue configurar los grupos con las siguientes premisas:

- La composición de los grupos es tarea del profesor. Si se deja la decisión a los alumnos, se generan problemas de difícil solución: amigos que quieren hacer grupos de más de cuatro miembros; alumnos que no conocen a sus compañeros y no pueden formar grupos; grupos formados solo por alumnos muy brillantes o solo por alumnos sin interés en el aprendizaje. Si el grupo es diseñado al azar por el profesor, se resuelven todos esos problemas y apenas se generan otros.
- Los grupos debían estar compuestos por cuatro alumnos; quizá incluso los de tres alumnos son mejores y más funcionales, pero en clases masificadas como la que teníamos este año habría dado lugar a un elevado número de grupos, con lo que habría sido difícil trabajar. Tampoco estaba en nuestra mente que los grupos fueran formados por más de cuatro, aunque aquí la burocracia universitaria nos llevó, sin poder remediarlo, a que tuviéramos algunos grupos formados por cinco alumnos. Y la experiencia nos confirmó lo que presuponíamos: en grupos de más cuatro siempre hay algún alumno que se esconde y se aprovecha del trabajo del resto.
- En la medida de lo posible, se debía respetar la igualdad de sexo en su composición. No fue una decisión orientada a cumplir ninguna norma de igualdad de género, sino a fomentar el trabajo entre hombres y mujeres.

Asimismo, el primer día de clase se les expuso las normas por las que se iba a regir el funcionamiento de las clases prácticas. Si bien, antes de exponerlas, hemos de explicar que la evaluación de la asignatura incluida en el plan docente destina el 30 % de la nota final a la evaluación continua. Por tanto, la nota que el alumno obtenga en el examen final será el 70 % de su nota, a la que se sumará la que haya obtenido en las clases prácticas.

Las normas que regularon el funcionamiento de las clases prácticas fueron las siguientes. En primer lugar, los alumnos debían sentarse en grupo desde el comienzo de

la clase. Los miércoles, por ejemplo, que empezábamos el día con clase teórica, se sentaban en su sitio habitual con sus amistades o compañeros más cercanos. Y tras el descanso reglamentario, al entrar en el aula para dar comienzo a la clase práctica, ya se habían cambiado de sitio para sentarse con su grupo. En segundo lugar, cada día de clase, los alumnos tenían a su disposición en el Campus virtual un archivo con preguntas tipo test en relación con la materia que se estuviera impartiendo. En clase tenían que resolverlas en un tiempo limitado, pudiendo utilizar normas y apuntes.

Trascurrido el tiempo, se intercambiaban las hojas de respuesta y el profesor dictaba las soluciones. En caso de dudas, se abría un debate para aclarar cualquier cuestión. En este punto se nos generó el mayor problema, pues, como expusimos antes, mientras que la clase expositiva es para todo el conjunto de alumnos en un solo grupo (en mi caso era 4º C), para las prácticas había desdoble (C1 y C2), con lo que los alumnos del C2 entraban en clase, muchos de ellos, con las soluciones a las preguntas que sus compañeros del C1 le habían entregado en el descanso. La solución a esto, lo sabemos ahora, es poner distintas preguntas a cada grupo.

La evaluación de cada práctica se hacía sobre 3, que era la puntuación máxima que se podía obtener en la nota final por la evaluación continua. La nota que sacara el grupo era la que le iba a corresponder a cada integrante del grupo, siempre y cuando estuvieran al menos tres de los cuatro integrantes del mismo. Si únicamente había dos miembros, la nota sería solo el 50 % de lo obtenido. Se trataba de conseguir que asumieran la responsabilidad de ir a clase, no ya por ellos, sino por sus compañeros. Y hemos de señalar que ese objetivo se consiguió, pues solo en una ocasión tuvo que aplicarse esta medida de reducción de la nota a un grupo. No obstante, estamos aún meditando cambiar este sistema y, en un futuro, poner la nota real a quienes asistan a clase y a quien no asista ponerle un 0 en esa práctica. Quizá no se consiga elevar la asistencia a clase –tarea por otro lado difícil al haber logrado este año una asistencia media del 90 %–, pero quizá seríamos más justos con los que han ido a clase.

Conclusiones

La experiencia ha sido muy positiva. En primer lugar, cumplimos con el objetivo de asistencia a clase, logrando que el sistema de evaluación continua fuera seguido por 87 de los 101 alumnos matriculados y con una asistencia a las clases expositivas de unos 70-75 alumnos por clases. En segundo lugar, implicamos a los alumnos en el trabajo en clase y conseguimos que toda la clase participara en todas las clases prácticas. Durante la resolución del caso, el profesor se limitaba a deambular de grupo en grupo como un observador del trabajo de los alumnos. Constatamos que todos los integrantes de los grupos intervenían en la resolución de las preguntas. Siempre había alguno que intervenía más que otros, pero aun el que menos intervenía tenía su importante cuota de trabajo. Y en tercer lugar, las notas finales mejoraron ostensiblemente: apenas hubo suspensos e incluso el número de sobresalientes fue muy alto: casi el 15 % de los alumnos presentados al examen obtuvieron una nota final superior al 9.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- ¿Se debe mantener la reducción de la nota a todo el grupo por la falta de asistencia de algún miembro (incidir en la responsabilidad hacia los demás) o solo «castigar» al que falta a clase (incidir en la responsabilidad hacia uno mismo)?
- ¿Se debería flexibilizar de algún modo la composición de los grupos?

Referencias

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

Pedreira Menéndez, J.; Pascual González, M. (2001): «Una propuesta de praxis metodológica en el Derecho financiero y tributario». *Instituto de Estudios Fiscales. Documentos: VI Jornada Metodológica de Derecho Financiero y Tributario. Jaime García Añoveros. La Calidad Jurídica de la Producción Normativa en España*, 30 (9): 239. Disponible en: http://www.ief.es/documentos/recursos/publicaciones/documentos_trabajo/2009_30.pdf. (Consultado el 21/06/2016.)

56. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONSTRUCTIVA MEDIANTE CASOS PRÁCTICOS

Juanita Pedraza Córdoba
Área de Derecho Administrativo
Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas
Universidad Carlos III de Madrid

Palabras clave

Casos prácticos, procedimiento administrativo, jurisdicción de las CC. AA., competencia constructiva.

Contexto

La metodología que vamos a exponer se implementó en la asignatura obligatoria de 5 créditos ECTS, *Organización y actividad de las administraciones públicas*, del Grado en Derecho, que se imparte durante el primer cuatrimestre del segundo año. Dada la estructura del grado de nuestra universidad, una asignatura de esta naturaleza implica un trabajo de 1h 30' semanales de docencia magistral y 1h 30' de docencia en grupo reducido (grupos de hasta 40 estudiantes), amén de dos horas de tutoría y cuatro horas de trabajo personal del alumno. Las competencias asociadas a esta asignatura, que guardan relación con la metodología, son las siguientes:

- Conocimiento de las normas que rigen la organización, la actividad y el control de las administraciones públicas.
- Comprensión de la dinámica interna y relevancia del procedimiento administrativo.
- Conocimiento del sistema de controles judiciales y no judiciales de la actividad de la Administración pública
- Manejo del Ordenamiento jurídico-administrativo: localizar, interpretar y aplicar la normativa relevante en este ámbito.
- Capacidad para la abstracción y comprensión de los conceptos jurídico-administrativos, así como para su aplicación a casos prácticos.

Planteamiento de la situación

La experiencia en la impartición de esta asignatura en el grado, y antes en la licenciatura, nos permitió detectar la presencia de los siguientes factores o aspectos problemáticos en el proceso formativo:

- Conceptuales
    - Comprensión inadecuada del método de identificación e integración del marco normativo aplicable a un caso en concreto.
    - Conocimiento, en el mejor de los casos, simplemente memorístico de las categorías e instituciones básicas del Derecho público.
    - Limitada capacidad para dar aplicación a los conceptos y emitir un razonamiento jurídico fundado y completo.
- Actitudinales
    - Tendencia a distribuirse entre los compañeros de un mismo subgrupo de trabajo las prácticas o actividades planteadas en el grupo reducido, con miras a optimizar sus esfuerzos.
    - Tendencia a copiar, total o parcialmente, las prácticas de los compañeros.
    - Poco nivel de exigencia en cuanto a la presentación y estructura argumentativa de los trabajos.

Desarrollo de la experiencia

Para tratar de fortalecer las debilidades conceptuales y comportamentales antes señaladas e intentar motivar a nuestros alumnos con miras a que adoptasen y ejerciesen la posición protagónica que Bolonia les reconoce dentro del proceso formativo, les propusimos un trabajo de prácticas que incluía llevar una actuación administrativa y un proceso en la vía contenciosa, durante diez sesiones en grupo reducido, que implicase construir individualmente un razonamiento jurídico, elaborar la documentación correspondiente e intercambiarla con otros compañeros para que el ejercicio de argumentación y contraargumentación se enriqueciera.

Las cinco primeras sesiones se dedicaron a la actuación administrativa y las cinco restantes, al juicio ante lo contencioso-administrativo. El primer caso propuesto fue una actuación disciplinaria contra un estudiante de un instituto público en la Comunidad de Madrid: se les proporcionó el pliego de cargos y se les pidió que elaborasen descargos, propuesta de resolución, alegaciones, resolución definitiva y recurso. En el caso del juicio, se les cambió el supuesto de hecho y se les planteó un tema de extranjería, suministrándoles una resolución mediante la cual se desestimaba una solicitud de residencia por reagrupación familiar: los alumnos debían interponer el recurso, sustentar la demanda, contestar la demanda, presentar el escrito de conclusiones y dictar sentencia.

Los dos temas fueron escogidos atendiendo a criterios de proximidad, al tratarse de asuntos que, o bien guardaban relación con su situación de estudiantes, o no les resultaban del todo ajenos. Para la elaboración de los escritos se les familiarizó con el uso de los formularios y durante la primera sesión se absolvieron los interrogantes sobre la normativa aplicable, de tal suerte que quien hubiese cometido un error en cuanto a la delimitación del marco jurídico podía corregirlo y continuar dentro del proceso.

Los alumnos debían efectuar sus entregas a través de nuestra plataforma educativa y los escritos debían estar desprovistos de cualquier tipo de identificación, con miras a que el alumno receptor del mismo desconociera la identidad del autor. Con el intercambio de

documentos entre compañeros quisimos fomentar la capacidad de valorar el trabajo de otros pares, el prurito por elaborar un trabajo que fuera a ser conocido por un compañero y una competencia constructiva que –creemos– resulta benéfica en el proceso de aprendizaje.

En las sesiones del grupo reducido se desarrollaron dos actividades fundamentales: Se emplearon formularios de autoevaluación para que se hicieran las correcciones de carácter formal, una vez expuesta la estructura de los documentos por el profesor, y se les instó a compartir las argumentaciones jurídicas expuestas en sus documentos, analizándolas en la pizarra, para verificar su razonabilidad, coherencia y sustentación.

Al finalizar la clase se recogían las autoevaluaciones. La nota de participación se daba a conocer individualmente. Cada práctica se calificaba con un porcentaje de autoevaluación (20 %) y el restante (80 %) se asignaba valorando la participación en clase o como resultado de la revisión posterior del documento por parte del profesor.

La logística en la plataforma para realizar el intercambio de la documentación era algo engorrosa, ya que tuvimos que revisar la documentación para constatar que era anónima y remitirla a un compañero diferente, intentando que en la actuación no intervinieran dos veces los mismos sujetos.

Conclusiones

La experiencia fue interesante y fructífera, pero no queremos tampoco transmitir la falsa expectativa de que logró captar el interés y el entusiasmo de todos los alumnos o que arrojó mejores resultados en cuanto a la media del rendimiento del curso. En general, los alumnos que participaron en las clases magistrales y obtenían buenos resultados en sus evaluaciones se esforzaron por elaborar sus primeros documentos jurídicos de manera cabal, razonada y técnica; queremos pensar que la metodología también atrajo el interés de esa franja de estudiantes que parecen seguir las tendencias novedosas o mayoritarias, pero es evidente que aquellos alumnos que parecen carecer de toda motivación (y, desafortunadamente, no son pocos) no se comprometieron con la experiencia, y sus trabajos dieron lugar a más de una perturbación en el desarrollo de la práctica. Como cuestión positiva hay que indicar que la resolución de problemas derivados de la actitud negligente de una defensa técnica también es un asunto que contribuye al proceso formativo.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

Creemos que este tipo de metodologías formativas puede ser útil y arrojar buenos resultados en entornos docentes en los que las respuestas mayoritarias a estas cuestiones sean positivas:

- ¿En su asignatura es importante desarrollar competencias argumentativas y de redacción?
- ¿Imparte docencia en grupos pequeños que tengan alumnos interesados en conocer más de cerca la realidad de su futura actividad profesional?

- ¿Cree que la competencia constructiva es una actitud que hay que fomentar entre los alumnos?
- ¿Cuenta con infraestructura tecnológica que le permita anonimizar los trabajos e intercambiarlos entre los estudiantes?
- ¿La asignatura permite asignar roles diferentes?

En nuestro caso, seguiremos intentando mejorar la aplicación de estas y otras metodologías de aprendizaje práctico, porque creemos que una actividad profesional como la aplicación del Derecho, sea cual fuere la posición en la que se realiza la operación, demanda mucho entrenamiento previo en técnicas propias de nuestra disciplina, concretamente, la argumentación jurídica y la redacción técnica, subvaloradas en algunos programas del Grado en Derecho.

57. PARTICIPACIÓN EN CONCURSOS INTERNACIONALES (MOOT VIENA)

Pilar Perales Viscasillas
David Ramos Muñoz
Área de Derecho Mercantil
Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas
Universidad Carlos III de Madrid

Palabras clave

Participación del alumnado, prácticas de aprendizaje autónomo, aprendizaje reflexivo, aprendizaje iterativo.

Contexto

A la hora de enseñar resulta útil comenzar por las preguntas más básicas: ¿dónde estamos? y ¿dónde queremos llegar? En nuestro caso, la respuesta a la primera pregunta siempre ha sido positiva. Nuestros alumnos suelen ser trabajadores, disciplinados y receptivos. ¿Qué podrían mejorar? En pocas palabras, el temor (a veces terror) a equivocarse, la tendencia a ver la crítica como una enmienda a la totalidad y un ataque personal y, como resultado, la reticencia a sentirse dueños de su proceso educativo. Cuando uno se plantea la docencia ideal no piensa en un profesor que exige, sino en unos alumnos que piden, que reciben las críticas como una oportunidad, y van mucho más allá de lo que nadie les ha pedido, sabiendo que el profesor rema en la misma dirección que ellos, pero que su proceso de aprendizaje es también cosa suya. Pasar del dónde estamos al dónde queremos llegar, pues, exige algo más que un cambio de contenidos o de estructura: filosofía. Un cínico diría en broma que eso no es posible ni con una terapia de choque. Nosotros creemos que es posible. La mal llamada terapia de choque sería el MOOT.

En 1993, se inicia en Viena la competición jurídica internacional Willem Vis International Commercial Arbitration Moot, que se desarrolla íntegramente en inglés siguiendo parámetros de enseñanzas provenientes del mundo anglosajón. La competición se estructura en dos etapas que se desarrollan a lo largo de buena parte del curso académico. Los integrantes del equipo, que deben contar con un excelente dominio del idioma inglés, inician oficialmente la competición el primer viernes de octubre. Los equipos han de redactar en inglés el escrito de demanda y el de contestación a la demanda en respuesta a un supuesto práctico común a todos los equipos. La fase escrita dura aproximadamente hasta finales de enero. Desde esta fecha y hasta la Semana Santa se inicia la fase oral de la competición, que culmina en Viena cuando los equipos deben

defender el caso ante tribunales compuestos cada uno por tres árbitros, especialistas todos ellos en Derecho mercantil internacional y arbitraje comercial internacional, que recogen similar pluralidad cultural, legal y geográfica que los participantes. En cuatro enfrentamientos sucesivos en los que los equipos defienden secuencialmente las dos posiciones del caso –demandantes y demandados-, se desarrolla la fase de rondas generales, y si consiguen superarla, pasan a rondas eliminatorias.

En 1997, la Universidad Carlos III de Madrid inició su participación en el Moot de Viena, por lo que llevamos 19 años participando de forma ininterrumpida, siendo la universidad de lengua española que mejores resultados ha obtenido. Destaca la obtención de la primera posición en el Frédéric Eisemann Award en el año 2008, por lo que la Universidad Carlos III de Madrid resultó la vencedora absoluta frente a 203 equipos de facultades de Derecho de todo el mundo.

Inicialmente, la actividad se realizaba de forma extracurricular, pero actualmente el Moot está amparado como una asignatura de grado: *Usos y prácticas mercantiles internacionales*, como una optativa de 3 créditos (2.º semestre) que da cobertura a los alumnos que participan en este Moot.

Planteamiento de la situación

El Proyecto MOOT posee un objetivo jurídico (aunque el mismo fortalece los elementos institucional y académico), como es potenciar el conocimiento y uso de los textos legales de Derecho uniforme del comercio internacional, particularmente la Convención de Viena de 1980 sobre compraventa internacional de mercancías, y el recurso al arbitraje comercial internacional como medio usual de resolución de disputas en la contratación mercantil internacional. Un entorno cada vez más globalizado exige unas normas cada vez más globalizadas, de modo que esta rama del Derecho, algo abandonada en otras facultades, posee un interés que crece a pasos agigantados. Formar a profesionales con perfil internacional obliga a prestar atención a estas enseñanzas; liderar el panorama formativo, como pretendemos, exige mostrarlas como un signo distintivo de calidad y excelencia.

El primer paso para la participación es la selección de los miembros del equipo. El dominio del inglés es un requisito excluyente, pero necesario, pues en ausencia del mismo, el estudiante no podrá beneficiarse ni disfrutar de la experiencia. Pero si el inglés es excluyente, la actitud es lo importante; por ello, la entrevista es el primer paso en el cambio que debe operar el alumno. Se le pide motivación, flexibilidad y capacidad de responsabilizarse del proceso. Este proceso permite que los profesores identifiquemos estudiantes autoexigentes, autocríticos y con aspiraciones. A continuación, se les asignan lecturas y trabajos de análisis jurídico en las temáticas propias de la competición que deben desarrollar antes del inicio de la competición.

Desarrollo de la experiencia

Publicado el caso, los equipos participantes deberán aplicarse en la redacción de un complejo escrito para la parte demandante. Los estudiantes deben realizar una profunda

investigación en el plano tecnicojurídico y volcar sus resultados en un documento práctico, donde la forma, expresión y lenguaje son tan importantes como la sustancia. La segunda parte de la fase escrita obliga a cada equipo a enfrentarse al escrito de demanda de otro participante, lo que permite potenciar la agilidad mental de los estudiantes y flexibilizar su razonamiento jurídico. Lejos del (demasiado presente) dogmatismo, deben aprender a defender una cosa e, inmediatamente, la contraria.

El proceso de investigación jurídica es la clave para un buen escrito y algo relativamente nuevo para los estudiantes por su magnitud y diversidad. Los miembros del equipo deben considerar todos los ángulos posibles al problema, llevar cada uno de ellos a su conclusión lógica, conservar las líneas argumentales importantes y dejar de lado los menos sólidos o poco útiles. El tipo de juicio crítico que ello requiere puede resultar abrumador al principio, pero les ayuda a comprender que ellos son los autores del escrito y que nadie puede decidir por ellos su contenido.

El estudiante tendrá que investigar con fuentes bibliográficas y jurisprudenciales de carácter internacional tanto en aspectos sustantivos o materiales como en aspectos relacionados con el arbitraje. Si bien es posible dividir las obligaciones de investigación entre los miembros del equipo con el propósito de encontrar fuentes y discusión de enfoques, no existe sustituto para una comprensión completa y exhaustiva por parte de cada miembro del equipo de todos los temas y posiciones que podrían adoptarse en los escritos y posteriormente en la fase oral. Resulta crucial que el alumno comprenda todos los aspectos relevantes de los casos que pueden ser considerados como precedentes potenciales y que sea capaz de demostrar su conocimiento de los hechos de ese caso y por qué el derecho aplicado en ese caso debe o no debe ser aplicado en la disputa objeto de análisis.

La limitación del número de páginas, por su parte, ayuda a los estudiantes a depurar la redacción y ganar precisión. Algo acostumbrados a rellenar párrafos en un contexto donde cada palabra cuenta, descubren el afecto por la buena expresión, una enseñanza que trascenderá del idioma inglés.

La fase final resulta la más espectacular. Con los argumentos pulidos y afilados al máximo, los estudiantes deberán preparar la defensa oral del caso (al menos dos veces como demandante y dos veces como demandado). A través de la preparación oral se potencia una superior agilidad expositiva, así como la concisión a la hora de argumentar, aspectos todos ellos cruciales en el futuro desempeño profesional de los estudiantes. Parte esencial de la preparación para la competición son los llamados *pre-moots*, esto es, simulacros de la competición real y que son, en cuanto a su contenido y estructura, idénticos a la competición que tiene lugar en la capital austriaca. El equipo de la Universidad Carlos III de Madrid participa, al menos, en dos precompeticiones antes de acudir a Viena, y nos apoyamos también en profesionales del arbitraje que ayudan a depurar la oratoria jurídica.

Los preparadores tenemos un papel esencial. Guiamos a los alumnos a través de la compleja dinámica del arbitraje y Derecho mercantil internacional, proporcionamos las herramientas conceptuales y analíticas básicas y orientamos en el uso del inglés jurídico y

comercial a lo largo de las sucesivas correcciones de los escritos y de las prácticas orales. Tan importante como esto es comprender que el papel del entrenador es mucho más flexible que el de un profesor normal, con una mayor adaptación a los ritmos y necesidades del equipo, pero no es el papel protagonista. Aunque el entrenador puede ayudar, impulsar o reprender, no es quien debe asumir e interiorizar el proceso de aprendizaje.

La calificación que recibirá el alumno al matricularse de la asignatura se realiza por parte del profesor encargado del equipo sobre la base del trabajo realizado en los escritos de demanda y de contestación, y el desempeño durante la preparación oral. Pero si el MOOT ha cumplido su propósito, el estudiante no estará tan concentrado en la calificación, que refleja la opinión de su entrenador, como en la suya propia, mucho más exigente. Y ello porque, casi sin darse cuenta, el alumno habrá conseguido generar un marco mental nuevo, donde el día, semana o mes comienzan con unos objetivos y la ambición de conseguirlos, donde no lograrlos a la primera no lleva a abandonar, sino a perseverar, porque incluso los objetivos son secundarios frente al proceso de aprendizaje y de mejora personal, que es lo que les hace sentirse libres y dueños de sí mismos.

Conclusiones

El MOOT es Bolonia en estado puro. Su combinación de contenidos teoricoprácticos, la interacción que favorece entre estudiantes y profesores, universidad y sector privado, el perfil internacional y la libre transferencia de conocimiento que permite hacen del MOOT un proyecto estrella para universidades que pretenden abanderar la revolución de la formación superior en nuestro entorno. Tan importante o más, el MOOT no se presta a «conclusiones» ni «desenlace», como añadiremos a continuación.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

Al margen de los conocimientos adquiridos, el MOOT supone un nuevo pacto con los estudiantes, uno donde el profesor no marca un tope y dice: «hasta aquí», sino que muestra el horizonte y dice: «¿hasta dónde crees que puedes llegar con mi ayuda?».

La psicóloga Carol Dweck, cuyo libro de divulgación *Mindset* resume años de investigaciones en este campo, diría que lo anterior supone educar un *growth mindset*, donde cada paso debe ser una nueva oportunidad para mejorar, y la excelencia y el éxito son conceptos abiertos. Sin ser tan exagerados como el Jourdain de la obra *El burgués gentilhombre* de Moliere, que descubre que lleva 40 años hablando en prosa, nosotros no supimos que estábamos cambiando el marco mental de nuestros estudiantes hacia un *growth mindset* cuando empezamos a prepararlos para el MOOT, ni pudimos racionalizar y traducir en un lenguaje docente o cognitivo sus enseñanzas positivas. Probablemente tampoco podríamos hacerlo ahora.

Lejos de disuadir, ello debería animar a probar la experiencia. Lo mejor del MOOT es que no solo inspira sin predeterminar a los alumnos, sino a los profesores. Es un proyecto en construcción institucional y personal. Y como si fuera un *software* libre, cada uno puede tomarlo a voluntad para añadirle elementos, descomponer sus enseñanzas, y

usar estas a su vez como base para otras experiencias. Quienes suscriben iniciamos el Moot Madrid hace ya ocho años para introducir variaciones que echábamos en falta en el Moot Viena, e introdujimos la enseñanza basada en el *role play* y la asunción de responsabilidades en nuestras asignaturas y otras actividades, como la práctica integrada o el *international case study*. Lo contrario no sería coherente. No es posible transmitir a los estudiantes que la excelencia es un proceso de mejora e innovación personal constantes, donde cada conclusión abre una multitud de posibilidades si sus mentores (pues a esto acabamos pareciéndonos) no predicamos con el ejemplo.

58. LA SIMULACIÓN DE JUICIOS COMO ACTIVIDAD MOTIVADORA DE LOS ESTUDIANTES

Gilberto Pérez del Blanco
Área de Derecho Procesal
Facultad de Derecho
Universidad Autónoma de Madrid

Palabras clave

Simulación jurídica, motivación, implicación.

Contexto

La actividad se ha desarrollado en las asignaturas propias del Área de Derecho Procesal, *Derecho procesal civil* (obligatoria, 9 ECTS, 90 minutos semanales, 13 semanas) y *Derecho procesal penal* (obligatoria, 6 ECTS, 75 minutos semanales, siete semanas), si bien también se ha impartido en el Máster de Acceso a la Abogacía –donde cobra su real sentido–. El desarrollo se realiza en las clases prácticas o seminarios, pudiendo adaptarse al número de sesiones de las que se disponga, al ser una actividad fácilmente modulable. Sin perjuicio de lo anterior, entendemos que al tratarse de una actividad con una alta eficacia motivadora de los estudiantes, podría ser aplicada –lógicamente, con el debido aligeramiento de las cuestiones procesales– a cualquier otra asignatura, toda vez que el estudiante que se ve en la tesitura de tener que defender en estrados una posición jurídica se implica en profundidad en el estudio de la normativa que le va a tocar defender.

Planteamiento de la situación

No se entiende que en la formación del jurista se omita el contacto con la tramitación real de un proceso y la aplicación del Derecho que supone. Más allá de la resolución de casos de Derecho sustantivo –actividad práctica por excelencia que ha sido desarrollada tradicionalmente–, la simulación de juicios proporciona una visión y vivencia real del modo en el que, de ordinario y en el ámbito de la jurisdicción, los distintos derechos y obligaciones son tutelados y exigidos en la práctica del Derecho. Entendemos que se trata de una actividad que, tras la implantación del EEES y la configuración actual de los planes de estudio, es imprescindible en la enseñanza del Derecho.

Entrando en cuestiones más concretas, el número ideal de estudiantes es de 20, divididos en tres grupos, si bien en caso de unidades docentes más amplias se puede acudir a soluciones que serán apuntadas a continuación. Dicho grupo general de 20 se vendría a dividir en otros tres grupos, cada uno de los cuales ostentará una posición

respecto al objeto del proceso: activa (demandante/acusación), pasiva (demandado/defensa) y órgano jurisdiccional.

La idea es que el número de estudiantes que integra cada grupo sea reducido a efectos de que todos los estudiantes tengan algún tipo de intervención, aunque sea mínima, a lo largo de las vistas orales que se van a celebrar en el transcurso de la simulación del proceso. La experiencia permite apreciar que un número de siete estudiantes por grupo resulta idóneo para la realización de la actividad, si bien todo lo que sea reducir dicha cifra redundará en beneficio del proceso de aprendizaje y estímulo del estudiante. No obstante, si la realización de grupos de siete estudiantes no permite la participación de la totalidad del grupo, se plantea una doble alternativa: o bien seleccionar un supuesto de hecho en el que existan situaciones litisconsorciales, por lo que los grupos de la parte demandante y demandada se podrían duplicar para ampliar el número de estudiantes que deben implicarse en la actividad, o bien plantear dos procesos por grupo.

Desarrollo de la experiencia

La actividad se estructura por sesiones, partiendo de que las clases prácticas/seminarios tienen lugar una vez a la semana, con la lógica adaptación de las intervenciones de los estudiantes a la duración que cada plan de estudios determine para dichas clases o sesiones semanales y al número de sesiones disponibles.

En la primera sesión de la actividad, además de explicar la metodología, las fuentes del trabajo y los hechos litigios, más o menos pormenorizados, es importante transmitir la importancia y relevancia que la actividad tiene para la formación del estudiante. Sin embargo, no se trata de un juego –aunque a veces lo parezca–, ni se trata de una competición –aunque a veces también lo parezca–; ambas realidades no dejan de ser un incentivo de lo que realmente es el objetivo: la adquisición de conocimientos y manifestación de competencias y habilidades.

En las sesiones siguientes, cada uno de los grupos interviene presentando el trabajo realizado durante la semana –manifestado en un escrito procesal y documentos adjuntos– y lo explicará en clase con proyección de los documentos elaborados. Es cierto que se trata de una semana de duro trabajo, pero se ha de considerar que cada semana trabaja un grupo –por ejemplo, segunda semana, grupo demandante; tercera semana, grupo demandado; cuarta semana, oficina judicial– y que hasta el momento de celebrar las vistas del proceso no tendrían que volver a intervenir.

Para la realización de las vistas procesales (audiencias, juicio, etc.) se recomienda que la facultad o institución educativa habilite un espacio a modo de «aula de simulación de juicios». Es importante contar con dicho espacio para darle a la situación tintes realistas, de ahí que sea recomendable contar con todos los elementos con que están habilitadas las salas de vistas en los juzgados y tribunales: estrados, sistema de grabación de imagen y el sonido, banco para las partes, togas para los «profesionales» intervinientes, etc.

Debemos hacer referencia a la intervención de los distintos grupos de estudiantes en los actos procesales de carácter oral –que son los que suponen la esencia real de la actividad–. En el caso del grupo de oficina judicial, deberán seleccionar a los estudiantes

que participarán en la vista, concretamente un juez o magistrado, un secretario judicial y un funcionario del Cuerpo de Auxilio Judicial, así como estudiar en profundidad las normas reguladoras de la vista de que se trate, teniendo en cuenta que el estudiante que ocupe la posición de juez es el que debe dirigir dicho acto procesal y tomar las decisiones que correspondan. Los grupos de estudiantes que ocupen la posición de parte procesal deberán elegir de entre los estudiantes que componen el grupo a un abogado y procurador, así como a aquellas personas que deban declarar en la vista en concepto de parte, testigo o perito. Se trata de la fase en la que la participación de estudiantes se intensifica más, puesto que dependiendo del caso abordado será lógico que no deban intervenir personalmente en la vista no menos de 15 estudiantes (un juez, un secretario judicial, un funcionario, dos abogados –incluso cuatro si opta por situaciones litisconsorciales–, procuradores, las partes y al menos dos o tres testigos por cada grupo y peritos.

Por último, el grupo de la oficina judicial deberá dictar sentencia resolviendo el caso, a partir de lo actuado por el resto de grupos, con su exposición y explicación en clase.

Conclusiones

La aplicación de la metodología busca la fijación de conocimientos y adquisición de competencias y habilidades, siendo elevado el porcentaje de probabilidad de su consecución. En general, es difícil entender el Derecho, en general, y el Derecho procesal, en particular, sin una vivencia y un contacto con la aplicación real de las normas jurídicas por parte de los tribunales de justicia, por lo que esta actividad viene a proporcionar ese contacto con la realidad procesal; constituye una vivencia en primera persona y permite una sólida consolidación de conocimientos, así como la puesta en práctica y consiguiente adquisición de competencias y habilidades básicas para un jurista.

En relación con los conocimientos, la simulación de procesos implica la necesidad de aplicar una parte importante, en todo caso el núcleo, de la materia de Derecho procesal. Esto supone que el estudiante tiene que adquirir dichos conocimientos con carácter previo, con el fin de desarrollar correctamente el acto procesal que se va a simular en aplicación de dichos conocimientos. En el caso de actos procesales escritos (demanda, contestación, acusación, defensa, resoluciones de admisión y tramitación del procedimiento, etc.), es cierto que la aplicación de los conocimientos va precedida de un tiempo de reflexión y puesta en común, donde el conocimiento del contenido de la asignatura no debe ser tan profundo. Ahora bien, esto cambia en el caso de los actos procesales de carácter oral (vistas, audiencias y juicios). En efecto, en el caso de la sustanciación de las vistas –que es, sin duda, el momento relevante y vistoso de la actividad–, la preparación y el estudio deben ser profundos, y se requiere un dominio pleno de las instituciones procesales al que se deberá acudir por parte cada estudiante en defensa de las posiciones que representa. En este caso, la actuación del estudiante debe ir precedida de una preparación muy intensa, momento en el que necesariamente deberá profundizar en el conocimiento de las instituciones procesales que se abordan en dichos actos procesales. Se ha de tomar en consideración que la simulación de las vistas no

responde a un guion preconcebido, sino que se rige, bajo la dirección del estudiante-juez –que lógicamente deberá poseer el conocimiento correspondiente de la normativa que debe aplicar–, por la espontaneidad, tal como sucede en el caso de las vistas reales, donde ninguno de los participantes conoce de antemano la totalidad de cuestiones que pueden ser planteadas. La lógica inexperiencia y novedad en la intervención va a requerir que todos los estudiantes que participen tengan un plus en la preparación y estudio de las cuestiones que deben ser defendidas en la vista.

No obstante, la simulación no se limita a ser una aplicación de conocimientos en el ámbito del Derecho procesal, o del Derecho material aplicable al fondo del asunto, sino que requiere la aplicación de competencias relativas a la destreza lingüística, tanto escrita como en la comunicación oral. En efecto, la actividad no se limita a una mera aplicación de conocimientos teóricos a un caso práctico, de modo más o menos concreto o tangible –lo que pueden ser las prácticas al uso–, sino que dichos conocimientos deben ser aplicados más allá de la mera emisión de una resolución al caso con la finalidad de lograr una correcta defensa de los intereses representados –en caso del estudiante-abogado– o un correcto ejercicio de la función jurisdiccional –en el caso del estudiante-juez–. Dichas destrezas alcanzan su punto culminante en las vistas de carácter oral, que requieren al estudiante una soltura manifiesta en su expresión oral, mayor incluso que en otro tipo de actividades docentes, como podrían ser presentaciones de trabajos o incluso los exámenes de carácter oral.

Como reflexión final, subrayemos que la finalidad no es la simulación en sí, sino el aprendizaje del estudiante, por lo que el resultado, se aproxime más o menos a lo que sucede en la práctica –más aún teniendo en cuenta que la práctica real de los actos procesales tampoco es perfecta–, no es un indicio válido del correcto desarrollo de la actividad. Los resultados de esta se manifiestan, tras numerosas experiencias al respecto, de modo sorprendente en el examen teórico de la asignatura, en el que es manifiesto el contraste entre los estudiantes que han participado en la actividad de simulación de juicios y aquellos que no han desarrollado esta actividad –estudiantes de otros grupos y cursos–. A día de hoy, entendemos que en la enseñanza del Derecho procesal y en la de cualquier disciplina jurídica es imprescindible la realización de actividades que desarrollen la metodología expuesta en el presente trabajo.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- ¿Por qué no introducir técnicas motivadoras para el estudiante, basadas en componentes competitivos o lúdicos?
- Si la aplicación última del Derecho corresponde a los tribunales a través del proceso, ¿es necesario que los estudiantes practiquen la aplicación del Derecho simulando un proceso?
- ¿Aporta algo en el aprendizaje del Derecho el que un estudiante haya actuado como juez, abogado o que haya tenido otra actuación relevante en un juicio?

59. EVALUACIÓN DE LAS CLASES PRÁCTICAS EN GRUPOS A TRAVÉS DE RÚBRICA

Regina M. Polo Martín
M. Lourdes Santos Pérez
Departamento de Historia del Derecho y Filosofía Jurídica, Moral y Política
Facultad de Derecho
Universidad de Salamanca
Ana B. Zaera García
Departamento de Derecho Privado
Facultad de Derecho
Universidad de Salamanca

Palabras clave

Clases prácticas, trabajo en grupo, evaluación con rúbricas.

Contexto

Esta experiencia docente ha sido desarrollada con carácter interdisciplinar por tres profesoras de la Facultad de Derecho de la Universidad de Salamanca en las clases prácticas de tres asignaturas del primer cuatrimestre del curso 2015-2016 del Grado en Derecho: *Derecho romano* e *Historia del Derecho*, del primer curso, e *Interpretación y argumentación jurídica*, de cuarto curso. Las dos primeras materias (de 7,5 créditos cada una de ellas) se han impartido a unos 150 estudiantes, en clases teóricas (tres horas semanales) y en clases prácticas (1h 30' semanales); en estas últimas, la clase se ha dividido en dos grupos de aproximadamente 75 alumnos cada uno. Por su parte, la asignatura de *Interpretación y argumentación jurídica* (de 4,5 créditos) se ha impartido a dos grupos, cada uno de ellos de unos 85 estudiantes; las clases teóricas han tenido periodicidad semanal (una sola clase de aproximadamente dos horas) y las prácticas, cada dos semanas (una sola clase de aproximadamente 1h 30').

Planteamiento de la situación

Esta experiencia, que se apoya en un proyecto de innovación docente del mismo título concedido a las citadas profesoras por la Universidad de Salamanca, tiene como objetivo mejorar el rendimiento de los alumnos en las clases prácticas de las mencionadas asignaturas, en las que en cursos pasados se obtenían por parte de un número elevado de estudiantes calificaciones muy bajas que disminuían la nota final del curso. Para conseguir este objetivo, las tres profesoras mencionadas nos propusimos una doble actuación relacionada con la implantación de metodologías docentes y de evaluación

diferentes a las que, al menos en el Grado en Derecho, han sido las más habituales para impartir las clases. En concreto, la incorporación de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje (el trabajo en grupo) y el desarrollo de nuevos sistemas de evaluación de competencias (la evaluación por rúbrica).

Los problemas que se planteaban eran dos fundamentalmente: el número elevado de alumnos que integran los grupos de prácticas en cada una de las tres asignaturas (entre 60 y 80 aproximadamente), lo que en años previos ha complicado y ralentizado mucho el desenvolvimiento de las mismas; y el desinterés mostrado por los estudiantes en el desarrollo de estas clases, quizá por una idea mal entendida de que su importancia es menor que la de las clases teóricas aun cuando su evaluación representa un porcentaje elevado de la nota final.

Por tanto, para superar estos problemas se trata de fomentar el trabajo en grupo de los alumnos como instrumento para estimular su participación en las clases prácticas y, de este modo, adquirir las competencias propias de cada una de las asignaturas y, como complemento a la organización del trabajo en grupo, facilitarles los instrumentos de evaluación de las prácticas de cada asignatura a través una rúbrica que les permitirá saber de antemano las competencias evaluables.

Los objetivos de esta experiencia docente son los siguientes:

- Para los alumnos:
    - Fomentar el trabajo en grupo y la colaboración entre ellos en el desarrollo de las clases prácticas.
    - Facilitarles los instrumentos de evaluación que les permitan adecuar el aprendizaje del conocimiento con la adquisición de las competencias propias de cada asignatura.
    - Favorecer la partición activa de los alumnos en la adquisición de conocimientos y competencias.
- Para los profesores:
    - Alentar la colaboración interdisciplinar entre profesores del Grado en Derecho que imparten asignaturas en diversos cursos (en primero y cuarto) mediante la aplicación de metodologías comunes. Esto supone favorecer la adquisición de competencias transversales entre asignaturas de formación jurídica básica.
    - Comparar los resultados obtenidos en las distintas asignaturas respecto a años anteriores y su repercusión en el seguimiento de la docencia teórica y práctica con el objetivo de mejorar el rendimiento académico de los alumnos.
    - Evaluar la adquisición de conocimientos y competencias a través de rúbricas.

En cuanto a las mejoras y resultados previstos, se pretende conseguir un enriquecimiento y diversificación de las esferas de aprendizaje de los alumnos mediante

la aplicación de nuevos recursos docentes y de evaluación, lograr una mayor participación e interés de los mismos en el desarrollo de las asignaturas, incrementar la comunicación entre profesorado y alumnado, y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

Desarrollo de la experiencia

Las clases prácticas en las asignaturas incluidas en esta experiencia docente (*Derecho romano*, *Historia del Derecho* e *Interpretación y argumentación jurídica*) han consistido en comentarios de textos jurídicos relacionados con la materia explicada en las clases teóricas, en la solución de supuestos jurídico-prácticos, en la elaboración de casos procesales en la experiencia histórico-jurídica y en comentarios a sentencias desde el punto de vista de la teoría de la argumentación jurídica.

La metodología de trabajo que se siguió a lo largo del cuatrimestre en la impartición y desarrollo de las clases prácticas fue la siguiente. Se formaron grupos de trabajo para la realización de las clases prácticas. Debido al elevado número de alumnos de las asignaturas implicadas en esta experiencia (en torno a 75 por cada grupo de prácticas) fue necesario formar grupos de trabajo de unos ocho alumnos. En cada uno de ellos se designó un alumno responsable de grupo, encargado de coordinar las tareas que había que realizar y de comunicarse con la profesora titular de la docencia.

Al comienzo del curso académico, una vez formados los grupos de trabajo (unos de forma voluntaria por los propios alumnos, que era lo preferido por las profesoras para facilitar la interactuación entre los estudiantes, y los restantes, por las propias profesoras siguiendo un criterio de riguroso orden alfabético), se abrió para cada asignatura un espacio en la plataforma virtual Studium de la Universidad de Salamanca, destinado a la organización de las clases prácticas. Antes de comenzar el trabajo en grupos de prácticas, los alumnos dispusieron de la rúbrica de evaluación de competencias elaborada por las profesoras para conocer de antemano los conocimientos y competencias evaluables y el porcentaje de la nota correspondiente a cada uno de ellos.

Cada semana se proporcionó a los alumnos, con antelación suficiente para que pudiesen realizar el trabajo, los diferentes materiales para el desarrollo de las diversas prácticas en cada asignatura, siempre relacionados con cuestiones que se habían explicado previamente en las clases teóricas. Y cada semana uno de los grupos de trabajo de prácticas era ponente y se encargó de exponer y explicar oralmente en clase los resultados alcanzados en cada caso. Todos los grupos tenían que entregar su trabajo a las profesoras semanalmente para su evaluación, conforme a la rúbrica previamente entregada. Como colofón de las clases prácticas se organizó una jornada de evaluación de resultados finales.

Los recursos utilizados por las profesoras han sido muy sencillos:

- Casos prácticos entregados por las docentes a los alumnos para su resolución en grupo, que, como ya hemos mencionado, han sido de diversa naturaleza: textos jurídicos relacionados con la materia explicada en las clases teóricas para

comentarlos, supuestos jurídico-prácticos para resolverlos, casos procesales relativos a las diversas experiencias histórico-jurídicas para su elaboración y sentencias para comentarlas desde el punto de vista de la teoría de la argumentación jurídica.

- Utilización de la plataforma virtual Studium de la Universidad de Salamanca como instrumento para entregar los casos prácticos semanalmente, para agilizar la comunicación entre las profesoras y los alumnos y entre ellos, para notificar los avisos importantes de cada asignatura, etc.
- La rúbrica de la evaluación.

CONTENIDO (70 %)	Excelente	Bien	Aceptable	Deficiente	Muy deficiente
Estructura del trabajo (10 %)	Muy buena (1)	Buena (0,5)	Buena (0,5)	Buena (0,5)	Muy mala (0)
Corrección ortográfica y gramatical y utilización de terminología jurídica (10 %)	Sin incorrecciones (1)	Sin incorrecciones (1)	Algunas incorrecciones (0,5)	Algunas incorrecciones (0,5)	Muchas incorrecciones (0)
Conocimientos y aportación personal (50 %)	Muy buenos (5)	Buenos (4)	Aceptables (3-2,5)	Escasos (2-1)	Muy deficientes (1-0)
EXPOSICIÓN ORAL (30 %)					
Capacidad de síntesis (15 %)	Muy elevada (1,5-1)	Elevada (1-0,5)	Elevada (1-0,5)	Aceptable (0,5)	Inaceptable (0)
Forma de exposición (sin lectura, con guion…) (15 %)	Sin leer, apoyándose en un guion (1,5-1)	Sin leer, apoyándose en un guion (1,5-1)	Exposición aceptable (1)	Exposición poco comprensible (0,5)	Exposición nada comprensible (0,5-0)

La cronología y el plan de trabajo seguidos a lo largo del cuatrimestre han sido los siguientes:

- Semana del 21-27 de septiembre: inicio del curso y formación de grupos.
- Semana del 28 al 4 de octubre: entrega y explicación de la rúbrica y ejemplos prácticos sobre el desarrollo de las prácticas y su evaluación mediante la citada rúbrica.
- Semana del 5 al 11 de octubre: entrega de los materiales para la realización de la primera práctica.
- Semana del 12 al 18 de octubre: resolución de la primera práctica por el primer grupo de trabajo y entrega de los materiales para la realización de la segunda práctica.
- Semana del 19 al 25 de octubre: resolución de la segunda práctica por el segundo grupo de trabajo y entrega de los materiales para la realización de la tercera práctica.
- Semana del 26 al 1 de noviembre: resolución de la tercera práctica por el tercer grupo de trabajo y entrega de los materiales para la realización de la cuarta práctica.
- Semana del 2 al 8 de noviembre: resolución de la cuarta práctica por el cuarto grupo de trabajo y entrega de los materiales para la realización de la quinta práctica.
- Semana del 9 al 15 de noviembre: resolución de la quinta práctica por el quinto grupo de trabajo y entrega de los materiales para la realización de la sexta práctica.
- Semana del 16 al 22 de noviembre: resolución de la sexta práctica por el sexto grupo de trabajo y entrega de los materiales para la realización de la séptima práctica.

- Semana del 23 al 29 de noviembre: resolución de la séptima práctica por el séptimo grupo de trabajo y entrega de los materiales para la realización de la octava práctica.
- Semana del 30 al 6 de diciembre: resolución de la octava práctica por el octavo grupo de trabajo y entrega de los materiales para la realización de la novena práctica.
- Semana del 7 al 13 de diciembre: el calendario festivo coincide con los días asignados en la programación docente del centro para la realización de las clases prácticas.
- Semana del 14 al 20 de diciembre: resolución de la novena práctica por el noveno grupo de trabajo y entrega de los materiales para la realización de la décima práctica.
- Semana del 21 al 22 de diciembre: resolución de la décima práctica por el décimo grupo de trabajo.
- Semana del 11 al 17 de enero: reunión de valoración de resultados conjuntos de la evaluación por rúbrica y entrega de las calificaciones de prácticas a los alumnos.

Conclusiones

Los resultados obtenidos han sido esperanzadores. Se han mejorado las calificaciones obtenidas en las clases prácticas con respecto al año pasado; por tanto, también han mejorado las calificaciones finales al repercutir la nota de las clases práctica en la nota final de cada asignatura. A modo de ejemplo, en la asignatura de *Derecho romano*, el número de alumnos que ha participado en las prácticas ha sido del 90 %, frente a un 60 % del curso anterior, y el resultado ha sido de un 25 % más de aprobados.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- Trabajo en grupo para el desarrollo de las clases prácticas: ha incrementado el número de alumnos que ha participado en las mismas.
- Evaluación mediante rúbrica: ha mejorado la calificación final de las clases prácticas.

60. LAS ARTES ESCÉNICAS Y SU APORTACIÓN A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: ESCENARIOS PARA UNA NUEVA DOCENCIA

M. Cristina Polo Sánchez
Área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Facultad de Derecho
Universidad de Salamanca

Palabras clave

Creatividad, motivación, implicación, artes escénicas

Contexto

Como profesora de la asignatura *Derecho del trabajo* en el Departamento de Derecho del Trabajo y Trabajo Social de la Universidad de Salamanca, nos pareció interesante, hace cinco años, poner en marcha una nueva herramienta docente para el alumnado del Grado en Trabajo Social (curso 2011-2012) y, posteriormente, y en lo que nos interesa, del Grado en Derecho (curso 2012-2013 hasta la actualidad). Se trataba de introducir elementos innovadores en el aprendizaje de la asignatura con el objetivo primordial de estimular el interés de los estudiantes, intentando poner en contacto la enseñanza del derecho laboral con el ámbito de las artes escénicas.

En cuanto al contexto sobre el que actuar, nos situamos ante una asignatura de carácter obligatorio, impartida durante el quinto semestre del Grado en Derecho, es decir, primer semestre en el tercer curso, con un total de 6 créditos, distribuidos en una clase semanal de 80 minutos, otra de 50 minutos y una clase práctica (en la que ha sido de aplicación esta experiencia) de 50 minutos que se imparte por partida doble, de forma segregada, en dos grupos de alumnos para hacer más operativo el desarrollo de la misma y que pueda así cumplir su finalidad, habida cuenta de que el número total de matriculados gira en torno a una cifra de 100. No obstante, estimamos en su día que esta iniciativa docente podría perfectamente desarrollarse con la asistencia del total de los estudiantes, sin desdoblar grupos, y que no afectaba en absoluto al resultado final satisfactorio el hecho de que quedaran integrados los dos grupos de prácticas en una única sesión.

Planteamiento de la situación

En esencia, la experiencia realizada consistió en que un grupo de estudiantes realizara el diseño de una historia cotidiana en el marco de las relaciones laborales, que mostrara las distintas conductas que pueden desarrollarse a diario en la interacción entre

trabajadores/as y empresas, y sobre esta base habrían de redactar un texto, unos diálogos y el perfil de los personajes.

Ha sido esta, por tanto, una experiencia que se integra en el marco de una metodología docente renovada, favoreciendo la participación del alumnado y haciendo crecer su motivación por la asignatura desde una perspectiva diferente, en la que se otorga prioridad a la iniciativa de los estudiantes y se favorece su creatividad.

A tal fin, el primer día de clase se les formuló la propuesta para que, de manera voluntaria, un número reducido de personas (entre cuatro y ocho) se prestaran a ello. La respuesta ha sido favorable todos los años, a pesar de que aún en ese momento no conozcan al detalle la tarea que han de realizar.

A efectos metodológicos se ha seguido una cronología previamente estructurada para garantizar una adecuada secuenciación: a la proposición inicial le sucedió la explicación del modo en el que habrían de preparar su tarea y se fijó un calendario en el que por etapas se irían superando sucesivos tramos.

La finalidad perseguida consistía en que los estudiantes comprobaran hasta qué punto esta asignatura no se limita simplemente a una mera existencia teórica, sino que es plenamente aplicativa y trata de resolver problemas reales.

Desarrollo de la experiencia

En una experiencia de este tipo, se ha de plantear siempre una problemática subyacente, como en cualquier texto dramático. Sin embargo, el contenido, la orientación que se le confiere y el desenlace se deja al libre criterio de los «protagonistas»: los estudiantes. Es una manera de que realicen por sí mismos un cribado de los temas que más les preocupan, de aquellas cuestiones pendientes que, a su entender, requieren una solución que el Ordenamiento jurídico no siempre ha sido capaz de arbitrar. O bien, en otros casos, de poner de relieve situaciones que conocen por propia experiencia o por personas cercanas y que les hayan podido afectar directamente. Así, en los cinco años de recorrido de esta iniciativa, el alumnado se ha centrado en cuestiones como el cariz que a veces pueden adquirir las entrevistas de trabajo, haciendo mención a eventuales supuestos de discriminación; el acoso en todas sus facetas; despidos por razones de identidad sexual, ideológica, o por motivos de embarazo; extinciones de contratos de carácter colectivo; desistimiento durante el período de prueba; trabajo infantil; trabajo no declarado, etc. Son los propios autores quienes deciden el tono que cabe mantener, bien como representación dramática del asunto que se va a exponer, o bien en clave de humor, contemplándolo como sátira de lo que la realidad social muestra.

Hemos de señalar que el resto de compañeros y compañeras son también partícipes de esta propuesta. No tanto a través de una interactuación (que sería complicada, habida cuenta de que la representación se realiza en el aula, donde concurren limitaciones físicas marcadas por la presencia de una tarima, que hace las veces de escenario, y por la propia distribución de los asientos, que no facilita la relación directa con el público), pero sí a través de una motivación y un afán por saber qué están preparando sus compañeros

desde hace semanas. Y este es otro incentivo, porque a pesar de las inevitables filtraciones, apenas tienen una idea concreta de lo que van a ver.

Podría pensarse en una eventual respuesta negativa, o de rechazo, con algunos contenidos que pudieran, en hipótesis, no ser de su agrado. Pero lo cierto es que se ha podido comprobar cómo el grado de respeto hacia los «actores» y «actrices» y hacia la propia situación en sí es bastante alto, pues siguen todo el desarrollo de la obra con notable interés y atención.

Una vez finalizada la representación (cuya duración no habrá de ser excesiva, 20 minutos máximo), todos deberán responder a unas preguntas, un cuestionario detallado, tal y como decidimos plantear, en relación con la obra que acaban de ver. No se trata únicamente de asistir a un espectáculo, sino de ofrecer propuestas concretas a la problemática expuesta. Con ello, son conscientes de que no se encuentran ante un mero supuesto de laboratorio, y de que con las explicaciones teóricas que han recibido en clase se hallan en condiciones de ofrecer respuestas específicas. Se garantiza así una visión integradora de diferentes situaciones que pueden surgir en el marco de las relaciones de trabajo y se crea una motivación por ofrecer la opción más adecuada a las cuestiones suscitadas en un momento (a fines del semestre) en el que disponen ya de las herramientas necesarias y de los suficientes elementos de juicio como para ser capaces de abordar dicha tarea.

Como colofón, convendría apuntar también un dato relevante: este instrumento de aprendizaje facilita a ciertos alumnos los medios necesarios para una adecuada expresión oral, para hablar en público y adquirir cierta soltura –algo que no había sido habitual hasta ahora– al realizarse la mayoría de pruebas de conocimiento a lo largo del curso a través de la forma escrita. Se ha comprobado cómo algunos alumnos que han sido «arrastrados» por parte de otros compañeros con mayores dotes de comunicación, o pertenecientes al grupo de teatro de la Facultad de Derecho de la USAL, y que al principio presentaban algunas reticencias, pierden ese «miedo escénico» desde el momento en que asimilan un texto y se adentran de lleno en el argumento de la obra. Varios han comentado con posterioridad cómo les ha sido de gran utilidad a la hora de exponer un trabajo en clase en presencia del resto de compañeros y de vencer la timidez y la inseguridad.

Como es evidente, el profesorado debe contar al menos con unos conocimientos básicos para sacar adelante este empeño. En concreto, la autora de esta aportación ha recibido formación en materia de interpretación y dirección escénica en la Escuela de Interpretación de Cristina Rota-Centro de Nuevos Creadores (Madrid, 2010) y en la Escuela de Interpretación Réplika (Madrid, 2012 y 2013), y en la actualidad forma parte de un grupo de teatro que ha representado diversas obras de contenido social en diferentes teatros de Salamanca.

Conclusiones

En consecuencia, con esta propuesta se ha conseguido introducir una nueva técnica de aprendizaje más acorde con lo que con posterioridad será el desarrollo del ejercicio

profesional. El estudiante va a adquirir la convicción de que su esfuerzo de comprensión y asimilación de conocimientos se corresponde perfectamente con circunstancias reales, que pueden surgir habitualmente en el desempeño de su actividad laboral. De este modo, la repercusión positiva sobre la calidad de la docencia es evidente, pues no deja de ser una intervención activa por parte de todo el alumnado, al proponer alternativas innovadoras que contribuyen a enriquecer el resultado del aprendizaje final.

Para terminar, hemos de mencionar que esta iniciativa, enmarcada como proyecto de innovación y mejora docente en la convocatoria efectuada por el Vicerrectorado de Docencia de la Universidad de Salamanca para el curso 2015-2016, ha obtenido una valoración positiva al ser reconocida como uno de los proyectos concedidos en esta última edición.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

Tras la exposición de los principales aspectos en los que se ha basado esta experiencia docente, nos quedaría por plantear, finalmente, ciertas cuestiones que nos sirvan de recordatorio sobre lo que debería ser una docencia de calidad en constante renovación:

- Hasta qué punto es preciso cambiar la perspectiva docente. Hay técnicas docentes tradicionales que nunca deberían perderse, con el apoyo constante al alumnado en la transmisión de conocimientos y la combinación con otras herramientas cuya utilidad haya quedado previamente contrastada.
- No todos los estudiantes se encuentren en la misma posición de partida: su carácter, su experiencia vital influyen notablemente en su actitud hacia el aprendizaje. De ahí que esta experiencia docente se haya revelado como un instrumento de gran valor, no solo de motivación, sino de ayuda a quienes presentan dificultades de comunicación verbal.
- Algunas de estas nuevas experiencias docentes no liberan al docente de su carga de trabajo; antes al contrario: los estudiantes pueden necesitar un guía a lo largo de todo el proceso de aprendizaje que provoque un incremento de tareas para el profesorado. Pero ello no debe llevar a renunciar a su puesta en marcha, sino que debe ser un incentivo adicional para el profesorado, con el objetivo de que el alumnado se muestre más interesado en la asignatura.
- Si se pretende lograr el resultado esperado, debe existir una corriente fluida de comunicación con alumnos: que no se vean superados por la tarea que han de realizar, que sepan de antemano que es una labor con autonomía, pero que ante cualquier dificultad van a poder contar con la orientación de su tutor/a.

61. EL ESTABLECIMIENTO DE UN MÉTODO DIDÁCTICO QUE ADAPTE EL MODELO ANGLOSAJÓN A LA PROPIA REALIDAD

Celia Prados García
Manuel Martínez Neira
Área de Historia del Derecho
Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas
Universidad Carlos III de Madrid

Palabras clave

Modelo didáctico, aprendizaje activo, seminarios.

Contexto

El Proceso Bolonia, lo sabemos, supone el reconocimiento de la superioridad del modelo universitario anglosajón y, así, una estrategia de convergencia que incluye una revisión del modelo docente. Para conseguirlo, como en otras universidades, en la Carlos III se promovió una serie de experiencias piloto. En el ámbito de la historia del Derecho se llevó a cabo a través de la asignatura de formación básica *Fundamentos históricos del sistema jurídico* (6 ECTS), que se imparte en el primer curso del Grado en Derecho, así como en los dobles Grados de Estudios Internacionales y Derecho, Derecho y Administración de Empresas; Derecho y Economía, Derecho y Ciencias Políticas.

Planteamiento de la cuestión

La estrategia para implantar un aprendizaje mucho más activo donde el alumno sea el protagonista, intervenga en el aula y formule argumentos convincentes puede parecer mucho más difícil en materias tradicionales como la historia del Derecho, dominadas hasta ayer por manuales clásicos, un planteamiento memorístico y ausencia de espíritu creativo. Era una visión anclada en la universidad aristocrática, propia del mundo liberal, con una función legitimadora, de prestigio cultural y sin un planteamiento didáctico ambicioso.

Para revertir esta inercia, en el área de Historia del Derecho se partió de los siguientes presupuestos: la necesidad de depurar el contenido de la materia, el establecimiento de un método didáctico y la elaboración de los materiales para ese nuevo método.

Desarrollo de la experiencia

Comencemos a analizar en primer lugar la necesidad de depurar el contenido de la materia. Resulta obvio que un sistema de aprendizaje activo en el que el alumno es el centro, y todo gira en torno a la asimilación, es más lento que un sistema de conferencias donde el *feedback* no se tiene en cuenta. Esto hace que tenga que replantearse el contenido del estudio, pero con frecuencia se ha entendido mal este asunto. No se trata de aligerar y, por lo tanto, banalizar la enseñanza; se trata, por el contrario, de dignificarla. Con frecuencia los manuales de historia del Derecho son acumulativos, han ido incorporando a lo largo de los años resultados de la investigación sin tocar lo ya existente, ofreciendo así un amasijo que procedía de distintas tradiciones historiográficas, ideologías, etc. Esto ha dado como resultado un *totum* que, como mucho, podía aprenderse de memoria sin conseguir una formación adecuada para la ciencia jurídica.

Se trata de plantearse cuál es la historia del Derecho para el jurista del siglo XXI, dominado por la globalización del Derecho y la crisis de los postulados de la modernidad jurídica. ¿Qué puede aportar la historia del Derecho para aclarar al estudiante el terreno que pisa? Se parte así de privilegiar la historia reciente (Caroni, 2010: 212), la que recorre la construcción de la modernidad jurídica que hoy está en crisis, pues solo de esta manera puede comprenderse esta crisis. Este es, pensamos, el valor de la asignatura.

¿Qué método didáctico elegimos? Hemos hecho un gran esfuerzo para adaptar el método anglosajón a la realidad de las universidades españolas, es decir, para aplicar un método nacido en universidades con un gran presupuesto a universidades con un presupuesto pequeño en las que, por ello, escasea el personal de apoyo tanto en la gestión como en la docencia. La planificación del curso es similar a ese modelo. En cada semana hay dos sesiones de 90 minutos. La primera es una sesión de anfiteatro en la que el docente expone las líneas maestras de un tema: señala puntos clave, contradicciones, problemas; lanza preguntas que motiven la creatividad del alumno; hace conexiones con cuestiones del día, etc. La segunda es una sesión de seminario que persigue el aprendizaje activo de los alumnos. Para ello el grupo de anfiteatro se divide en grupos de 40 estudiantes, que es el máximo que la financiación de la universidad puede soportar. Y aquí aparece el as o comodín. Dividimos este grupo en ocho subgrupos de trabajo, cada uno de ellos integrado por cinco miembros; así se transforma una clase convencional en ocho seminarios independientes y se favorece el protagonismo de los alumnos. En cada grupo hay un ponente encargado de dirigir el grupo y resolver las dudas de sus compañeros con el eventual auxilio del docente. Los alumnos se sirven de un cuestionario, facilitado previamente en los materiales, cuya finalidad es orientar la exposición argumental del debate. En el seno de los grupos se discute el contenido del tema, comparando los argumentos propios con los de los demás, generando conocimiento y consolidando el aprendizaje mediante actividades de carácter reflexivo.

Desde el principio del curso, el alumno cuenta con unos materiales en torno a los que gira la docencia. Los materiales desarrollan el contenido del programa oficial de la asignatura y han sido elaborados para una carga total de trabajo de 150 horas. La asignatura se estructura en diez unidades didácticas, precedidas de una presentación y una introducción. Cada unidad didáctica repite un mismo esquema: los epígrafes que la

componen, la bibliografía básica, las «claves de comprensión», las lecturas y los textos, y, finalmente, las cuestiones. En cuanto a la bibliografía básica, queremos destacar la existencia de algún libro equivalente a una *short history* anglosajona, que permite al alumno o la alumna hacerse con una idea global de la materia (Grossi, 2007), y de nuevos manuales que poco a poco van depurando contenidos (Lorente y Vallejo, 2012).

Para la exposición del método nos serviremos, a modo de ejemplo, de fragmentos extraídos de la unidad didáctica sexta, que versa sobre el Derecho natural racionalista y los nuevos instrumentos para el poder (contrato social, la ley del príncipe y el código, el Derecho penal). Las «claves de comprensión» explican ordenadamente las cuestiones del tema objeto de estudio y sirven para interpretar los materiales facilitados:

> La actitud crítica de los humanistas frente a la concepción medieval del mundo –para la cual el orden en él existente era obra de la voluntad divina y no podía por ello ser modificado por un hombre– abrió un proceso que condujo hacia la búsqueda de un nuevo fundamento de toda la actividad humana –y por ende del orden social, político y jurídico–: tal fundamento se halló en la naturaleza cuyas leyes –durante siglos íntimamente unidas a las divinas– podrían ser ahora conocidas y establecidas por el hombre gracias a la intervención de su razón (racionalismo).

Las lecturas son resúmenes de artículos o capítulos de monografías en los que se abordan aspectos, datos u opiniones que no se encuentran en la bibliografía básica:

> G. Tarello, «Ideologías del siglo XVIII sobre la codificación y estructura de los códigos», en *Cultura jurídica y política del derecho*, México, 1995, pp. 39-46.
> El término *código* hace referencia a un libro de reglas jurídicas organizadas según un sistema (un orden) y caracterizadas por la unidad de materia, vigente para toda la extensión geográfica de una unidad política, dirigido a todos los súbditos o sujetos a la autoridad política, querido y publicado por esta autoridad, que abroga todo el derecho precedente sobre la materia por él regulada, y por ello no integrable con materiales jurídicos antes vigentes, y destinado a durar mucho tiempo.

Tras las lecturas se ofrece una serie de textos, también de lectura obligada, que permiten aproximarse a los hechos históricos y a las opiniones de sus contemporáneos de un modo mucho más inmediato que la bibliografía o la historiografía actuales.

> Thomasius, *Fundamentos de derecho natural y de gentes*, «Sobre el derecho natural y de gentes». Por su parte, el derecho natural, como está escrito en los corazones de cualquier persona, no necesita ser revelado por otros ni de una autoridad exclusiva; por eso se llama divino, a saber, porque tiene su origen en el autor de toda naturaleza, también de la naturaleza humana, en Dios.

Por último, las cuestiones tienen la misión de ayudar a fijar la comprensión de los puntos fundamentales del tema a través de la reflexión y posterior desarrollo argumental en los seminarios previstos:

> 1. ¿Por qué se habla de un derecho natural con el calificativo de racionalista? Atendiendo a la información sobre los rasgos de este derecho que le proporcionan los manuales, ¿qué puede decir sobre el texto de Thomasius?
> 2. Con la lectura de Tarello nos adentramos de nuevo en el mundo de la producción de normas en el contexto del racionalismo jurídico. ¿Cuál es el modelo para elaborar un derecho «racional»? ¿Qué consecuencias se derivan de ello para el mundo del Derecho? ¿Aportaban los códigos alguna novedad al modelo jurídico del Antiguo Régimen? ¿Reportaba alguna ventaja para las pretensiones del rey legislador?

Desde la plataforma docente del Aula global se pone a disposición del alumnado una amplia oferta de recursos bibliográficos donde pueden descargar los textos originales para

resolver dudas o completar la información. Entre los objetivos de este modelo didáctico figuraba una propuesta ambiciosa: elaborar una biblioteca online para facilitar el estudio de los alumnos. Las nuevas tecnologías han facilitado esta tarea, pues las ediciones en abierto permiten el trabajo en red, abaratando el coste en adquisición de libros.

Por último, la necesidad de depurar el contenido de la materia, el método didáctico y los materiales se extiende a la renovación del sistema de evaluación del aprendizaje calificando el progreso del alumno según los objetivos planteados inicialmente. Para ello se valoran las capacidades y competencias adquiridas en cada sesión de seminario, contestando por escrito, a modo de ensayo, a una cuestión que pretende reforzar el estudio del tema. También se califica la exposición argumental del alumno como ponente en los seminarios, así como las reflexiones finales que debe entregar al profesor por escrito. La finalidad de esta prueba es demostrar que sabe, desde luego, pero no a base de cantidad, sino mediante su capacidad de exponer, afirmar o negar con argumentos convincentes. Los alumnos que no superan el sistema de evaluación continua deben realizar un examen final que les permita demostrar que han alcanzado una comprensión general de la materia, pues no es suficiente realizar un ejercicio descriptivo o memorístico de los contenidos programados, sino que debe demostrar que es capaz de interpretar los problemas históricos y relacionarlos entre sí mediante una correcta argumentación.

Conclusiones

Han pasado más de diez años y el modelo puede considerarse maduro y la experiencia, todo un éxito. Los alumnos han mostrado una gran satisfacción a través de distintos canales, entre ellos, las encuestas de evaluación de la docencia. También se ha ampliado para abarcar a quienes prefieren estudiar en inglés esta materia, que ya suponen cerca de un tercio de los matriculados.

Este modelo didáctico ofrece al estudiante principiante la posibilidad de alcanzar una mejor comprensión de los conceptos jurídicos a través de su análisis histórico en el marco de diferentes y sucesivos modelos políticos. El alumno aprende a analizar distintos discursos, a relacionarlos entre sí, razonando y elaborando ideas propias, al tiempo que las contrasta con las de sus compañeros y profesores. A lo largo del curso, alcanzará a comprender el valor social del Derecho, y, en definitiva, se dotará de elementos interpretativos que le permitirán ser protagonista de su futuro profesional, y no un mero acumulador de datos.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- Una vez estabilizado el modelo expuesto, ¿hacia dónde puede evolucionar y crecer? ¿En qué dirección debería avanzar, teniendo en cuenta las limitaciones presupuestarias de nuestro sistema universitario?
- ¿En qué medida este nuevo enfoque de la historia del Derecho y la nueva dinámica docente pueden entrar en conexión y coordinación con otras asignaturas?

Referencias

Caroni, P. (2010). *La soledad del historiador del Derecho. Apuntes sobre la conveniencia de una disciplina diferente*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid, Editorial Dykinson.

Grossi, P. (2007). *Europa y el Derecho*. Barcelona: Crítica.

Lorente, M.; Vallejo, J. (coords.) (2012). *Manual de historia del Derecho*. Valencia: Tirant lo Blanch.

62. LAS EXPOSICIONES EN GRUPO COMO UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO: PLANIFICACIÓN, SEGUIMIENTO Y RESULTADOS

Argelia Queralt Jiménez
Natalia Caicedo Camacho
Sección departamental de Derecho Constitucional
Facultad de Derecho
Universidad de Barcelona

Palabras clave

Exposición oral, actividad grupal, trabajo dirigido, aprendizaje autónomo.

Contexto

La implantación de los grados supuso, como es sabido, que las asignaturas de la carrera tuvieran que adaptarse a nuevas condiciones de duración y, sobre todo, a la metodología del Espacio Europeo de Educación Superior, más conocido como «Bolonia». En este contexto de transformación del Grado en Derecho, el profesorado implicado en la impartición de las asignaturas del área de Derecho Constitucional de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona tuvo que reconfigurar el temario, ya que se pasaba de dos asignaturas troncales de carácter anual a tres asignaturas básicas de carácter semestral. Paralelamente, el cambio de licenciatura a grado supuso adaptarnos a una nueva forma de enseñar en la que el estudiantado asume mayor protagonismo y el proceso de aprendizaje supone una corresponsabilidad más activa del estudiante. Eso sí, siempre acudiendo a los instrumentos teoricoprácticos que los docentes les ofrecemos. Además, esto no solo debería producirse en el aula, sino también por medio de su trabajo dirigido y autónomo. La experiencia se desarrolla en la asignatura de formación básica *Principios e instituciones constitucionales*, de 6 ECTS y cuatro horas semanales de docencia presencial en el primer semestre de primer curso del Grado en Derecho, con unos 75 alumnos matriculados en cada grupo.

Planteamiento de la situación

En esta asignatura se explican los principios y valores constitutivos de nuestro sistema jurídico, las instituciones del Estado y el sistema de fuentes del Ordenamiento jurídico español. La división tripartita del programa nos brindó la oportunidad de experimentar nuevos métodos de enseñanza que permitieran al estudiantado acercarse proactivamente a una de las partes que son percibidas como las más áridas del temario: las instituciones

del Estado. En este sentido, decidimos que el primer bloque del programa de la asignatura dedicado a los principios fundacionales del sistema se explicaría a través del método tradicional (clases y casos prácticos), de manera que los estudiantes de primer año se familiarizaran con el lenguaje tecnicojurídico y los conceptos básicos del Derecho constitucional. Una vez que los estudiantes hubieran trabajado en el aula los principios fundacionales del sistema, podrían encargarse ellos mismos, bajo nuestra dirección y supervisión, de construir y exponer el segundo bloque de la asignatura, es decir, los temas relativos a las instituciones, y aquí deberían trabajar cuáles son las instituciones del Estado español, cómo se conforman, quienes las integran y cuáles son sus principales funciones. La parte del temario relativa a las instituciones del Estado es lo suficientemente «normativa», descriptiva y «estática» como para que los estudiantes de primer año y primer cuatrimestre, con una guía, puedan trabajar por su cuenta cada uno los temas acudiendo a la Constitución, a las leyes y a los manuales de la asignatura.

Desarrollo de la experiencia

Para poder abordar este trabajo dirigido, en primer lugar decidimos cuáles son las instituciones que consideramos indispensables trabajar para que los estudiantes finalicen el curso con los conocimientos necesarios y propios de la asignatura. En esta línea, han de explicarse la Corona, las Cortes Generales (Congreso y Senado), el Gobierno, el Poder Judicial y el Tribunal Constitucional.

Los encargados de explicar estas instituciones deben ser, como se ha expuesto, los propios estudiantes. Para ello, se conforman grupos de máximo cinco estudiantes. Cada grupo es responsable del desarrollo del trabajo y la exposición de una institución. Para asegurar el buen desarrollo de la actividad se elabora un cronograma con las fechas de las tutorías, la entrega del trabajo y la exposición. Asimismo, teniendo en cuenta que los grupos de la asignatura *Principios e instituciones* son numerosos, optamos por dividir la clase en dos para que los estudiantes puedan participar más y que el control de la clase durante las exposiciones sea más eficaz. Todas las indicaciones están previamente colgadas en el Campus virtual de la asignatura.

El trabajo de estos estudiantes se ve acompañado desde el primer momento por la supervisión de las profesoras. Este seguimiento puede dividirse en tres fases: preparación, exposición y corrección.

En la fase de preparación, las ponencias son realizadas en grupo y cada grupo debe estar formado por entre tres y cinco personas. Cada grupo elige una institución y realiza un trabajo escrito de entre cinco y siete páginas. También debe concertar una tutoría con la profesora antes de la fecha acordada para la exposición (se da un plazo máximo de una semana antes de la misma). Cada ponencia se elabora partiendo de las indicaciones previamente explicadas por las profesoras; estas versan sobre el método que hay que seguir en la elaboración del trabajo, las fuentes que pueden utilizarse y el contenido que debe contener el trabajo; esto último se hace a través de una plantilla en forma de PowerPoint de los elementos configuradores básicos de cada institución, que los estudiantes utilizan como «esqueleto» para su explicación.

En la fase de exposición en el aula, el objetivo de la elaboración de este trabajo es realizar una exposición en clase de la institución estudiada, de forma que son los propios estudiantes los responsables de explicar a sus compañeros su institución. Los responsables de exponer la institución se seleccionan de manera aleatoria (por sorteo) y de esta forma se asegura que todos los miembros del grupo se preparan adecuadamente el tema. Para el desarrollo de la exposición, los estudiantes disponen de 20 minutos; esta limitación de tiempo obliga a los expositores a elegir muy bien los temas básicos o que presentan mayor complejidad. El resto de cuestiones pueden remitirse al texto escrito.

Durante la exposición en el aula, los compañeros podían interrumpir y plantear preguntas. También las profesoras hacemos las correcciones o aclaraciones que estimamos oportunas para que las bases de la institución queden correctamente explicadas y entendidas. Una vez finalizada la exposición y resueltas las dudas, se deja un espacio de tiempo final para llevar a cabo una autoevaluación de la ponencia a través de un test. Así, las profesoras preparamos un test breve en el que se pregunta por las cuestiones más básicas de la institución presentada en clase. A excepción de los miembros que realizan la exposición, el resto de estudiantes deben contestar el test de diez preguntas en un plazo de cinco minutos. La introducción del test al final de la exposición se planteó, principalmente, con dos objetivos. El primero, fomentar la atención y participación de los estudiantes a lo largo de la exposición. Nuestra experiencia es que resulta muy difícil lograr su atención y participación cuando la exposición la realiza uno de sus compañeros. En este sentido, la introducción de una figura como un test básico al final de las exposiciones facilita el buen clima de la clase y les motiva a prestar atención. El segundo objetivo para realizar el test es comprobar que los elementos básicos y estructurales de cada una de las instituciones son correctamente entendidos por los alumnos.

En la fase de corrección, una vez realizada la actividad, las profesoras responsables de la asignatura corregimos tanto los trabajos escritos como los test. Cuando los trabajos ya estan corregidos, y en su caso modificados por sus autores, se cuelgan en el Campus virtual para que sirvan como material de estudio. La corrección de los test de cada una de las exposiciones permite tener constancia del nivel de entendimiento de la institución objeto de evaluación. Además, en caso de detectarse un error común en las respuestas, entonces somos las profesoras quienes en la siguiente clase realizamos la aclaración al respecto.

En cuanto a la evaluación de la actividad, esta consta de tres partes. La primera es la realización del trabajo escrito sobre la institución. En este punto se evalúa tanto el seguimiento formal de las indicaciones previamente dadas por las profesoras como el contenido del trabajo. Los trabajos deben seguir el esquema que se les facilita al inicio de la actividad, así como la adecuada consulta bibliografía indicada (leyes políticas y manuales de la asignatura). En lo que respecta al contenido del trabajo, se valora la capacidad de seleccionar las ideas principales de cada una de las figuras jurídicas explicadas, la capacidad de síntesis, así como el no omitir partes o elementos fundamentales de la institución. Es importante señalar que la nota es la misma para todos

los integrantes del grupo, lo que genera dinámicas de autoexigencia y corrección entre ellos.

La segunda parte de la evaluación se refiere a la exposición. Aquí se evalúan elementos como la realización y el contenido de PowerPoint u otros materiales de ayuda que se utilizan en la exposición, la preparación de la exposición, es decir, el manejo de los conceptos, características, funciones de la respectiva institución y las respuestas del grupo frente a las preguntas de sus compañeros y compañeras de clase, así como de la profesora. Otro de los elementos que se valora positivamente es la claridad y concreción de la explicación, si bien, en este punto se pondera también que la exposición es realizada por alumnos de primer año y primer cuatrimestre de la carrera. Por otra parte, en la evaluación también se tiene en cuenta que tanto los trabajos como las exposiciones incorporen temas de actualidad jurídicas relacionadas con la institución que se explica.

La tercera parte de la evolución es la nota ponderada resultado de los test que se realizan al final de cada exposición.

Desde el punto de vista de la evaluación general de la asignatura, la actividad sobre los trabajos y exposiciones de las instituciones se incorpora como una de las tres pruebas que se realizan a lo largo de toda la actividad evaluable del cuatrimestre. Así, la primera de las actividades evaluables es una prueba teórica sobre el primer bloque de la asignatura explicada a través de métodos más tradicionales (exposición oral de las profesoras y actividades prácticas). La segunda parte de la actividad evaluable (20 % de la nota final) corresponde justamente a la actividad descrita en esta contribución. La tercera prueba evaluable es una actividad práctica sobre el tercer bloque del temario (20 %). Finalmente, la actividad de síntesis se valora con un 50 % de la nota final.

Conclusiones

En términos generales, la experiencia de la actividad práctica relativa a los trabajos y exposiciones grupales sobre el segundo bloque del temario nos merece una valoración positiva. La actividad permite a los estudiantes desarrollar y comprender directamente una de las partes del temario, siempre bajo la tutoría y seguimiento de las profesoras. También supone trabajar distintas fuentes bibliográficas (manuales), de forma que deben ser capaces de seleccionar qué manuales y qué partes de estos explican de manera clara la institución objeto de estudio.

El trabajo en grupo les permite desarrollar otras habilidades transversales, como la organización y distribución del trabajo entre los distintos miembros. Y la exposición oral contribuye al desarrollo de habilidades orales, del manejo del tiempo y de la respuesta a las preguntas planteadas por sus compañeros y las profesoras

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

Los condicionantes que nos hemos encontrado a lo largo del desarrollo de la actividad son básicamente dos. El primero se refiere al amplio número de estudiantes de los grupos de primer año. Si bien, como se ha descrito anteriormente, una de las estrategias adoptadas fue la división de la clase en dos, la conformación de unos grupos demasiado

grandes no facilita las tareas de seguimiento individual del proceso de aprendizaje ni, en este caso concreto, un seguimiento más personalizado de cada uno de los pasos de la actividad. El segundo de los condicionantes es la falta de experiencia de los alumnos para planificar y realizar los trabajos y las exposiciones. En este sentido, las dificultades relacionadas con el contenido de la asignatura y con los conceptos o el lenguaje jurídico son reconducidas a través de las tutorías. No obstante, en muchos casos, los alumnos no han realizado exposiciones orales previamente, y ello supone una limitación adicional.

63. EL TALLER INTERDISCIPLINAR DE FUENTES DEL DERECHO COMO METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE ACTIVO

Göran Rollnert Liern
Área de Derecho Constitucional
Facultad de Derecho
Universidad de Valencia

Palabras clave

Metodología docente, aprendizaje activo, interdisciplinariedad, coordinación docente.

Contexto

La experiencia que describimos es una dinámica de actividad aplicada interdisciplinar que se desarrolla ininterrumpidamente desde el curso 2009-2010 por algunos profesores y todos los alumnos (aproximadamente 100 en cada curso) de los dos grupos de primer curso del doble Grado de ADE-Derecho que se imparte en las facultades de Derecho y Economía de la Universidad de Valencia. Las asignaturas implicadas son *Derecho constitucional I* (9 créditos), *Derecho civil I* (6 créditos), *Teoría del Derecho* (6 créditos), *Técnicas y habilidades jurídicas* (6 créditos) e *Introducción al Derecho procesal* (4,5 créditos), siendo todas ellas asignaturas de formación básica.

Planteamiento de la situación

En síntesis, el taller consiste en la resolución de un caso práctico, elaborado por los profesores que califican conjuntamente el trabajo de los alumnos, cuya calificación se integra transversalmente en la evaluación continua de todas las asignaturas participantes. Partiendo del examen de un caso concreto, el taller tiene como objetivo promover el análisis y reflexión crítica de los participantes sobre diversas cuestiones jurídicas (distintas en cada edición del taller) trabajando competencias como la capacidad de análisis y síntesis, la comunicación oral y escrita, el trabajo en equipo, el razonamiento crítico, el aprendizaje autónomo; conseguir la percepción del carácter unitario del Ordenamiento jurídico y de la necesaria visión interdisciplinar de los ordenamientos jurídicos, la capacidad para el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales) y la capacidad de leer e interpretar textos jurídicos.

Los objetivos, las competencias, la dinámica del taller y su evaluación se explican detalladamente en la guía del alumno, de libre acceso para los estudiantes, así como para

cualquier profesor o tercero interesado, en el sitio web del taller al que se accede a través del blog de la actividad.[2]

El punto de partida de la actividad fue la constatación de que los contenidos docentes de las fuentes del Derecho, con independencia de que se adscriban formalmente al área de Derecho Constitucional, se abordan de una u otra forma en las distintas asignaturas jurídicas; siendo por ello conveniente estimular la coordinación de los profesores en esta materia. Sobre esta base y desde la convicción compartida en la importancia de la dimensión práctica del Derecho, en el marco de diversos proyectos de innovación, un equipo de profesores de las distintas asignaturas jurídicas diseñamos el *Taller de fuentes del Derecho*, partiendo de la premisa metodológica de que el aprendizaje del Derecho, en general, y de las fuentes, en particular, debe llevarse a cabo (y evaluarse) a través de su aplicación práctica.

Desarrollo de la experiencia

En concreto, la dinámica del taller puede resumirse como sigue:

a. Distribución de los alumnos en grupos de trabajo a los que se asigna una posición preestablecida sobre una cuestión polémica relativa a las fuentes del Derecho. Cada grupo de trabajo tiene asignado un profesor tutor al que debe dirigirse para pedir orientación, plantear dudas, etc. Los alumnos cuentan con una guía de la actividad que, al igual que el resto de la documentación necesaria, está disponible en la plataforma de *e-learning* de la universidad (Aula virtual) y en el blog del taller.
b. Los distintos grupos de trabajo deben:
    - Asistir a las tres sesiones presenciales previstas.
    - Resolver el caso en equipo contestando desde la posición asignada a las cuestiones planteadas, utilizando los textos de referencia.
    - Insertar su solución provisional del caso (extensión máxima: 5.000 caracteres con espacios) en el blog, pudiendo discutir sobre la solución con los otros grupos y revisar su respuesta inicial.
    - Grabar un vídeo de tres minutos de duración máxima con un resumen de su solución y subirlo a YouTube; ver los vídeos de los demás grupos y puntuarlos. En algunas ediciones, la grabación del vídeo se ha sustituido por una exposición de un resumen de su solución (duración máxima: tres minutos) ante el tutor asignado.
    - En el caso de que su solución resulte seleccionada, deben exponer la solución dada por el grupo de trabajo y debatir con los demás grupos. En la sesión presencial correspondiente, los tutores comunican sin previo aviso los grupos seleccionados y, a su vez, seleccionan aleatoriamente a un alumno del grupo para la exposición de su solución; por tanto, todos los alumnos de todos los grupos deben estar en condiciones de argumentar públicamente la solución de su grupo.

- Finalmente, cada alumno debe responder individualmente a un cuestionario relacionado con la actividad.

c. Las tres sesiones presenciales se graban (generalmente y salvo imposibilidad técnica) en vídeo y consisten en lo siguiente:
   - Primera sesión. Explicación del caso y de los pormenores de la actividad por los profesores tutores, y resolución de dudas sobre la actividad. En alguna edición, en esa primera sesión presencial ha intervenido una profesora invitada (en concreto, una magistrada juez de la Audiencia Provincial), disertando en términos generales sobre la temática jurídica relacionada con el caso que se vaya a resolver.
   - Segunda sesión. Mesa redonda con la intervención de dos profesores invitados y turno posterior de preguntas de los grupos. A título de ejemplo, hasta la fecha han intervenido un exvicepresidente del Tribunal Constitucional, dos magistrados de la Sala Primera del Tribunal Supremo, la Secretaría Autonómica de Gobernación de la Generalidad Valenciana, un letrado de las Cortes Valencianas y varios catedráticos y profesores titulares de distintas áreas de conocimiento (Filosofía del Derecho, Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Derecho Penal, Derecho Procesal y Derecho Civil).
   - Tercera sesión: Exposición de la solución al caso por parte de los grupos que hayan sido seleccionados, debate con el resto de grupos y contestación individual a un cuestionario sobre las fuentes del Derecho.

d. La calificación de cada estudiante se obtiene ponderando la evaluación del vídeo (2 puntos), la solución al caso (3 puntos) y la calificación obtenida en el cuestionario (5 puntos, nota individual de cada alumno). Para subir la nota final individual de cada alumno se tiene en cuenta la participación en las sesiones presenciales, la formulación de preguntas pertinentes a los ponentes de la mesa redonda y las intervenciones razonadas en el debate entre los grupos. La nota así obtenida se integra en la evaluación continua de las asignaturas participantes con una ponderación del 10 % de la nota final de cada asignatura.

Conclusiones

El principal inconveniente del *Taller de fuentes del Derecho* viene dado por sus propias características y resulta insoslayable: tan solo con una adecuada coordinación es operativa una actividad que involucra a diversas áreas de conocimiento. Esa coordinación se traduce en la proyección de la calificación final a las diversas áreas de conocimiento y en una adecuada distribución de las materias vinculadas con las fuentes del Derecho. Probablemente, el sentido de un taller de fuentes solo pueda lograrse de modo cabal cuando existan materiales docentes interdisciplinares (mínimos y comunes) que puedan servir de lectura previa a los estudiantes que participan en la actividad.

Además, no puede negarse que esta actividad implica que los profesores dediquen a la misma un tiempo muy considerable. En este sentido, es necesaria por parte de los

profesores una importante dedicación horaria al seguimiento del taller (revisión de soluciones o de vídeos; supervisión de intervenciones orales; etc.), la preparación previa de los materiales y de los cuestionarios y la calificación de los vídeos, las soluciones y los cuestionarios.

Sin embargo, los resultados obtenidos con el taller de fuentes son más que satisfactorios. Los estudiantes desarrollan las competencias que se querían fomentar de modo razonable, teniendo en cuenta su incipiente formación jurídica. No podemos ocultar que a ese resultado coadyuvó el perfil de los estudiantes del doble Grado ADE-Derecho.

En particular, hay que resaltar el adecuado manejo de las bases de datos, el aceptable funcionamiento de los grupos de trabajo –teniendo en cuenta que su composición no fue voluntaria– y el tono elevado de las exposiciones escritas, y sobre todo de las orales, fomentadas por el uso de las nuevas tecnologías.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

Tradicionalmente, los profesores hemos pensado que los alumnos necesitaban nuestras explicaciones teóricas para hallarse en condiciones de resolver cualquier supuesto práctico y, en consecuencia, hemos propugnado mayoritariamente que las clases prácticas comenzaran cuando habíamos impartido ya el mínimo bagaje teórico necesario para poder desenvolverse ante un caso práctico. Pero este planteamiento parte en realidad de premisas cuyo cumplimiento es cuanto menos incierto, como son que los alumnos asisten a la clase en la que impartimos dichas explicaciones y que prestan a las mismas suficiente atención e interés para poder aprovecharlas en la posterior solución de un problema práctico. Por otra parte, supone una concepción pasiva del aprendizaje en la que al alumno le basta con escuchar con atención para después poder resolver un supuesto práctico.

La realización del taller ha puesto de manifiesto que alumnos de primer curso, con apenas formación teórica, son capaces de resolver con cierta autonomía un supuesto práctico buscando por sí mismos la información necesaria siempre que se logre estimular su interés y que cuenten con la asistencia de un profesor tutor que pueda orientar su trabajo.

Referencias

Blog del *Taller de fuentes del Derecho*. http://fontsdret.blogs.uv.es/. (Consultado el 30/06/2016.)

De Verda Beamonte, José Ramón; Rollnert Liern, Göran (2007). «Una experiencia de evaluación conjunta: taller interdisciplinar sobre fuentes del Derecho». En: *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. Apuntes de buenas prácticas* (págs. 74-81). Valencia: Universidad de Valencia, Servei de Formació Permanent. Disponible en: http://goo.gl/GCmrr. (Consultado el 30/06/2016.)

Gascón Cuenca, Andrés; Rollnert Liern, Göran (2014). «Innovación docente en las fuentes del Derecho». En: *V Trobada d'Innovació Educativa de la Universitat de València* (Valencia, 29 y 30 de enero de 2014). Disponible en: http://goo.gl/ZQvHoi. (Consultado el 30/06/2016.)

Guía del alumno, curso 2015/2016. *Taller de fuentes del Derecho*. Disponible en: http://fontsdret.blogs.uv.es/. (Consultado el 30/06/2016.)

Rollnert Liern, Göran (2009a). «Diseño de materiales para el aprendizaje interdisciplinar de las fuentes del Derecho». En: *III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas, Innovación y Calidad en la docencia del Derecho* (Sevilla, 17 y 18 de septiembre de 2009). Disponible en: http://goo.gl/2GgdL. (Consultado el 30/06/2016.)

—— (2009b). «Estrategias docentes en la enseñanza aplicada del Derecho constitucional». En: Cotino Hueso, Lorenzoi; Presno Linera, Miguel Ángel (eds.). *Innovación educativa en Derecho constitucional. Recursos, reflexiones y experiencias de los docentes* (págs. 112, 115-116). Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia. Disponible en: http://goo.gl/mNOUy. (Consultado el 30/06/2016.)

2. En: http://fontsdret.blogs.uv.es/.

64. DOCENCIA CON PRÁCTICAS EN GRUPOS NUMEROSOS

José A. Rozas Valdés
Sección Departamental de Derecho Financiero y Tributario
Facultad de Derecho
Universidad de Barcelona

Palabras clave

Docencia en grupos numerosos, ejercicios de prácticas, evaluación.

Contexto

La experiencia se enmarca en la programación de dos asignaturas obligatorias previstas en el itinerario formativo del Grado en Derecho ofertado en la UB: *Derecho financiero y tributario*, de 6 ECTS, con cuatro horas de sesiones presenciales –en dos bloques– durante las 15 semanas lectivas del segundo semestre del segundo curso; y *Procedimientos y sistema tributario*, de 9 ECTS, con seis horas presenciales –en tres bloques– durante las quince semanas lectivas del primer semestre del tercer curso. El número de estudiantes por grupo se mueve en torno a los 80; entre el 5 % y el 10 % son estudiantes que simultáneamente cursan los grados en ADE o Ciencias Políticas, y con presencia habitual de entre dos y cinco estudiantes de programas de intercambio internacional.

Planteamiento de la situación

La experiencia es la continuación natural, su evolución en el tiempo, del trabajo de mejora en la planificación docente de la didáctica universitaria con grupos numerosos en la que trabajo desde que inicié mi experiencia docente en la Universidad Complutense. Tuvo una primera plasmación documental en la edición de un texto guía para el alumnado de una de las asignaturas que he impartido, en el marco de los proyectos de innovación docente de la UB.

Desde el momento en que se editó dicha guía docente hasta el presente no hemos dejado de ir corrigiendo, puliendo, afinando distintos aspectos de los elementos esenciales de la planificación didáctica de cada una de las asignaturas cuya docencia se nos iba encomendando en el marco del EEES, siempre con el mismo objetivo de lograr unos mejores resultados en el nivel de competencias y satisfacción alcanzado por el alumnado al finalizar el proceso de aprendizaje.

Lo que se describe en la experiencia es el plan de actividades específico elaborado para cada una de las asignaturas señaladas –más allá de los contenidos propios de cada una de

ellas, la metodología de aprendizaje seguida en ambas ha sido idéntica–, detallando la estructura y formalización de las actividades de aprendizaje cooperativo, preparación, discusión y evaluación de prácticas en grupos de trabajo o ejercicios de autoevaluación en el aula. Lo que no es fácil de describir es lo que, verdaderamente, es el más potente motor de cualquier proceso de aprendizaje, al menos para quienes han tratado de condensar qué tienen en común quienes son reconocidos como excelentes docentes (Bain, 2007), y que es algo tan sencillo –y complicado a la vez– como la corriente de afecto y respeto recíproco que se pueda llegar a crear en un aula (Maharg y Maughan, 2011). Toda la experiencia expuesta ha venido presidida por una premisa fundamental que quien fuera uno de los rectores con quienes trabajé como decano y vicerrector (2005-2011) en la Universidad Abat Oliba CEU, José María Alsina, expresaba con la luminosa analogía de que a los alumnos tendríamos que quererlos como si de hijos se tratase: con exigencia, afecto y respeto, esforzándonos, por ejemplo, por conocer el nombre de pila de todos ellos, pues cada uno es irrepetible e importante y de ninguno es elegante ni procedente hablar mal.

Desarrollo de la experiencia

De acuerdo con lo previsto en la normativa académica para los grados de la Facultad de Derecho de la UB, cada profesor responsable de una asignatura puede establecer especificaciones particulares en su programación, coherentes con el plan docente de la misma. A tal efecto, y en consonancia con lo previsto en el mencionado protocolo, en su normativa de referencia y en el plan docente de las asignaturas referidas el plan de actividades específico que se proponía cada año al alumnado, se presentaba estructurado en dos bloques: metodología y sistemas de evaluación.

Respecto a la metodología, en las sesiones presenciales se alternaban las exposiciones teóricas con las participativas, al hilo del desarrollo y análisis de cada bloque temático. A las pocas semanas ya conocía los nombres del alumnado y sistemáticamente, se aprovechaba el hilo de las explicaciones para, de forma amable e informal, ir haciéndoles partícipes del proceso de aprendizaje con preguntas sencillas que iban enlazando el hilo de la exposición. Se iba interpelando al alumnado aleatoriamente sin otra finalidad que la de establecer una dinámica de aprendizaje cooperativo en el estudio de cada uno de los temas programados. En ese proceso se va advirtiendo con claridad quiénes han ido preparando el temario y quiénes tienen más dificultades.

Para el mejor aprovechamiento de las sesiones presenciales aconsejaba vivamente acudir al aula con la legislación sobre la que se estaba trabajando o con alguno de los manuales de referencia. Quienes lo hacen llevan impresos también las presentaciones de PowerPoint que guían las explicaciones, y es evidente que aprovechan mejor las clases.

Periódicamente, sin previo aviso, se realizaban pruebas objetivas de respuesta múltiple, de nueve preguntas. Estos ejercicios están encaminados a repasar los contenidos trabajados desde el inmediato precedente, tener referencia precisa del modelo de evaluación final y estimular el estudio continuado de la materia. Se corrigen en la misma sesión de forma conjunta y se devuelven en la siguiente.

A lo largo del curso se programan tres –o cuatro en la asignatura de 9 ECTS– prácticas cuya realización es obligatoria para el alumnado que hubiera elegido el sistema de evaluación continuada. Para la realización de estas prácticas, el alumnado se agrupaba en equipos de entre cinco y seis personas. Aunque en alguna ocasión se hizo aleatoriamente durante una sesión presencial –y la experiencia fue positiva–, ellos prefieren formar sus propios grupos, que, en última instancia, completaba distribuyendo entre los menos numerosos el alumnado desubicado. De acuerdo con la información recibida y el resultado de la agregación realizada, se configuraban los equipos de prácticas en el Campus virtual, asignando a cada uno un acróstico construido con las iniciales de los nombres de sus componentes y habilitándoles un foro cerrado para que compartiesen un espacio virtual de comunicación.

Con una antelación de 15 días a la fecha de su programación, ponía a disposición del alumnado los enunciados de cada práctica. Dos días antes del señalado para su debate en el aula debían entregar la práctica, una por grupo, en la carpeta electrónica habilitada a tal efecto. El día señalado para la puesta en común de la práctica en el aula se debía concurrir a la sesión con la resolución por escrito de la práctica –un ejemplar por equipo–, que uno de los miembros del mismo iba corrigiendo a medida que se avanzaba en la discusión. En los últimos minutos de clase, cada grupo se autoevaluaba con el sistema inglés de letras (A, B, C), en su caso, ponderadas (+/-). Al finalizar la sesión de trabajo en común se entregaba la práctica corregida y la devolvía en la siguiente sesión presencial. En la última página de cada práctica tenían que incorporar un sencillo dietario en el que especificaban las tareas desarrolladas por cada miembro del equipo –individualmente y en grupo–, así como el tiempo que a las mismas habían dedicado. El dietario ha sido fundamental para que el propio alumnado expulsase al *free rider* y para tener una idea precisa del trabajo común y de cada uno. Al inicio del curso, les hacía ver que mentir no tenía sentido, porque una práctica muy deficiente a la que se dijese haber dedicado mucho trabajo solo era señal de falta notoria de capacidad.

En cuanto al sistema de evaluación, el alumnado que deseaba seguir el sistema de evaluación única debía solicitarlo en tiempo y forma, de acuerdo con el procedimiento a tal efecto previsto por el Consejo de estudios. En la prueba final, además de completar los contenidos de la prueba de síntesis programada para el alumnado que había seguido de forma efectiva el sistema de evaluación continuada, debían desarrollar dos temas, a elegir entre tres.

La prueba de síntesis se componía de dos ejercicios. El primero consistía en una prueba de respuesta múltiple de 24 preguntas, de las que se tenían que contestar un mínimo de 20. Cada error descontaba 0,25 puntos; las preguntas en blanco no puntuaban. El segundo ejercicio era una práctica con cinco preguntas, con un valor relativo de dos puntos por pregunta, que había que resolver, en espacio limitado, utilizando la legislación e identificando –no reproduciendo– los preceptos específicos que daban fundamento a la respuesta. El contenido de ambos ejercicios era semejante al de las actividades de evaluación programadas a lo largo del curso.

Con el test se tenía una referencia precisa y objetiva del nivel de conocimientos alcanzado. Con la práctica se daba una manifestación concreta de su modo de razonar, su capacidad para localizar e interpretar la norma aplicable al caso y su habilidad para identificar los problemas suscitados en el enunciado. Las preguntas de desarrollo –optativas para quienes habían completado la evaluación continuada– permitían completar de forma efectiva el nivel específico de competencia de conjunto adquirida por quienes habían optado por la evaluación única.

La calificación del alumnado que había seguido el sistema de evaluación continuada se construía a partir de los siguientes indicios de competencia:

- el trabajo realizado en las prácticas obligatorias y sus intervenciones en la discusión de su contenido, que había ajustado con notas individuales la misma tarde que se había discutido la práctica en clase;
- los resultados de las pruebas objetivas de respuesta múltiple en las que hubiesen participado;
- su participación en los foros de preguntas virtuales que se hubieran podido abrir y en las sesiones presenciales participativas;
- la calificación obtenida en la prueba de síntesis.

El conjunto de estos elementos se integraba en una media ponderada en la que la prueba de síntesis no tenía un peso específico superior al 50 %. La última semana de clases se publicaba en el Campus virtual la relación del alumnado –por sus números de identificación– que, habiendo realizado un trabajo razonable a lo largo del sistema de evaluación continuada, podía realizar la prueba de síntesis sin necesidad de completar los temas de desarrollo.

Conclusiones

El alumnado muestra su satisfacción con el sistema. Lo perciben como exigente, pero es frecuente que se manifiesten sorprendidos por haber disfrutado de asignaturas que inicialmente afrontaban con pocas expectativas y de haber logrado –trabajando mucho– un nivel de competencias y una calificación más que satisfactorios. Las dinámicas generadas en sus propios grupos de prácticas, en los diálogos generados en el aula y en los comentarios de las pruebas imprevistas de ejercicios de respuesta múltiple tienen mucho que ver en el éxito del sistema, por cuanto crean un clima de aprendizaje cooperativo estimulante.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- El potencial multiplicador de las capacidades de aprendizaje que reside en el logro de una corriente de confianza recíproca entre profesor y alumno/a, cuando se le integra con su nombre en la dinámica del grupo.

- La eficacia de los ejercicios breves e imprevistos de respuestas múltiples como estímulo del aprendizaje, sin los inconvenientes de los exámenes espasmódicos rígidamente programados.
- El modo de lograr en grupos numerosos –mediante una correcta programación de las prácticas en grupo, en la que el dietario es una pieza clave– la difusión del modelo de aprendizaje en espacios más reducidos que se tutorizan a través de la puesta en común en el aula, logrando una referencia de autoevaluación por los propios alumnos y un indicio individual del nivel de competencia de cada uno.

Referencias

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad* (trad. de Óscar Barberá). Valencia: Universidad de Valencia.

Maharg, P.; Maughan, C. (2011). *Affect and Legal Education. Emotion in Learning and Teaching the Law*. Oxon: Ashagate.

Rozas Valdés, J. A. (2004). *Derecho financiero y tributario II*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

65. DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA A LA EVALUACIÓN ACREDITATIVA: UN MODELO EQUILIBRADO DE APRENDIZAJE QUE NO PENALICE AL ESTUDIANTE DE EVALUACIÓN CONTINUA

Gemma Rubio Gimeno
Sección Departamental de Derecho Civil
Facultad de Derecho
Universidad de Barcelona

Palabras clave

Evaluación continua, evaluación única, evaluación formativa, evaluación acreditativa, resultados académicos.

Contexto

La experiencia descrita se ha desarrollado durante tres cursos consecutivos (2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016) en la asignatura obligatoria de *Derecho de familia y sucesiones* (9 créditos ECTS) del Grado en Derecho, y ha afectado a un grupo de estudiantes, de los seis existentes en la franja horaria de mañana, en cada uno de los cursos. La asignatura se imparte en el primer semestre del cuarto curso del grado. El número de alumnos ha oscilado entre los 70 y los 75 estudiantes; un grupo numeroso de ellos cursaba el doble itinerario Derecho-ADE, Derecho-Ciencias Políticas y de la Administración, o Derecho-Gestión y Administración Pública. Han sido seis horas presenciales de docencia, repartidas en bloques de dos horas tres días a la semana.

Los estudiantes han accedido al grupo en función de la nota media precedente en la enseñanza que cursan; por tanto, la información que tenían acerca de la forma en la que el profesor desarrolla la docencia ha incidido decisivamente en su elección de grupo.

Planteamiento de la situación

La evaluación continua es una pieza clave en el modelo de aprendizaje introducido por el EEES, y su diseño es determinante en la consecución de los objetivos de dicho aprendizaje. Así, el modelo de evaluación continua universal establecido en la UB se define como el conjunto de «evidencias indicadas en el plan docente, que se recogen progresiva e integradamente a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y que constituyen indicadores significativos y periódicos para el alumnado y para el profesorado

sobre la evolución y el progreso en la adquisición de los conocimientos, las habilidades y los valores que son objeto de aprendizaje». La evaluación única se plantea como una opción subsidiaria, respetuosa con el derecho del estudiante universitario de autogestionar su proceso de aprendizaje. La norma relativa a este último sistema de evaluación establece que el ejercicio de dicho derecho no puede suponer discriminación alguna con relación a la evaluación continua en cuanto a la calificación máxima que se pueda obtener.

El diseño de la evaluación continua conlleva la realización de una serie de pruebas a lo largo del semestre y una prueba final de síntesis. A las distintas pruebas se les atribuye un valor porcentual relativo respecto a la nota final a efectos de expediente, con un peso específico cuantitativo de la nota de la prueba de síntesis sobre la nota final.

En el caso del estudiante de evaluación única, no existe proceso evaluativo, sino una prueba final única con un valor equivalente al 100 % de la nota de expediente.

Pues bien, lo que la práctica docente ha puesto de manifiesto es una cierta deriva hacia la situación contraria a la que pretendía proteger la mencionada norma, es decir, a que una cierta forma de discriminación o perjuicio afecte al estudiante de evaluación continua respecto al estudiante de evaluación única.

En efecto, la organización de la evaluación continua con atribución de calificaciones parciales con un valor porcentual relativo sobre la calificación final conlleva que un mal resultado parcial suponga un lastre considerable respecto a la nota final, lastre que no condiciona al estudiante de evaluación única. Así, un estudiante de evaluación continua que supera la prueba de síntesis con un sobresaliente, por ejemplo, un 9,5, puede obtener una nota final que alcance con dificultad al notable (7) debido a un mal resultado en la primera o la segunda prueba de evaluación continua; mientras que un estudiante de evaluación única con idéntico resultado en la prueba única final será calificado con un sobresaliente (9,5). Para corregir ese resultado indeseado y evitar el agravio comparativo que supone, se establece que la prueba de evaluación única deba emular, de forma un tanto ficticia, el proceso de aprendizaje evaluativo desarrollado por el estudiante de evaluación continua a lo largo del semestre. A efectos prácticos, ello supone sobrecargar el contenido de la prueba final del estudiante de evaluación única, lo cual no siempre es compatible con el espacio y tiempo destinado al proceso de evaluación final.

Uno de los principios básicos del EEES, junto con la calidad, la movilidad y la diversidad, es el de la competitividad. La formación superior debe proveer un aprendizaje que permita a los estudiantes ser competitivos en el mercado laboral propio de un mundo globalizado. Esa competitividad se relaciona esencialmente con los objetivos y competencias materialmente desarrollados, pero también con los criterios de calificación y de formalización del proceso evaluativo. La nota media de los estudiantes condiciona radicalmente sus opciones tanto académicas como laborales o profesionales. Esa no es una nueva realidad, pero en la actualidad la preocupación de los estudiantes por sus resultados académicos se ha intensificado tras la modificación del régimen de acceso a la profesión de abogado y a los criterios lógicamente meritocráticos aplicados en la admisión en el máster universitario de acceso que precede al examen de estado. De ahí ha surgido

una preocupación cada vez mayor entre los estudiantes por sus resultados académicos y por la nota media que condicionará su posibilidad de cursar en uno u otro centro el Máster en Abogacía.

La constatación y reflexión acerca de dicha problemática, planteada en una fase ya desarrollada de implementación de los procesos de evaluación continua propios del EEES, nos ha llevado a considerar la necesidad de aplicar correctivos en el proceso de determinación de la nota final de los alumnos.

Desarrollo de la experiencia

El diseño que cada profesor/a haga de la evaluación continua no afecta solo al tipo de actividades, a las competencias desarrolladas, a los contenidos abordados, sino también a su transcendencia académica con reflejo en el expediente del estudiante. Las actividades diseñadas y el proceso seguido para su calificación, así como para la determinación de la nota final debe ser idóneo para lograr un reflejo lo más fiel posible del nivel de aprendizaje alcanzado.

En la práctica, dada la brevedad del período lectivo, unas mismas actividades cumplen la doble función: formativa y acreditativa, sin perjuicio de que además se desarrollen actividades formativas complementarias no evaluables. La ejecución de esa evaluación debe evitar la fragmentación del aprendizaje, que tiene que ser progresivo y finalmente comprensivo ante los objetivos y competencias fijados. A su vez, en su vertiente acreditativa, debe corregir desviaciones que conduzcan tendencialmente, debido justamente a esa fragmentación, a calificaciones en la medianía.

La progresión óptima del aprendizaje conduce a los mejores resultados al final del proceso evaluativo. Sin duda, el error es un elemento fundamental del proceso de aprendizaje.

En ese sentido, en los tres cursos referenciados se ha obtenido la siguiente relación entre los resultados de la nota de síntesis y la nota final, correspondiendo a la prueba de síntesis un valor porcentual del 40 %:

Curso	Núm. de estudiantes matriculados	Núm. de estudiantes en régimen de evaluación continua	Porcentaje de estudiantes que obtienen mejor calificación en la prueba de síntesis que la que resulta de la aplicación de los porcentajes asignados a las pruebas parciales más la de síntesis
2013-2014	77	68	72 %
2014-2015	74	70	59 %
2015-2016	75	75	65 %

Adicionalmente, se ha constatado que los estudiantes que no promocionan nota en la prueba de síntesis respecto a la nota obtenida de los porcentajes parciales asignados son aquellos a los que la asignatura les cuesta particularmente.

Consideradas esas cifras y dado que la prueba de síntesis comprende todos los contenidos y exige que se ejerciten las competencias clave desarrolladas a lo largo del semestre, se ha optado por relajar la presión sobre los estudiantes con relación a cada

resultado de las pruebas iniciales y desplazar esa presión hacia el completo proceso de aprendizaje. Se ha considerado imprescindible incentivar una cierta clase de error y de reflexión acerca del mismo y se ha premiado académicamente al estudiante que, al final de proceso y fruto del mismo, ha evidenciado un mayor conocimiento abstracto y maduro de la materia y un manejo hábil de las herramientas necesarias para el ejercicio de las competencias desarrolladas que el que reflejaba al ejercitarse de modo parcial.

La forma de hacerlo ha consistido en confrontar precisamente la nota final resultante de la aplicación de los distintos porcentajes asignados al valor acreditativo de cada prueba, incluida la de síntesis, con la nota de la prueba de síntesis. En el supuesto de que la calificación obtenida en la prueba de síntesis haya sido superior a la nota obtenida por aplicación de los distintos porcentajes, la nota reflejada en el expediente académico del estudiante ha sido la de la nota de síntesis. De esa forma, el seguimiento de la evaluación continua no ha conllevado riesgos injustificados respecto al seguimiento de la evaluación única, y a su vez ha permitido al estudiante no jugarse la acreditación de sus contenidos a una sola carta. Por ello, en el supuesto de que la nota resultante de los porcentajes asignados sea superior a la de la prueba de síntesis, la calificación obtenida ya no será esta última, sino la primera, siempre y cuando el estudiante haya aprobado la prueba de síntesis.

No puede objetarse al procedimiento de calificación elegido de determinación de la nota final que este devalúa el concepto mismo de evaluación continua primando el concepto clásico de calificación de expediente identificada con una prueba final, puesto que la realización y calificación y el retorno aplicado a cada una de las pruebas parciales cumplen una finalidad fundamental en el desarrollo del aprendizaje propio de la evaluación continua, consistente precisamente en la utilidad del error como forma eficaz de asegurar la correcta asimilación de los contenidos y competencias que deban alcanzarse. La opción metodológica descrita tiene un efecto beneficioso principal sobre la elevación progresiva del nivel de exigencia, además de un efecto beneficioso complementario, como es poder hacer coincidir materialmente el contenido de la prueba de síntesis con el de la prueba de evaluación única, sin que sea necesario un diseño alternativo, farragoso y de ejecución temporalmente extensa para la prueba de evaluación única.

Para evitar cualquier forma de discrecionalidad indeseable en el papel que ha de jugar el docente en cuanto a la determinación de las calificaciones, se ha anunciado en el programa de la asignatura, antes de comenzar el semestre, que ese sería el procedimiento seguido para dicha determinación. El resultado obtenido ha sido residualizar al máximo la opción por el sistema de evaluación única, que en el último de los cursos considerados no eligió ninguno de los 75 estudiantes matriculados en el grupo.

Conclusiones

- El diseño de las actividades evaluativas debe orientarse a un aprendizaje progresivo y no fragmentado de los contenidos de las asignaturas. El ejercicio de

las competencias evaluadas debe incluir la posibilidad de incurrir en error y de que la concurrencia del mismo no constituya un lastre insalvable en la evaluación académica del estudiante.

- Las calificaciones asignadas a los estudiantes deben aspirar a ser el reflejo más fiel posible de su nivel de aprendizaje y no verse afectadas por la tendencia aritmética propia de notas finales resultantes de una multiplicidad de calificaciones parciales.
- El estudiante de evaluación continua no debe, en ningún caso, verse perjudicado por el sistema de aprendizaje elegido ni particularmente por la rigidez del criterio de calificación aplicado con relación al estudiante de evaluación única.
- Las pruebas parciales desarrolladas a lo largo del semestre deben cumplir una función eminentemente formativa y no acreditativa, frente a la función decididamente acreditativa de la prueba de síntesis.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- Determinar si tiene sentido que existan dos sistemas evaluativos contrapuestos –continuado y único– en un mismo grupo clase con idénticos objetivos de aprendizaje.
- Cuestionar si la evaluación continua y la evaluación única deben garantizar un tratamiento no discriminatorio del estudiante evaluado.
- Valorar la función eminentemente formativa y no acreditativa que debe cumplir la evaluación continua.

66. APRENDIZAJE COOPERATIVO DE DERECHO COMPARADO PARA JURISTAS (O NO)

Albert Ruda González
Área de Derecho Civil
Facultad de Derecho
Universidad de Girona

Palabras clave

Aprendizaje cooperativo, Derecho comparado, trabajo en equipo, grupos.

Contexto

La experiencia que se presenta consiste en el empleo del aprendizaje cooperativo en una asignatura optativa llamada *Introducción al Derecho comparado*. Comenzó en el curso 2014-2015 y dura hasta hoy. Se ofrece transversalmente a alumnos de todos los grados de la Facultad de Derecho de la Universidad de Girona: Derecho, Criminología, y Ciencia Política y de la Administración (CPA). Su carga lectiva es de 3 créditos ECTS y se ofrece a partir de segundo curso de carrera. Se imparte a lo largo de siete semanas, con carga semanal de tres horas presenciales. Los estudiantes son 35 (el curso pasado) y 22 (el curso actual). Entre las competencias se potencian particularmente las de trabajo en equipo y comprender las funciones sociales del Derecho.

Planteamiento de la situación

En la Facultad de Derecho de la UdG se ha ido usando el aprendizaje cooperativo limitadamente en pocas asignaturas obligatorias o troncales, fundamentalmente del Grado en Derecho y, más recientemente, en alguna asignatura de máster. Sus alumnos tienen en común una formación jurídica incipiente, más amplia en caso del máster. Sin embargo, después de cierta experiencia en una red de innovación (Ruda, 2013), en el curso 2014-2015 se ha comenzado a usar el aprendizaje cooperativo también en una asignatura optativa de Derecho comparado. La asignatura fue impartida dos profesores; solo uno de ellos tenía experiencia previa con dicha metodología, al haber sido coordinador de aquella red por cuatro años.

Al ser una optativa jurídica que se ofrece a los alumnos del curso segundo y posterior, presupone en los alumnos conocimientos sobre Derecho. Solo con una base previa parece razonable el estudio del Derecho comparado, en que se comparan los enfoques de los sistemas de otros países. Ahora bien, dicha base es menor en los grados distintos a Derecho. En el caso de los alumnos de CPA y Criminología, cursan en su primer año algunas asignaturas jurídicas introductorias. En el caso de CPA, además cursan en los

cursos superiores algunas otras jurídicas, junto con las propias de la politología y de las ciencias de la Administración. En cuanto a los alumnos de Criminología, el contenido jurídico es bastante menor (Derecho penal, procesal penal y antropología jurídica). Ello acarrea que existan diferencias notables entre los estudiantes según el grado que cursan.

El problema que se plantea, obviamente, es cómo trabajar con un grupo tan heterogéneo en una asignatura estrictamente jurídica.

Desarrollo de la experiencia

Tratándose de una optativa, la pregunta evidente es por qué se matriculan en ella alumnos que no son de Derecho. Principalmente es por la escasa oferta de optativas específicas de las otras titulaciones, junto con la existencia de límites de número máximo de matriculados. Hay, pues, un trasvase de alumnos a asignaturas menos deseadas por los estudiantes no juristas, lo que puede afectar a su interés y motivación. Además, las titulaciones distintas a Derecho se comenzaron a ofrecer en su momento sin dotación adicional de créditos al centro, lo que obliga a ofrecer asignaturas comunes a los distintos grados. Así, en un grupo de 35 estudiantes había 12 de Derecho, 3 de CPA y 20 de Criminología (¡siendo una minoría los de Derecho!).

Frente a otras experiencias de aprendizaje cooperativo en Derecho, centradas en estudiantes del grado de cuestión (Blanco *et al.*, 2009; Luchena, 2012), o de una asignatura de Derecho en el Grado de Criminología (Vázquez-Portomeñe y Pérez, 2012), o de Derecho para jueces (García Añón, 2012), la particularidad de la experiencia aquí descrita es la confluencia de perfiles muy distintos en el aula. Una asignatura que antiguamente se ofrecía solo en la Licenciatura en Derecho ha pasado a ofrecerse de modo transversal, con la consiguiente presencia de alumnado variopinto.

Esto obliga a adaptaciones en las actividades cooperativas. Dado que se maneja principalmente la técnica del puzle, la primera cuestión es la de la temática de los textos que hay que trabajar. Para reducir la ventaja con que parten los alumnos de Derecho, especialmente si se trata de textos de Derecho privado (ambos profesores somos de ese departamento), se hace un esfuerzo para buscar textos igualmente válidos para todos los alumnos con independencia del grado respectivo, sean de carácter transversal, o tengan mezcla o alternancia de temáticas.

La segunda cuestión es que hay relativamente poco contacto o intercambio entre los subgrupos de alumnos. Al constituirse los pequeños grupos de aprendizaje cooperativo libremente, suelen crearse por afinidad de materias (CPA con CPA, etc.); por tanto, surgen grupos homogéneos, lo cual sintoniza con la tendencia general. Ello es lógico si se tiene en cuenta que los alumnos del mismo estudio se conocen entre ellos y no a los demás. Por eso existe escaso debate e intercambio entre ellos. En cambio, algunas experiencias de aprendizaje cooperativo con grupos heterogéneos subrayan la alta satisfacción con la participación en una actividad en que precisamente se integran perspectivas distintas (Palá *et al.*, 2011). Eso sí, el tema de trabajo en esa actividad (la crisis económica) era abordable desde puntos de vista distintos. En ese sentido, puede haber diferencias sustanciales entre actividades decididamente multidisciplinares desde su

concepción (como la que se acaba de citar) con las que se llevan a cabo en una asignatura estrictamente jurídica. Por poner un ejemplo, no se puede convertir la asignatura de Derecho comparado en otra de política comparada, si bien sí que cabe incluir aspectos de Derecho público (más próximos a CPA o Criminología), para compensar la presencia de otros de Derecho privado.

Se plantea entonces el interrogante de la conveniencia o no de romper esa dinámica espontánea mediante la creación de grupos por imposición del profesorado. Es bien sabido que la formación de grupos heterogéneos en el aprendizaje cooperativo aún está poco estudiada. Con todo, el carácter heterogéneo del grupo no es malo *per se*. Puede favorecer la integración de estudiantes de procedencia diversa, lo cual es especialmente valioso en caso de diferencias étnicas o similares. Además, evita el elitismo, permite mayor interacción y garantiza que al menos uno de los miembros del grupo puede realizar la tarea y ayudar a los demás.

Por otro lado, la especialización de los grupos –o lo que es lo mismo, su formación homogénea– puede ser preferible si se persigue profundizar en un interés muy concreto (Kagan, 1994) o mejorar una habilidad en particular. Esta segunda opción puede incluso mejorar el rendimiento en comparación con los grupos heterogéneos, al menos si el trabajo cooperativo se hace en clase y no está puntuado, pero las evidencias parecen poco concluyentes. En cualquier caso, los estudios o análisis sobre aprendizaje cooperativo asumen sobre todo que el perfil de los estudiantes es bastante similar en cuanto a la formación de entrada, y por ello refieren el debate heterogéneo-homogéneo –principalmente o de modo exclusivo– a una mera cuestión de habilidades, de notas previas o de edad.

En tercer lugar, se aprecia una gran diferencia entre el modo en que los alumnos enfocan los textos, el tipo de comentarios que hacen, etc. Esto es normal si se tiene en cuenta que conectan los textos con lo que han estudiado en el resto de asignaturas. De este modo surgen lecturas e interpretaciones paralelas muy distintas entre sí en una misma aula. Esta observación se puede relacionar con la experiencia constatada por algunos estudios, conforme a los cuales los miembros del grupo homogéneo encuentran más fácilmente una voz común y se comunican de un modo más confortable. La relativa ausencia de un lenguaje común entre, pongamos, criminólogos y juristas, puede complicar la comunicación intragrupal y la consecución del objetivo formativo. Los estudiantes evitan esas dificultades mediante la formación de grupos homogéneos.

En cualquier caso, resulta difícil cuantificar cómo el modo de formación del grupo influye –si lo hace– sobre la nota final. Concretamente, la mejor nota el curso pasado fue la de un estudiante de Derecho (MH). De los 20 estudiantes de Criminología, solo uno obtuvo el excelente. La nota media de los protocriminólogos fue de 5,89 sobre 10. De los tres alumnos de CPA, dos fueron aprobados y solo uno notable, siendo la nota media de los tres un 6,6 sobre 10. De los 12 de Derecho, aparte de la citada MH, hubo cuatro notables y el resto aprobados (salvo un suspenso). La nota media de los protojuristas fue de 6,21 sobre 10 (incluyendo el suspenso). Los estudiantes de Derecho no fueron mejores en conjunto (solo lo serían si no se computase el suspenso), sino que lo fueron

los protopolitólogos, mientras que los peores fueron los de Criminología (a pesar de que, en términos abstractos, la nota de corte de Criminología es bastante superior). Puede sorprender que, en principio, los alumnos, al parecer, peor posicionados para aprovechar la asignatura son los que acaban obteniendo un rendimiento superior en términos de nota media.

Conclusiones

La presencia de alumnos heterogéneos en el aula ha forzado una adaptación del enfoque con que se enseña el Derecho comparado; en particular, en cuanto a la elección de los materiales que se trabajan y la inclusión de materias más próximas a otras disciplinas como la Ciencia política. El aprendizaje cooperativo por sí solo no favorece una mejor integración y comunicación entre los alumnos heterogéneos a no ser que el profesorado incida en la formación de los grupos.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- ¿Hasta qué punto es favorable tener alumnos de procedencia no jurídica en materias jurídicas?
- ¿Cómo sacar el máximo partido de dicho alumnado?
- ¿Cómo favorecer el intercambio con los alumnos de Derecho?
- ¿Cómo deben formarse los grupos cooperativos para favorecer esa integración?

Referencias

Blanco Cordero, I.; Sánchez-Moraleda Vilches, N.; Sandoval Coronado, J. C. (2009). «El trabajo colaborativo en la asignatura *Derecho penal (Parte general)* (Licenciatura en Derecho, Facultad de Derecho)». En: *Miradas a la innovación: experiencias de innovación en la docencia del Derecho*. Valencia: Universidad de Valencia. Disponible en: http://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2011/documentos/posters/182550.pdf. (Consultado el 07/07/2016.)

García Añón, J. (2012). «El aprendizaje cooperativo y colaborativo en la formación de los jueces y juristas». *Revista de Educación y Derecho*, 6. Disponible en: http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/5132/6843. (Consultado el 07/07/2016.)

Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. Kagan Publishing.

Luchena Mozo, G. M. (2012). «El reto de los nuevos enfoques metodológicos en la enseñanza del Derecho financiero y tributario». En: *X Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria*. Alicante. Disponible en: http://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2012/documentos/posters/241848.pdf. (Consultado el 07/07/2016.)

Palá Laguna, R., *et al.* (2011). «Una experiencia docente: aprendizaje colaborativo y cooperativo en el Espacio de Trabajo Interdisciplinar (Universidad de Zaragoza)». En: *IV Congreso Nacional de Innovaciones Científicas: Coordinación y planificación en los estudios de Derecho*. (pág. 1021-1036).Valladolid: Universidad de Valladolid. Disponible en: https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2590/1/Una%20Experiencia%20Docente.pdf. (Consultado el 07/07/2016.)

Ruda, A. (coord.) (2013). *Xarxa d'innovació docent sobre aprenentatge cooperatiu de la Universitat de Girona. Guia sobre aprenentatge cooperatiu*. Girona: Universitat de Girona. Disponible en: https://www.udg.edu/Portals/9/Publicacions/electroniques/XIDAC_GuiaAprenentatgeCooperatiu.pdf. (Consultado el 07/07/2016.)

Vázquez-Portomeñe Seijas, F.; Pérez Rivas, N. (2012). «Técnicas de enseñanza-aprendizaje del Derecho penal en el marco del EEES». *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade de Compostela*, 16: 647-659.

67. ENSEÑANDO DESDE LA PRÁCTICA Y SIMULACIÓN DE JUICIOS

Zulima Sánchez Sánchez
Área de Derecho Administrativo
Facultad de Derecho
Universidad de Salamanca

Palabras clave

Docencia en grupos numerosos, motivación, participación, prácticas.

Contexto

Esta experiencia se desarrolla en la asignatura *Garantías jurídico-administrativas*, que se imparte en el Grado en Derecho en el primer semestre del segundo curso; tiene carácter básico y un total de 6 créditos. La docencia semanal es de dos horas de teoría y una hora de práctica, en la que el grupo se divide en dos. Además, los alumnos deben preparar una simulación de vistas de procedimiento abreviado contencioso-administrativo con toda la clase la penúltima semana de la asignatura, que dura cinco horas. Para ello se asiste una mañana entera a vistas en el Juzgado de lo Contencioso-Administrativo, habiendo analizado el expediente de cada caso previamente. Los grupos son de 20 alumnos. En las primeras semanas de clase, para integrar al grupo, que es siempre heterogéneo (alumnos de programas de intercambio y Erasmus), se acude a un bar conocido en la ciudad por su «micrófono abierto», y durante 2h 30' los alumnos intervienen en público en presencia de compañeros y clientes del local con monólogos y otras actividades para familiarizarse y hablar en público.

Planteamiento de la situación

En segundo de Derecho encontrábamos dificultades para que los alumnos trabajaran en grupo, comprendieran el proceso judicial contencioso y fueran capaces de exponer en público y argumentar jurídicamente, y ello tal vez por no estar familiarizados con el proceso judicial. Los grupos son numerosos (unos 100 alumnos), y entre ellos no se conocían, lo que dificultaba la participación en clase o la realización de trabajos en grupo, siendo lo habitual dividir las tareas y realizarlas solos. Para modificar esta forma de trabajo generamos varias tareas. La primera con un micrófono abierto. Es una actividad habitual en la ciudad de Salamanca en un local muy conocido en el ámbito universitario. Se fija el contenido de las actuaciones con antelación y reservamos un espacio para que fueran nuestros alumnos los que participaran. Esta actividad permite que el grupo se conozca y que, en aquellos ámbitos que se sienten cómodos, se suban a un escenario y

actúen frente a sus compañeros. La actividad produce el efecto inmediato de unión en el grupo y permite que se supere el respeto a hablar en público en un estrado, además de dar pautas al profesor sobre los temas de interés en el ámbito del derecho del alumnado.

Además de resolver prácticas en clase y exponer los resultados en voz alta, marcar el objetivo final de realzar un juicio simulado en esos mismos grupos de seis integrantes hace que exista un hilo conductor común de prácticas y teoría. Los alumnos enfocan la asignatura al objetivo de conseguir ese resultado final evaluable, que se graba y sube a la plataforma, y les permite, por primera vez, acercarse a la práctica profesional de Derecho. La asistencia a las vistas de procedimientos abreviados les sirve de modelo para el desarrollo de su intervención al final de la clase y les marca el objetivo claro de cómo debe ser su trabajo final, además de aportarles ideas.

Desarrollo de la experiencia

Dividiremos el desarrollo de la experiencia en las tres partes antes mencionadas, que permiten, como hemos indicado, que en un tiempo breve el grupo comience a trabajar como tal y se dibuje de forma clara el objetivo final de la asignatura con los juicios simulados, lo que permite hacer de las explicaciones del Derecho administrativo (potestad sancionadora, expropiación, responsabilidad patrimonial y jurisdicción contencioso-administrativa) una herramienta para conseguir un resultado común.

Respecto al micrófono abierto y derechos de los ciudadanos, los alumnos, con su delegado o delegada, deben confeccionar la lista de actividades para las 2h 30’ que dura el micrófono abierto. La colaboración para realizar una actividad solo relacionada de forma tangencial con el Derecho permite crear grupo y disminuir el miedo escénico en ámbitos que algunos alumnos dominan bien. Las contribuciones suelen incluir espectáculos de música en los que los alumnos interpretan piezas musicales relacionadas con derechos o reivindicativas de derechos. Cantan, tocan… –nos ha impresionado el potencial de músicos que suele haber–. En una clase de unos 100 suelen participar unas cinco personas con espectáculos musicales. El resto son monólogos, poesías o microrrelatos conectados con la realidad social y política del momento, en su mayoría.

Las prácticas que se desarrollan en clase suelen ser sobre temas que se trataron en el micrófono abierto y que sirven al profesor para saber los problemas de la asignatura que interesan al alumnado y, por tanto, captar su interés también con temas actuales y de su preferencia para los ejemplos y las prácticas en clase.

En cuanto a la asistencia a vistas en los juzgados de lo contencioso-administrativo de la ciudad, previamente con la Oficina Judicial o con el magistrado, se pautan los días en los que las vistas pueden resultar más interesantes, y el profesor accede al listado de materias que se van a desarrollar y se indican en clase. También se entrega un esquema del procedimiento y sus fases. Se cuelgan en Moodle las preguntas sobre cada vista que los alumnos deben contestar individualmente, pero se favorece que haya colaboración para resolverlas, puesto que si hay dudas o curiosidades sobre el juicio, se resuelven en la hora de prácticas de esa semana, en los cinco minutos iniciales a la clase. Esto genera interés en los grupos que aún no han asistido. También se les pide que identifiquen los

procedimientos que más les han llamado la atención para facilitarles la sentencia en Moodle en el momento en que el magistrado emita el fallo.

Por último, para la celebración de juicios simulados se fija el tema y asignan roles a cada alumno en el grupos de seis (demandante, codemandante, demandado, codemandado y testigos). Se supervisa su intervención antes de participar mediante la entrega de un dosier con las intervenciones en la vista simulada. Se celebra un día de vistas, o dos si fuera necesario –en ocasiones se han gravado las vistas y colgado en Moodle–. Luego se ven en clase y se retroalimenta con lo que podía haberse mejorado y lo que ha destacado positivamente. Para las vistas, los alumnos utilizan togas y a veces se han caracterizado para interpretar a los testigos (esto sale voluntariamente de ellos). En alguno de los supuestos que hemos desarrollado, estos fueron los temas tratados:

- Imposición de una sanción por el incumplimiento en un local de ocio de la reciente normativa antitabaco.
- Imposición de una sanción por incitación al consumo de alcohol en un local de ocio, por conculcar una ordenanza municipal.
- Imposición de una sanción por incumplimiento de la normativa en materia de tráfico rodado de vehículos.
- Imposición de una sanción por incumplimiento de la normativa en materia de ruidos.
- Responsabilidad administrativa por una deficiente señalización de obras.
- Denegación de Derecho de manifestación.
- Sanción en un estadio de futbol

La asistencia a juicios y la necesidad de simularlos mantienen activos e interesados a los alumnos todo el semestre y fomenta su trabajo en grupo e implicación con la asignatura, además de sus destrezas para hablar en público.

Conclusiones

Con esta experiencia se pretende aproximar a los estudiantes a la práctica forense. En esa asignatura se explican los principales conocimientos procesales y procedimentales de la disciplina y su comprensión puede resultar facilitada y mejorada con esta implicación directa de alumnos en lo que sucede en los juzgados y tribunales, y su reproducción en clase. En sede judicial se familiarizan con el lenguaje administrativo que se utiliza en los expedientes administrativos y que se emplea en las vistas de los juzgados. También aprenden cómo abogados de los ciudadanos y letrados de las administraciones públicas realizan la defensa en juicio. Esto permite que sean capaces de reproducirlo en las simulaciones y que entiendan el Derecho administrativo como algo útil.

Este modelo de docencia permite un sistema de evaluación continua adaptado a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior, unificando teoría y práctica en una única actividad, y les prepara en destrezas que tendrán que ser utilizadas en su futuro profesional.

Con este modelo se contribuye directamente a la mejora del perfil profesional del alumno a través de la toma de contacto con la realidad judicial, tanto como observador de los distintos procedimientos administrativos a los que ha asistido como tomando parte activa en los juicios simulados. También se les enseña a trabajar en grupo, cómo llegar al consenso en la defensa y cómo hablar en público con un lenguaje jurídico, basándose en procedimientos judiciales contencioso-administrativos conectados con la actualidad legislativa, la realidad judicial y las materias de interés de los alumnos para conseguir una mayor implicación y motivación en cada clase.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

Por último, debemos reflexionar sobre los siguientes aspectos que la propuesta nos hizo plantearnos y resolver:

- ¿Motivamos a los alumnos suficientemente?
- ¿Buscamos contenidos que estén vinculados con sus intereses?
- ¿Nuestras clases mejoran su perfil profesional y les da herramientas para desarrollar su trabajo en el futuro?

68. CAUTIVAR LA ATENCIÓN Y MULTIPLICAR EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA CONJUGACIÓN DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y PEDAGÓGICAS

Rosa M. Satorras Fioretti
Sección Departamental de Derecho Eclesiástico del Estado
Facultad de Derecho
Universidad de Barcelona

Palabras clave

Combinación de estrategias pedagógicas, multiplicación del aprendizaje, autoevaluación del aprendizaje.

Contexto

La experiencia se ha puesto en práctica desde la implantación del Grado en Derecho en la asignatura optativa *Estado y confesiones* (3 créditos ECTS y una docencia de dos horas semanales). El número de estudiantes oscila entre los 30 y 40. La asignatura tiene como objetivo que sean conscientes de que la libertad religiosa e ideológica en nuestro Estado es una garantía frente a los poderes públicos y de que actúa como desarrollo de la persona, a la vez que como cortapisa frente a los ataques externos. Las competencias que se desarrollan tienen que ver con la aplicación práctica de este derecho-libertad.

Planteamiento de la situación

La asignatura parte de un lastre histórico muy negativo, que hace que se la asocie con modelos confesionales del pasado, por lo que suele ser rechazada. Tiene muchos detractores entre docentes y discentes, más por desconocimiento de su contenido que por una realidad objetiva. Nos vemos obligados a hacerla muy atractiva para que se matriculen, pero sin bajar el nivel de exigencia y de rigor; y debemos cautivar la atención del estudiante a través de la metodología para que terminen disfrutándola, asumiéndola e integrándola. Solo así lograremos remontar su mala fama previa y que no desaparezca la materia.

Desarrollo de la experiencia

El ensamblaje de metodologías docentes, de aprendizaje y de evaluación que empleamos no es sencillo, pero tampoco casual; surge de la recepción de distintos cursos sobre la materia en los últimos años, generalmente ofrecidos por el ICE.

Utilizamos tres espacios de comunicación entre el estudiante y el profesor: Campus virtual, aula presencial y portafolios en papel. Cada uno con su propia utilidad.

Al principio temporalizamos al detalle cómo se va a desarrollar el curso, con cada una de las entregas de actividades y pruebas, para que el discente se pueda organizar; se hace a través de un documento colgado en el Campus virtual, así como en las propias actividades que hay que entregar en línea. En la primera sesión se les explica en qué consistirá la asignatura y cómo se va a desarrollar, y se les facilita ya la primera de las cinco actividades que tendrán que completar en el curso.

Cada actividad es presentada en un formulario estándar y hace referencia a una parte de la materia; en ella se presenta un supuesto práctico y unos determinados materiales didácticos para su estudio, la ejecución o la ampliación de los conocimientos. Uno de esos materiales siempre es el manual de la asignatura, pero hay otros que son accesibles en formatos abiertos o consultables en el CRAI de nuestra facultad. Sobre ello se les formulan, primero, una serie de preguntas teóricas bastante elaboradas (no difíciles, pero muy bien pensadas) que sea imposible que respondan si antes no han estudiado y comprendido los materiales facilitados. Estas preguntas son de muy diversa tipología para combinar la forma que tenga cada cual de aprender; se les piden esquemas, clasificaciones, respuestas razonadas, definiciones, conceptos, cuadros, relaciones, etc.

La segunda parte de cada prueba plantea preguntas directas sobre el supuesto de hecho o actividad práctica que se ha presentado. Aquí, lo esencial es que lo que les mostremos les sea fácilmente reconocible (por ejemplo, un vídeo del programa *30 minuts* sobre la mezquita de la localidad de Premià de Mar, las bodas y divorcios de la Familia Real, la comparecencia de Zapatero a un desayuno de oración con Obama, los funerales de Estado tras los atentados del 11M, etc.) o que le vean de inmediato una conexión con la realidad (búsquedas reales de entidades religiosas existentes en el Registro de entidades religiosas virtual, clasificación del modelo de relación del Estado con la religión en las constituciones de los países europeos, americanos, etc.). De esta forma conseguimos que vean que la materia tiene una conexión muy directa con el mundo que nos rodea y con la prensa diaria.

Además, en cada práctica intentamos incorporar por lo menos un apartado que sea diferente para cada uno o para pequeños grupos. Por ejemplo, cuando se estudia el sistema eclesiasticista de distintos países, aunque la práctica la hacen individualmente, dos o tres alumnos tienen un mismo país para que puedan discutirlo entre ellos en clase, y así no se hace tan pesado que todos tengan que catalogarlos todos. Al acabar la sesión habremos elaborado entre todos un cuadro completo de toda Europa, América…

Cada actividad tiene una fecha de entrega, si bien siempre se les dan como mínimo dos semanas para realizarlas. Dicha fecha se completa justo antes del comienzo de la clase semanal y se hace a través del Campus virtual. Allí se les puntúa cualitativamente el hecho formal de que la actividad esté o no completada en tiempo y forma. Aparte de la entrega virtual, se les exige que lleven la prueba impresa en papel a clase. Allí, y a lo largo de dos o tres semanas, según la complejidad de la materia, se procederá a su corrección.

Dicha corrección se hace por partes: se van proyectando en PowerPoint los enunciados para que ellos vayan dando sus respuestas oralmente. Si la pregunta pide un esquema, un cuadro o algo más gráfico, el que desea mostrarlo a sus compañeros lo dice, y nosotros lo proyectamos en pantalla desde el Campus virtual. Siempre expresan su nombre al principio de su intervención, y cada respuesta es evaluada y anotada por el profesor. De este modo, se conocen entre sí (algo difícil en las optativas), se sueltan a hablar en público y se cohesiona el grupo.

El profesor solo interviene en esta fase para dirigir el debate, normalmente con un método socrático: a través de las preguntas los va envolviendo y los lleva al absurdo para reconducirlos hacia donde queremos incidir. Es una fase muy compleja que exige un amplio dominio del método, de la materia e incluso de la propia expresividad del docente para no desvelar respuestas.

Ellos tienen sus pruebas delante; pueden usar lo que deseen, pero lo que importa aquí es la discusión y el razonamiento. Cada alumno va aportando voluntariamente lo que cree que puede añadir o rebatir. En determinado momento se corta el debate y les mostramos nuestra respuesta a través del PowerPoint. Es ahí donde vamos introduciendo la teoría más compleja y vamos dando o matizando la razón a los distintos intervinientes para reforzar su convicción y comprensión. Por supuesto, especialmente en la parte práctica, les permitimos que discutan cualquiera de nuestras posturas, porque en el mundo del Derecho siempre hay diferentes visiones. Lo bueno de este método es que les obliga a haber estudiado a fondo la materia antes de la clase, por lo que en este punto asientan unos contenidos que ya tienen vistos.

A lo largo de toda la discusión ellos deben ir corrigiendo o ampliado o matizando a mano sus prácticas, por dos motivos: el primero es que solo cuando te autoevalúas y corriges a ti mismo integras realmente los conocimientos y terminas de consolidarlos; el segundo, porque teniendo que ir anotando las correcciones deben prestar una atención activa en clase, no limitarse a realizar las prácticas y quedarse inertes ante el resultado.

Por tanto, el proceso completo de cada práctica consistiría en diversas fases:

1. un estudio forzoso pero interesado, que es el que hace fijar los conocimientos, porque no es lo mismo estudiar porque sí que hacerlo con intención de buscar respuestas;
2. una aplicación práctica de los mismos, que les hace reflexionar y acotarlos de manera individual;
3. una discusión y debate abierto, que les hace integrarlos definitivamente (está demostrado que solo se retiene el 80 % del conocimiento cuando se intenta convencer a terceros);
4. una corrección de lo mal aprendido o lo escasamente analizado, que completará y complementará la fijación e integración final.

Acabada una práctica, se pasa a la siguiente, en la que, además de los conocimientos propios de la materia que se está trabajando, irán saliendo conceptos trabajados con

anterioridad. Al terminar cada actividad, se guarda para más adelante.

A mitad de curso se les hace un test de evaluación de los conceptos teóricos y prácticos vistos, que también tiene sus peculiaridades. Es un cuestionario virtual que elaboran ellos solos, desde donde quieran y cuando les vaya bien, a lo largo de un margen de 15 horas de un día. La única limitación es temporal, puesto que se dan dos minutos para cada pregunta y no se puede reabrir una vez empezado. Lo pueden hacer solos o en grupo (fomentamos que lo hagan con sus compañeros). Cada test tiene preguntas aleatorias y, entre uno y otro, las respuestas están mezcladas y en diferente orden interno. Hay una enorme batería de preguntas. De este modo, aprecian la gran utilidad del trabajo en equipo, pero también se les advierte de que deben tener el temario muy trabajado, porque no van a tener tiempo de ir buscando las respuestas. Puede que encuentren una o dos, pero son veinte y algunas restan.

En cuanto terminan el test saben automáticamente su nota, esta vez sí cuantitativa. Al acabar el tiempo para hacer el test deben entrar en el aplicativo y ver qué han acertado y en qué han fallado. Cada una de las respuestas tiene una pequeña reflexión del profesor del porqué es buena o mala, y los matices que hay que tener en cuenta. Ahí tienen una nueva oportunidad de reflexionar y de entender en qué fallan; es decir, una nueva ocasión de aprender si no lo habían hecho antes.

La segunda parte del temario es igual: prácticas y al final otro test virtual.

Cuando termina el curso les facilitamos un formulario de autoevaluación donde deben reflexionar sobre los distintos conceptos y competencias que han adquirido a lo largo del curso, y ponerse una nota. Para nosotros este es el documento más relevante de todos, porque a través de las explicaciones que dan sobre las distintas materias podemos ver con claridad su nivel de conocimientos y de profundización.

Con todo este material (prácticas, exámenes y autoevaluación) hacen una carpeta multibolsas y la entregan. A la vez se establece un día y hora para una entrevista personal final, en la que tendrán que defender la nota que se han puesto y convencernos de que es la que merecen.

Al final, no se trata de que hayan hecho bien o mal las prácticas a la primera, ni siquiera de los resultados de los exámenes, porque todo son soportes para el aprendizaje. Lo que puntuamos al terminar es, tras todo este proceso de ensayo-error-corrección, cuánto terminan sabiendo, cuánto consideran ellos –y nosotros– que han aprendido de la asignatura.

Salvo algunas contadas excepciones, suelen ser muy honestos con su calificación final; diríamos que pecan más por defecto que por exceso, porque sin darse cuenta y –lo que es más importante– sin la presión de la evaluación han aprendido, aplicado, integrado, corregido y fijado la totalidad de los conocimientos, que es de lo que se trataba.

Conclusiones

Desde que aplicamos esta metodología, la buena fama de la asignatura, y en especial del grupo en el que se desarrolla, se está extendiendo entre los estudiantes. Cada curso son

más los que, no estando interesados por la materia *a priori*, la eligen por recomendación de sus compañeros.

Una materia poco valorada termina siendo una experiencia muy gratificante; al final, la aceptan en su justa medida; además, tanto ellos como nosotros disfrutamos durante el proceso. Es realmente muy enriquecedor.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

La aplicación de una u otra metodología docente o de evaluación es crucial para el desarrollo del aprendizaje y para la valoración de una determinada materia.

- Cada estudiante es diferente, por lo que la integración de diversas metodologías ayuda a conectar con cada cual de distintamanera. Es un modo fenomenal de atender a la diversidad.
- Aprender de forma continuada e integradora elimina la presión de la evaluación final y mejora el aprendizaje.
- Para aprender mejor hay que disfrutar, participar y estar convencido. La enseñanza aburrida se olvida mucho antes que la activa y dinámica.
- Acertar a la primera no tiene un mérito especial: es indiferente que se aprenda a la primera, a la segunda o a la tercera, porque el objetivo real es que al final lo consigan. Por eso hay que evaluar el resultado acumulativo final, no los resultados parciales, que solo hacen referencia a un momento en el que el conocimiento aún no está consolidado.

69. «CONOCER APRENDIENDO»: CUATRO PROPUESTAS Y OTRAS TANTAS SUGERENCIAS PARA INTENTAR CONSEGUIRLO

Julio Sigüenza López
Área de Derecho Procesal
Facultad de Derecho
Universidad de Murcia

Palabras clave

Motivación, espíritu crítico, grabaciones orales de juicios.

Contexto

En el plan de estudios del Grado en Derecho de la Universidad de Murcia, las asignaturas en que se ha puesto en práctica el método de trabajo que a continuación se indica son: *Sistema judicial español* (asignatura obligatoria que se imparte en el segundo cuatrimestre del primer curso y tiene asignados 3 créditos ECTS) y *Derecho procesal I* (asignatura obligatoria que se imparte en el primer cuatrimestre del tercer curso y tiene asignados 6 créditos ECTS). Al margen de estas, también puede experimentarse en *Derecho procesal II* (asignatura obligatoria que se imparte en el segundo cuatrimestre del tercer curso y tiene asignados de 6 créditos ECTS) y *Derecho procesal III* (asignatura obligatoria que se imparte en el primer cuatrimestre del cuarto curso y tiene asignados de 6 créditos ECTS), así como en la asignatura optativa *Derecho procesal laboral* (tiene una carga lectiva de 3 créditos ECTS y se imparte conjuntamente con los profesores de *Derecho del trabajo y de la Seguridad Social*). En las dos últimas se ha ensayado con notablemente éxito al tratarse de alumnos con mayor conocimiento de lo que es y conlleva la carrera de Derecho.

Planteamiento de la situación

Sin duda, uno de los temas que más preocupa a los profesores universitarios en los últimos años –al menos a los que están verdaderamente interesados en la investigación científica y la actividad docente– es el de la adaptación de sus enseñanzas a las pautas metodológicas que impone el llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con el que se pretende conseguir, entre otros propósitos, que los graduados universitarios adquieran una formación que les permita dar respuesta a las demandas sociales, favoreciendo con ello su incorporación al mercado laboral europeo, y que la enseñanza superior que se ofrece en los países que forman parte de este marco de educación común

responda a criterios y metodologías comparables que faciliten el reconocimiento de los estudios cursados y la movilidad de los estudiantes.

Como es sabido, la acomodación de nuestro sistema universitario a este nuevo modelo no ha sido fácil ni, a juicio de muchos, satisfactoria; entre otros muchos aspectos, por la falta de la debida financiación para implantarlo adecuadamente. Pero más allá de las críticas que puedan formulársele, que ciertamente no son pocas y que en ocasiones son de gran importancia, es indudable que su ejecución requiere una nueva forma de aprender y, sobre todo, una nueva manera de enseñar.

El método de enseñanza que expongo a continuación es consecuencia de la reflexión realizada a propósito de lo que acaba de apuntarse y de los ajustes que he ido realizando desde que empecé a ponerlo en práctica en la Facultad de Derecho de la Universidad de Murcia, con gran aceptación por parte de sus destinatarios.

Se trata de un proyecto de innovación docente que busca incrementar la motivación de los alumnos por las asignaturas que conforman nuestra disciplina –conocida bajo la denominación académica de Derecho procesal–, estimular su espíritu crítico, mejorar su conocimiento de las instituciones jurídicas y, en consecuencia, favorecer el aprendizaje de esta ciencia, que, como es sabido, se centra en el estudio y análisis de tres principales conceptos: jurisdicción, acción y proceso.

En esencia, su desarrollo se asienta en cuatro hitos. El primero pasa por proporcionar a los alumnos un guion de las lecciones que integran el programa de la disciplina con anterioridad a su explicación, y ello con un triple objetivo: favorecer su exposición en el aula, facilitar el estudio de su contenido y permitir que posteriormente los interesados puedan chequear por sí mismos si han adquirido los conocimientos que se les deseaba transmitir. El segundo pasa por cursar visitas a juzgados, tribunales y oficinas públicas para conocer su organización y funcionamiento. El tercer jalón pasa por ofrecer a los alumnos textos de contenido jurídico que fomenten su curiosidad, su estudio y el pertinente debate en el aula. Y el cuarto, y último, por el análisis y comentario crítico de grabaciones de juicios reales tras el estudio de los escritos forenses pertinentes al caso o, en su defecto, de los antecedentes que permitan su adecuada comprensión.

Para el buen funcionamiento de este método de trabajo, que supone para el alumno esfuerzo, necesidad de conocer la teoría y deseo de «aprender haciendo», resulta conveniente –aunque no imprescindible– que se cumplan al menos las siguientes condiciones:

- Un grupo reducido de alumnos.
- Determinación de un calendario de trabajo (cronograma) serio y realista que permita conocer los contenidos del programa que en cada momento se van a tratar, pero que al propio tiempo permita cierta flexibilidad para hacer frente a posibles imprevistos o retrasos, dificultades en la comprensión o la necesidad de desarrollar de forma más amplia alguno de sus aspectos por concurrir circunstancias que así lo aconsejen.

- Explicación a los alumnos de los objetivos que se persiguen con el método de aprendizaje adoptado, de sus pautas metodológicas, de la bibliografía que resulta más recomendable –tanto con carácter general como con carácter específico–, de los criterios de evaluación de la disciplina y del plan de trabajo previsto.
- Utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como herramienta de trabajo, como canal de comunicación, como fuente de información y como recurso didáctico.
- Entrega previa del guion de la lección que en cada momento proceda explicar.
- Estar en contacto con profesionales del Derecho (necesariamente, al menos, con un abogado, un letrado de la Administración de Justicia, un secretario judicial, un fiscal y un magistrado) que faciliten el conocimiento del mundo forense a los alumnos durante el desarrollo de las distintas tareas que se programen a lo largo del curso.

Desarrollo de la experiencia

Como señalamos anteriormente, nuestro proyecto de innovación docente se fundamenta en cuatro pilares.

El primer pilar consiste en proporcionar a los alumnos un guion de cada una de las lecciones que integran el temario con anterioridad a su exposición, con el propósito de que los estudiantes puedan seguir con facilidad la explicación del profesor en el aula y dispongan de un instrumento que, en su momento, facilite su estudio y les permita conocer si efectivamente han interiorizado y comprendido las cuestiones más relevantes que se les ha querido transmitir. Para ello resulta imprescindible que en dicha guía se estructuren debidamente los conocimientos que se desean comunicar, diferenciando los que resultan esenciales de aquellos otros que solo aclaran, matizan, complementan o desarrollan estos, o resultan secundarios o accesorios. Y también, claro está, que al final de cada lección se formule un breve cuestionario –a modo de preguntas cortas– sobre el tema objeto de análisis para que, tras su estudio, cada alumno pueda evaluar sus conocimientos y, en consecuencia, si tiene una idea clara de su contenido y es consciente de sus implicaciones y problemas. Para la difusión de dicho guion, las tecnologías de la información y la comunicación constituyen una herramienta sumamente útil, ya que, a través de las plataformas virtuales de las universidades que permiten la comunicación del profesor con los alumnos y la de estos con aquel y sus condiscípulos, dicha sinopsis puede estar a disposición de todos los estudiantes al mismo tiempo.

El segundo fundamento de nuestro sistema arranca de un punto de partida que se nos antoja irrefutable: el de que si bien las facultades de Derecho no tienen como finalidad esencial la de formar profesionales sino buenos juristas, los profesores de Derecho procesal sí tenemos entre nuestras obligaciones la de que nuestros alumnos conozcan y estén familiarizados con los tres conceptos básicos de nuestra disciplina (jurisdicción, acción y proceso), tanto en su aspecto teórico como en su vertiente práctica. De ahí que consideremos adecuado para su formación que conozcan *in situ* el nuevo diseño de oficina judicial previsto en nuestro país y el funcionamiento de nuestros tribunales, lo que

les permite tomar conciencia de que el Derecho procesal es «derecho vivo», «derecho en constante aplicación», y, por tanto, de que su conocimiento, además de formativo, resulta valioso y sumamente conveniente. Dicho conocimiento les permite entender el quehacer diario de los distintos profesionales relacionados con el mundo de la justicia, ayudándoles a comprender el tipo de funciones que realiza cada cual, los retos a los que han de enfrentarse, los medios con los que cuentan, las carencias que padecen y su grado de satisfacción con las actividades que desarrollan. Ello resulta muy provechoso no solo para su formación sino también para ayudarles a definir su futuro profesional o, si ya lo tienen decidido, para que puedan ratificar o desmentir las impresiones que tenían y, por ende, disipar las dudas o temores que pudiesen albergar.

En tercer lugar, el método de trabajo que se propone se apoya en el análisis de textos de contenido jurídico (artículos científicos, resoluciones judiciales, resúmenes de prensa, etc.), que han de ser comentados por los discentes bajo la tutela del profesor. La experiencia acredita que esta labor fomenta su curiosidad por la materia analizada en clase; el espíritu crítico de los alumnos; su capacidad de comunicar información, ideas, problemas y soluciones de forma clara y efectiva en público, a la par que un sano y fructífero debate en el seno del aula. Esta tarea, que resulta idónea para el aprendizaje cuando el grupo de estudiantes tiene una dimensión moderada, puede adaptarse sin excesivos problemas –salvo el que se deriva de la lógica intensificación del trabajo del tutor– cuando son muchos sus destinatarios, lo que hace lo convierte en un instrumento especialmente apto para tratar de alcanzar los objetivos que antes se mencionaban. Pero, siendo estos relevantes, no son los únicos propósitos que pueden alcanzarse, pues el comentario y análisis de textos jurídicos favorece el adecuado uso de la terminología forense, permite advertir el sentido de la normativa aprobada por el legislador –incluso sus defectos o carencias– y pone de manifiesto la indudable relación que tiene lugar entre las distintas materias que conforman el universo jurídico.

El último de los pilares en los que se asienta el modelo de aprendizaje que referimos consiste en el examen y comentario crítico de grabaciones de juicios reales, tras el estudio de los pertinentes escritos forenses o, de no ser esto posible, de los antecedentes que facilite el profesor para permitir su adecuada comprensión. La utilidad de dichas grabaciones es indudable: permiten que el alumno tenga conocimiento de actuaciones judiciales y procesales reales seleccionadas por su singular contenido formativo y, en consecuencia, que conozca y tenga conciencia de cómo se llevan a cabo las actuaciones procesales que son objeto de estudio, de cómo actúan en ella sus distintos protagonistas (magistrados, fiscales, abogados, partes, testigos, peritos…), del lugar que ocupa cada uno de ellos en la sala de vistas, del orden en el que intervienen, de si este resulta apropiado o inadecuado, de los ritos característicos del lenguaje forense, del distinto modo en que se interroga a quienes son parte, testigo o perito, de quién ha de interpelarles en cada caso en primer lugar y el porqué de esta circunstancia, de los diferentes intereses en juego que hay en un proceso civil dispositivo y en un proceso penal, de la intervención –en ocasiones tan distinta, a veces tan dispar– que en cada uno de ellos tienen los órganos jurisdiccionales competentes, etc.

Esta actividad requiere, obviamente, una estrecha colaboración con los profesionales que intervienen en dichas actuaciones, a los que se debe pedir la necesaria autorización para proceder a su grabación –y con los que previamente se habrá debido contactar para conocer los distintos señalamientos, a fin de seleccionar los asuntos de mayor interés para los propósitos que se persiguen–, la asunción del compromiso de que esta únicamente se lleva a cabo para fines estrictamente docentes y una adecuada financiación económica que la haga factible, la cual, pese a todo, no resulta absolutamente indispensable, ya que, al grabarse en la actualidad la mayoría de las actuaciones judiciales, si no pudiese conseguirse, siempre será posible –mediando el oportuno permiso– conseguir una copia de las mismas. De igual modo, exige que se explique a los alumnos la importancia del secreto profesional, lo que este supone, el sentido y necesidad de la deontología, o del conjunto de deberes relacionados con el ejercicio de una determinada profesión, y las consecuencias que pueden derivarse para quienes, debiendo respetarla, la ignoren o desprecien. A tal fin, resulta adecuado, y así lo hemos hecho, que quienes presencien dichas grabaciones firmen un compromiso de confidencialidad y reserva, lo que les permite comprender la importancia y trascendencia del secreto y la necesidad de guardarlo.

Los anteriores apuntes pueden completarse con otras cuatro actividades que persiguen idéntico propósito formativo y también hemos experimentado con notable éxito la simulación de actuaciones procesales, la impartición de seminarios sobre alguna de las materias analizadas durante el curso, el visionado de películas jurídicas que permitan comprender y relacionar entre sí determinados conceptos jurídicos y la enseñanza de diversos aspectos de la disciplina a través de la lectura de obras literarias previamente seleccionadas.

Conclusiones

Se trata de un proyecto complejo, que requiere sacrificio, dedicación y una adecuada programación, pero que sin duda, o así nos lo parece, constituye una buena práctica para la enseñanza del Derecho procesal.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- ¿Es necesario cambiar el sistema de enseñanza universitario?
- ¿Resulta conveniente guiar al estudiante en su aprendizaje mediante referencias a cómo se ponen en práctica los conocimientos adquiridos en el aula?
- ¿Es útil y adecuado que los estudiantes de Derecho conozcan el quehacer diario de los profesionales de esa rama del saber científico?

70. LA APROXIMACIÓN COMPARADA COMO METODOLOGÍA DOCENTE

Irene Sobrino Guijarro
Departamento de Derecho Constitucional
Facultad de Derecho
Universidad de Sevilla

Palabras clave

Método comparado, implicación del estudiante, participación, motivación.

Contexto

Con el fin de analizar en términos concretos algunos aspectos vinculados a la aplicación docente del método comparado, se expone a continuación la experiencia de su aplicación en la asignatura de *Constitucional II* durante tres cursos académicos (2013-2016). Se trata de una asignatura de 6 créditos, de carácter obligatorio, que se imparte a lo largo del segundo cuatrimestre a través de un régimen docente presencial de cuatro horas semanales. El número medio de estudiantes oscila en torno a los setenta.

El objetivo docente específico de la asignatura consiste en el conocimiento del sistema constitucional español, de las técnicas de aplicación e interpretación de la Constitución, así como de la estructuración político-territorial del Estado español. De forma específica, la experiencia docente que se describe a continuación consiste en la aplicación del método comparado en la organización de los poderes del Estado y en la organización territorial del mismo.

Planteamiento de la situación

Como técnica docente, el análisis comparado proporciona una aproximación a la institución doméstica a luz del estudio de los rasgos comunes y diferenciadores con respecto a categorías similares existentes en su entorno. Por tanto, es un método de gran potencialidad para lograr los siguientes objetivos: la comprensión del patrimonio institucional compartido, la contextualización del sistema español en el marco de un determinado espacio histórico y político, así como la identificación de los fundamentos político-constitucionales que subyacen en la configuración de una determinada institución.

En el caso de la asignatura de *Constitucional II*, la aproximación comparada se ha aplicado al estudio de la Jefatura del Estado, las Cortes Generales, el Gobierno (en el marco de «la organización de los poderes del Estado»), así como a los contenidos

básicos que se asocian al concepto de federalismo (en el marco de la «organización territorial del Estado»).

Desarrollo de la experiencia

En términos generales, existen dos modelos básicos para canalizar el análisis comparado de las instituciones políticas: a través de una comparación «país por país», en virtud de la cual se elegirían varios sistemas constitucionales para comparar la configuración y funcionamiento de varias instituciones en todos ellos, o bien mediante una comparación «temática», en cuyo caso la comparación se aborda en varios países tomando como eje el estudio de una institución concreta.

Una ventaja evidente del análisis «temático» radica en que permite una discusión en profundidad sobre aspectos relevantes de Derecho constitucional. Debido a que la institución política objeto de comparación está previamente delimitada, los estudiantes se pueden concentrar exclusivamente en una parte muy concreta del derecho extranjero. Como contrapartida, este análisis requiere idealmente que estos cuenten con un conocimiento mínimo de la institución tanto a nivel doméstico como extranjero. En caso contrario, existe el riesgo de que el estudio de la institución se realice de forma aislada al contexto político e institucional que precisamente le sirve de fundamento.

Por su parte, el modelo de comparación «país por país» permite una aproximación más genérica a la materia. Sería suficiente con que el alumnado contase con las nociones básicas acerca de su propio sistema para ir progresivamente adquiriendo los conocimientos relativos a los sistemas extranjeros a lo largo del curso. Uno de los requisitos de este modelo es la disponibilidad de tiempo suficiente para poder abordar un análisis final que integre de forma comparada todo aquello que se ha ido aprendiendo acerca de cada sistema.

En el curso en cuestión se eligió el segundo modelo, esto es, la comparación «temática». Para la elección de este enfoque resultó determinante la forma de abordar el estudio de las instituciones políticas comparadas en los manuales de referencia, mayoritariamente articulados en torno al estudio individualizado de las instituciones políticas. Asimismo, se consideró que esta metodología de aproximación comparada era la más compatible con el objetivo docente consistente en el conocimiento de los poderes del Estado –de sus diferencias y similitudes– en el contexto comparado, y no tanto en el conocimiento de sistemas extranjeros singularmente considerados.

Los instrumentos usados para proceder al análisis comparado fueron mayoritariamente textos doctrinales que sintetizaban los perfiles definitorios de la estructura política objeto de estudio nivel doméstico y extranjero. Estos textos fueron facilitados por el docente solo en aquellos casos en los que el estudiante expresara dificultades para encontrar la bibliografía precisa.

La metodología seguida para afrontar la aproximación comparada se estructuró en varias fases:

a. selección de los conceptos objeto de comparación,

b. selección de los sistemas constitucionales,
c. identificación de las semejanzas y diferencias,
d. síntesis comparativa,
e. explicación de las diferencias y similitudes (a través de lo que denominamos «filosofías» subyacentes al funcionamiento de cada estructura política),
f. valoración de los resultados.

Partiendo de los pasos identificados con anterioridad, la selección de los conceptos y de los sistemas constitucionales objeto de estudio (pasos a y b) la realizaba el docente de la asignatura. A modo de ejemplo, en el caso de las diferentes nociones de federalismo se eligieron los sistemas de Estados Unidos, Alemania, Suiza, Bélgica, España, Brasil y México, con el fin de que los estudiantes encargados de llevar a cabo este análisis se centraran primero en la distribución competencial a nivel constitucional y, segundo, en la composición y funciones del Senado o Cámara Alta en cada uno de ellos.

Las etapas de identificación y síntesis comparativa (pasos c y d) se llevaron a cabo de forma individual por cada estudiante de forma escrita.

Las últimas dos fases relativas a la explicación y valoración (e y f) fueron completadas a través de una discusión colectiva en clase. Estas clases se estructuraron mediante la explicación por parte de un estudiante de las «filosofías» y fundamentos constitucionales e históricos que, desde su óptica, motivarían las características institucionales en cada sistema, mientras que el resto de estudiantes expresaba su opinión, aceptando o matizando los puntos de vista expresados por su compañero/a. Finalmente, el docente trató de canalizar y consensuar la valoración colectiva de los resultados según las opiniones expresadas en clase.

Conclusiones

Consideramos que los resultados alcanzados son claramente favorables. Sin duda, esta valoración de la experiencia está vinculada a las consecuencias positivas, tangibles e inmediatas que conlleva la implicación intelectual activa y consciente de los estudiantes en la identificación y posterior análisis crítico de instituciones cruciales en sistemas políticos de nuestro entorno. En concreto, se ha logrado una alta participación en clase, valoraciones explícitas positivas a esta experiencia por parte de los estudiantes, así como resultados favorables en los exámenes escritos de final de curso.

Se pueden identificar dos características de este método docente como factores potenciadores de una mayor motivación por parte de los estudiantes: el estudio de las instituciones políticas desde el punto de vista de un escenario más amplio favorece la comprensión, por una parte, de la riqueza y diversidad de la realidad constitucional y, por otra, de los fundamentos político-constitucionales que justifican los rasgos compartidos en su naturaleza y funcionamiento.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

Es evidente que la aplicación de este método no está exento dificultades. En nuestra opinión, dos serían los retos fundamentales que se plantean. En primer lugar, el carácter excepcional que en los estudios de Derecho en España reviste la lectura de textos doctrinales o legales en lenguas extranjeras. Este hecho se convierte en un escollo importante a la hora de aplicar el método comparado y obliga a los docentes a tener que limitar los materiales de estudio a aquellos textos que cuenten con traducción al castellano. En segundo lugar, destacaríamos la complejidad añadida que reviste la comprensión de la heterogeneidad de las culturas jurídicas de los sistemas sometidos a comparación y que, sin embargo, resulta esencial para una interpretación cabal del funcionamiento de cada institución.

En realidad, este último problema no diverge de los que plantea de forma general la aplicación de la perspectiva comparada como método. La superación de esta dificultad, así como la posibilidad de contar con más tiempo a lo largo del curso para implementar esta experiencia podría requerir el diseño de una asignatura de *Derecho constitucional comparado*, considerado no como método de análisis, sino como disciplina independiente. En este escenario, el contexto doméstico no constituiría un necesario parámetro de comparación, sino que se trataría de diseñar un enfoque desvinculado del contexto nacional, acordando herramientas metodológicas comunes para los contenidos jurídico-políticos objeto de estudio. La configuración de un curso de esta naturaleza proporcionaría una formación muy global en el conocimiento de los sistemas europeos, además de favorecer una composición del alumnado mixta, donde los alumnos extranjeros pudieran fácilmente integrarse y participar en pie de igualdad junto a los alumnos de la universidad de referencia.

71. LAS LECTURAS DE ESPECIALIDAD COMO UNO DE LOS PILARES FUNDAMENTALES DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES NOVELES

Max Turull Rubinat
Sección Departamental de Historia del Derecho
Facultad de Derecho
Universidad de Barcelona

Palabras clave

Lectura, competencias transversales, aprendizaje reflexivo, aprendizaje autónomo.

Contexto

El caso se desarrolla en uno de los grupos de la asignatura *Historia del Derecho* del Grado en Derecho. Es una asignatura de formación básica, de 6 ECTS y 50 horas docencia presencial de carácter teoricopráctico, a razón de dos sesiones semanales de dos horas cada una; la asignatura se imparte en el segundo semestre de primer curso. De los 65 estudiantes matriculados, aproximadamente un 85 % sigue el itinerario de evaluación continua y solo unos pocos siguen el de evaluación única a final de curso. El sistema de evaluación en la asignatura está bien especificado en su plan docente, que está en consonancia con la normativa de evaluación de la Facultad de Derecho. La experiencia docente es narrada a partir de su realización durante los cursos 2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016.

Planteamiento de la situación

La experiencia docente acumulada parece mostrarnos que el actual perfil del alumnado y el contexto academicodocente de la universidad (EEES, Bolonia, grados, etc.) no hacen ni aconsejable ni viable una docencia de la asignatura basada en un único flujo de información del profesor hacia el estudiante, o sea, algo parecido a las tradicionales lecciones en que el profesor explicaba y el alumno atendía. Cada día parece más aconsejable, efectivamente, desplazar el centro de gravedad al «aprendizaje» del alumno en vez de la «enseñanza» del profesor, sin llegar a excluir este último extremo, por supuesto. Por otra parte, una reflexión personal y colectiva a nivel departamental sobre los objetivos de la asignatura nos ha permitido «redibujarlos» respecto a cómo estaban planteados hace solo una década. Y en tercer lugar, hay una reflexión en cuanto a la titulación y al centro que concluye, entre otros, con la necesidad importante y urgente de fomentar y reintroducir las lecturas de textos de especialidad entre los alumnos del grado.

Ciertamente, se ha constatado que uno de los problemas más graves de la calidad de la docencia en la actualidad en el ámbito de las ciencias jurídicas y sociales en general es que los alumnos apenas leen el material básico de la especialidad, como pueden ser los respectivos manuales. Por tanto, el problema o aspecto que se quiere mejorar es que los estudiantes lean, que lean material de la especialidad y que sean capaces de analizarlo críticamente e identificar lo que resulta relevante. No en vano, una de las competencias transversales que tiene asignada la asignatura es la «capacidad para leer y comprender textos jurídicos de naturaleza diversa, analizarlos e identificar lo que es relevante».

Desarrollo de la experiencia

La experiencia consiste, en esencia, en que los estudiantes deben preparar la asignatura a partir del manual o manuales de referencia (indicados por el profesor y también especificados en el plan docente), de las 12 lecturas obligatorias especificadas a principio de curso tanto en el Campus virtual (en un mensaje en el foro de avisos y noticias) como en el programa docente del profesor (publicado también en el Campus virtual), de una serie de textos de fuentes historicojurídicas y de las explicaciones del profesor en clase.

Dos de las 12 lecturas son compartidas y coordinadas con otras dos asignaturas de primer curso del mismo semestre. Con *Sistema de derechos y libertades* se comparte Fioravanti, *Los derechos fundamentales…,* y con *Derecho civil de la persona* se comparte Puig i Ferriol, *Reflexions amb motiu del cinquantenari de la compilació del Dret civil de Catalunya…*

La mayor parte de las lecturas se encuentran disponibles en la web o en el mismo Campus virtual. Además de las citadas, en las lecturas hallamos, por ejemplo, varios capítulos del *Manual de historia del Derecho*, de Francisco Tomás y Valiente; la casi totalidad de la monografía de Bartolomé Clavero, *Derecho común*; varios capítulos del manual de Vicente Arangio-Ruiz, *Historia del Derecho romano*; dos capítulos de libro d'Enrico Dell'Aquilla sobre Derecho inglés y Derecho chino; un artículo de Luís Maside sobre Derecho musulmán; una monografía del autor de este texto titulada *La descoberta del Dret romà a l'Occident medieval*; dos capítulos de *Los seis libros de la República*, de Jean Bodin; un artículo de Encarna Roca titulado *El Código civil, derecho supletorio*; una conferencia de Grossi sobre la historicidad del concepto de Estado, etc.

El profesor indica el día en que las lecturas deben estar leídas y deberán ser comentadas en clase. El día asignado para comentar cada lectura en clase, los estudiantes deben entregar, en papel, un esquema o mapa conceptual de la lectura de una extensión máxima de una hoja. La entrega de estos esquemas es obligatoria y es un requisito haber librado el 80 % de los esquemas o mapas conceptuales para realizar la evaluación continua. Estos esquemas no son sustancialmente corregidos por el profesor. Se comprueba únicamente que el esquema responda mínimamente al contenido de la lectura. Un becario de apoyo a la docencia del departamento se ocupa de registrar las distintas entregas en una hoja de cálculo. A la semana siguiente, los esquemas son devueltos a los alumnos. Los estudiantes en régimen de evaluación única también deben realizar todos los esquemas, pero los entregan el mismo día de la prueba final.

Todas las lecturas se vinculan clara y directamente con el temario de la asignatura, del que desarrollan algunos aspectos. Ninguna lectura, por tanto, se aleja del núcleo de la materia. Las 12 lecturas obligatorias lo son tanto para los estudiantes en régimen de evaluación continua como de evaluación única. Además de las lecturas, los estudiantes también disponen de fragmentos de fuentes historicojurídicas para ser comentados en clase, que les son facilitados a través del Campus virtual o distribuidos fotocopiados.

El plan docente y el profesor especifican claramente, de entre los existentes y los más relevantes, cuál es el manual de referencia (Aquilino Iglesia, *La creación del Derecho…*, 1996). El profesor enfatiza hasta la saciedad la necesidad de que cada estudiante disponga de un manual de referencia, y que su utilización y estudio resultan absolutamente imprescindibles para superar la asignatura.

Finalmente el estudiante también dispone de las explicaciones en clase del profesor, quien ha insistido sobre la absoluta inconveniencia de pretender estudiar la asignatura únicamente basándose en estos apuntes tomados en clase.

Por lo tanto, el curso, que sigue escrupulosamente el temario indicado en el plan docente y en el programa del profesor, se desarrolla a partir del manual de referencia, las 12 lecturas obligatorias, los textos y fragmentos de fuentes historicojurídicas y las explicaciones del profesor. Estas dan coherencia y armonía a este conjunto de materiales o fuentes de información. El profesor advierte cada día qué se hará en la clase siguiente y esta información también se publica en el foro de avisos y noticias del Campus virtual.

En este sentido, la dinámica docente diaria más habitual consiste en lo siguiente:

- Al empezar la clase, el profesor recoge de cada alumno el esquema o mapa conceptual de la lectura realizada para aquella sesión.
- A partir de una pauta de lectura propia del docente, el profesor pregunta a los estudiantes sobre la comprensión de la lectura efectuada; son preguntas concretas y dirigidas sobre el contenido. Si no hay respuestas espontáneas de voluntarios que quieran opinar o si siempre opinan los mismos, entonces el profesor pregunta a estudiantes concretos. Puede hacerlo directamente, dirigiéndose o señalando a los asistentes, o a partir de la lista de matriculados, o bien de los nombres que constan en los esquemas de las lecturas que han entregado al inicio de la clase; se estima conveniente anotar, aunque sea someramente, las intervenciones que se produzcan.
- El profesor hace una explicación donde repasa sintéticamente el contenido de la lectura, que a su vez está vinculada a un apartado del temario. La explicación del profesor se convierte en una especie de «argamasa», de consistencia diferente según cada caso, que aspira a dar consistencia a lo trabajado en aquella sesión.

En algunas lecciones, sin embargo, el centro de gravedad de desplaza hacia los comentarios y el trabajo de textos de fuentes historicojurídicas en clase. En estos casos, las explicaciones del profesor cumplen una parecida función «aglutinadora», como en el supuesto anterior. Por tanto, cada lección combina –y no siempre con la misma

proporción– tres elementos: comentarios o preguntas sobre las lecturas, explicaciones del profesor y comentarios de texto.

Las tres actividades de evaluación continua y la prueba de síntesis, así como la prueba de evaluación única pivotan, aunque no exclusivamente, en torno a las lecturas efectuadas. Las actividades evaluables consisten, sobre todo, en responder a preguntas sobre el contenido de las lecturas, realizar algún comentario de textos de fuentes, redactar alguna recensión sobre alguno de los libros leídos o responder a preguntas transversales del contenido de varias lecturas. En cambio, la prueba de síntesis consiste en redactar un texto amplio, pero de síntesis, de la globalidad y la generalidad de la materia, donde el alumno debe incluir necesariamente el contenido de la materia aprendida mediante las lecturas.

Conclusiones

La experiencia está resultando positiva porque la mayor parte de los alumnos que está leyendo las lecturas obligatorias y la participación en clase (voluntaria o inducida) es considerable. Los alumnos han pasado de leer, en algunos casos, cero páginas (pues, a pesar de todo, preparaban los exámenes mediante los apuntes de clase), o, en otros casos, como máximo 250 páginas correspondientes a unos materiales docentes de otra universidad, a leer, en la actualidad, la mayoría de ellos, más de 500 páginas de literatura de especialidad, además de las partes correspondientes del manual de referencia; y ello en una sola asignatura por semestre.

La valoración de los estudiantes no es tan positiva, pues estiman que las lecturas les reportan demasiado esfuerzo y dedicación. Presentar los mapas conceptuales es otro sobreesfuerzo, y cuando una lectura coincide con alguna prueba de evaluación de otra asignatura admiten que la leen con menos atención de lo debido. Sin embargo, valoran positivamente que el contenido más relevante de las lecturas sea comentado en clase, ya que consideran que son poco capaces de extraer las ideas principales y darles significado. Ciertamente, las pruebas de evaluación con preguntas sobre el contenido de las lecturas arroja un resultado mediocre.

También conviene cambiar de lecturas cada año o cada dos años, porque pronto circulan los resúmenes de las lecturas por la web.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- ¿Es sostenible y universalizable la experiencia? ¿Qué parte del profesorado está dispuesto a programar o planificar las clases casi una por una? Esta experiencia delata la exigencia de planificación que requiere en el profesor, que debe disponer de un mapa de todas las sesiones o clases del curso. Esta planificación, aunque flexible, ¿resta espontaneidad a la actividad docente?
- ¿Resulta suficiente la mera lectura de tantas páginas o habría que atender, además, el provecho efectivo extraído de esta lectura?

- ¿Sacan realmente provecho los estudiantes de primer curso de algunas lecturas quizá demasiado especializadas? ¿Debemos forzar esta lectura en algunos casos algo prematura? ¿Poseen estas lecturas, sin embargo, un valor de iniciación? Se ha evidenciado la dificultad de encontrar lecturas de especialidad adecuadas a los estudiantes de primer curso.
- ¿Hay riesgo de que la evaluación sea sesgada en el sentido de que tienda a valorar únicamente la acreditación de que la lectura ha sido efectivamente (materialmente/mecánicamente) realizada, en vez de centrarse más en los contenidos o las habilidades de la misma materia?
- ¿Sería necesario o conveniente preparar una guía o pauta para cada lectura para el alumno? ¿O la guía dirigiría demasiado al alumno, que solo prestaría atención a aquellos puntos sobresalientes y no a la lectura entera?
- Más allá de disponer de lecturas de libre o público acceso, es evidente la conveniencia de una buena gestión de los derechos de autor para disponer de un mayor abanico de lecturas en el Campus virtual.

72. METODOLOGÍA DOCENTE: PRIMERO LA DUDA, LUEGO EL CONOCIMIENTO

Jorge Urdánoz Ganuza
Área de Filosofía del Derecho, Moral y Política
Facultad de Ciencias Jurídicas
Universidad Pública de Navarra

Palabras clave

Motivación, aprendizaje reflexivo, lectura comprensiva, prácticas en clase.

Contexto

Se trata de una actividad ideada para la asignatura *Teoría y filosofía del Derecho*, que se imparte en el primer curso del Grado en Derecho. Es una asignatura de formación básica y computa por 6 créditos ETCS. Las clases se desarrollan durante el primer semestre, y las horas presenciales de docencia son cuatro por semana, divididas en clases teóricas y prácticas. La media de estudiantes en los últimos tres años ha sido de unos 60 alumnos.

Teoría y filosofía del Derecho es una asignatura de carácter esencialmente teórico, dirigida a la formación básica del estudiante de Derecho. Persigue tanto facilitar una visión global del fenómeno jurídico como ayudar a desarrollar actitudes críticas y reflexivas ante el Derecho. En el contexto formativo de la titulación proporciona una reflexión sistémica sobre el Derecho y sus relaciones con la sociedad.

Planteamiento de la situación

Las asignaturas eminentemente teóricas –y *Teoría y filosofía del Derecho* lo es– resultan, por su propia naturaleza, poco propicias a ser abordadas mediante experiencias docentes diferentes a la habitual clase magistral. Siendo así, nos propusimos intentar abordar la docencia desde un punto de vista diferente.

La idea fundamental consistía en darle la vuelta al esquema temporal que subyace bajo la metodología de la clase magistral. En esta, el profesor traslada al alumno un determinado conocimiento, un conjunto de teorías o verdades que este desconoce. En filosofía, sin embargo –aunque sin duda esto es extensible a cualquier disciplina– es sabido que tan importantes como la mera adquisición de conocimientos son la curiosidad intelectual, la inquietud, el interrogante previo que desbroza el camino del aprender, etc.

El objetivo, entonces, será poner boca abajo la habitual sucesión temporal en el aula. No se explica algo, lo que sea, y luego se pregunta al alumnado si hay dudas. Al contrario, primero se provocan las dudas, se genera la curiosidad… y solo después se satisface.

Desarrollo de la experiencia

Un ejemplo de este tipo de inversión temporal es el que sigue, ideado para acercarse a la cuestión de la normatividad del Derecho y la disputa clásica entre el iusnaturalismo y el iuspositivismo. Suele ser habitual en la bibliografía de la asignatura el estudio de la «moralidad interna del Derecho», una determinada tesis filosófica de Ion Fuller. Pues bien, en vez de explicar qué es el iusnaturalismo, qué es el iuspositivismo y qué es la moralidad interna del Derecho, el objetivo era que fueran los alumnos quienes empezaran a plantearse esa concreta problemática filosófica.

El propio Fuller puede ser considerado un abanderado de las buenas prácticas docentes, pues ya en los años sesenta del pasado siglo, lejos de escribir un sesudo y elaborado tratado para explicar su teoría, escribió un sencillo cuentecillo con moraleja filosófica. Ese cuentecillo, *La fábula de Rex*, logra hacer amena y accesible una cuestión filosófica compleja. Pero, con todo, no escapa al marco temporal impuesto por el esquema de la clase magistral: el profesor es el que traslada unos conocimientos al alumno. La fábula dulcifica ese traslado, cierto, pero el esquema de fondo sigue siendo el mismo. Y es ese esquema el que se pretende romper.

Por ello, la estrategia que seguimos en clase fue la siguiente: Dimos a los alumnos el texto de Fuller, pero «borramos» las soluciones ofrecidas por el propio Fuller, de tal manera que tenían que ser ellos quienes las encontraran. Aquí habremos de explicar el proceso con un poco más de concreción, porque si no, es probable que no podamos hacernos entender.

La fábula de Rex es un cuentecillo en el que el soberano Rex, animado por la mejor de las intenciones, intenta hacer justicia en su reino. Sin embargo, cada intento que acomete en ese sentido se salda con un sonoro fracaso, y ello porque, en cada ocasión, Rex olvida una propiedad esencial del Derecho. Así, cada intento –y hay ocho de ellos– desvela una de esas propiedades esenciales de lo jurídico. Aquí tenemos un ejemplo:

> Rex había cometido ya tres enormes fiascos en su intento de hacer justicia en el reino. Por eso, esta vez tomó cursos de técnica legislativa y aprobó un código legal a su juicio perfecto. Sin embargo, algo inseguro de su incipiente sabiduría jurídica, decretó que el código sería un secreto de Estado. No tardaron en rebelarse sus súbditos, frustrados por la perspectiva de que se les exigiera el cumplimiento de leyes que no tenían manera de conocer, es decir, de un derecho carente de _____ .

La «solución» (borrada) en este caso es obvia: «publicidad». En efecto, un ordenamiento jurídico que no sea accesible a los ciudadanos no es un ordenamiento en ningún sentido. En una hipotética situación así, todo ocurriría, de hecho, como si no hubiera ley en absoluto.

Cada fracaso de Rex ilumina un rasgo esencial de lo jurídico, una condición *sine qua non* del Derecho. Estos rasgos son, a juicio de Fuller, ocho: generalidad, inteligibilidad, no retroactividad, publicidad, coherencia, factibilidad, estabilidad y congruencia institucional. Los ocho vendrían a conformar una «moralidad interna del Derecho», esto es, un conjunto de principios u obligaciones sin las cuales el Derecho no podría existir. Y, en consecuencia, harían del Derecho un asunto inevitablemente moral.

Por descontado, a los alumnos les damos todo el cuento (los ocho fracasos), pero, como en el ejemplo expuesto más arriba, borramos las ocho soluciones. Así, tienen que ser ellos los que elucubren, discurran y piensen sobre cuál es el nombre de la propiedad que está ausente en cada uno de los ocho fiascos de Rex. Y al elucubrar, discurrir y pensar un problema, antes de que les demos la solución al mismo, están cumpliendo el objetivo propuesto: generar la inquietud con anterioridad a la respuesta. Cuando eso sucede, el conocimiento que los profesores impartimos después se asimila de una manera mil veces más fructífera que cuando se recibe sin una problematización previa de la cuestión.

Por supuesto, este de Fuller es solo un ejemplo. Lo interesante es siempre el proceso subyacente: antes de trasladar el conocimiento hay que generar una inquietud correspondiente a ese mismo conocimiento. Otro ejemplo: a la hora de explicar las «fuentes del Derecho» –otro clásico de la materia– se pide a los alumnos que establezcan cuáles, de entre ellas, les parecen más importantes; o sea, tienen que jerarquizarlas de acuerdo con su importancia. Una vez que se enfrentan a la cuestión y la resuelven de una u otra manera, es mucho más sencillo que entiendan conceptos como el propio de «fuentes del Derecho» u otros relacionados, como el «principio de jerarquía».

Por lo demás, y esto es también importante, conviene siempre que los alumnos realicen este tipo de prácticas por parejas, que las parejas nunca sean las mismas a lo largo de las prácticas y que sea el profesor el que forme las parejas en cada clase.

Trabajar por parejas es una manera de trabajar en grupo, y, por tanto, tiene ciertas ventajas con respecto al trabajo individual (en este tipo de actividad): los alumnos ven cómo concibe y soluciona el mismo problema otra persona, y eso amplía la perspectiva. Las parejas funcionan mejor que los grupos porque, en cuanto hay más de tres personas, es muy habitual que una o varias «dejen hacer» a otros, a los que llevan la voz cantante o tienen más iniciativa. Trabajar en pareja atenúa mucho ese peligro, y no aboca al solipsismo del trabajo individual. Además, cambiar las parejas todos los días tiene dos ventajas: los alumnos ven varias perspectivas diferentes a lo largo del curso, y en la medida en que es probable que no conozcan demasiado a su pareja (no se pueden poner con su mejor amigo/a, que es lo que hacen siempre…, como haríamos todos, por lo demás), el nivel de concentración y seriedad en las prácticas sube considerablemente. Por eso conviene que sea el profesor, y no los propios alumnos, el que forme las parejas cada día.

Conclusiones

Este tipo de prácticas que –como las dos apuntadas– pretenden dar la vuelta al esquema temporal clásico de las clases magistrales, de tal manera que, para cada clase de teoría en las prácticas, los propios alumnos ya hayan problematizado previamente la cuestión, tiene un resultado muy positivo a la hora de impartir la docencia. En *Filosofía del Derecho* desde luego; pero estamos seguros de que la estrategia de «sembrar la duda» es igualmente válida en el resto de asignaturas del Grado en Derecho (de hecho, así lo hemos comprobado con *Teoría del Derecho*, que no es una disciplina filosófica, sino

jurídica). Nosotros las hemos puesto en práctica en el aula durante los tres últimos años y los resultados son ciertamente muy satisfactorios, tal y como reflejan las encuestas de satisfacción con la actividad docente llevadas a cabo por los alumnos en nuestra universidad.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- Si todos los conocimientos teóricos fueron descubiertos por alguien que intentaba solucionar un problema, ¿no es mejor trasladar a los alumnos primero el problema?
- ¿Hay algún conocimiento teórico que por su propia naturaleza no pueda ser problematizado, esto es, explicado como una solución jurídica a una determinada dificultad anterior?
- ¿Qué es el Derecho: un conjunto de leyes y códigos dado o un instrumento vivo con el que las diferentes sociedades intentan solucionar los conflictos inherentes a la vida social? ¿Puede existir Derecho ahí donde no hay problemas? ¿Es posible enseñar Derecho sin referencia alguna al contexto del que surge?

73. *KAHOOT*. JUGAMOS ENTRE LA EXTRAÑEZA Y EL ENCANTO

Tatsiana Ushakova
Área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas
Universidad Carlos III de Madrid

Palabras clave

Docencia en inglés, prácticas en clase, aprendizaje interactivo, motivación, gamificación, *kahoot*.

Contexto

Se trata de una actividad concreta, configurada para la docencia en inglés en la asignatura *Theories of Labour Relations*, de 6 créditos (tres horas semanales correspondientes a las sesiones teóricas y prácticas presenciales del segundo cuatrimestre del segundo curso) en el marco del Grado en Empleo y Relaciones Laborales. Es una asignatura de contenido multidisciplinar, abierta a los alumnos españoles y a los de intercambio de distintas titulaciones en ciencias sociales y jurídicas, incluido el Grado en Derecho.

En principio, la actividad en cuestión es especialmente recomendada para una sesión práctica presencial, pero también puede aplicarse en una sesión teórica.

Planteamiento de la situación

El entorno educativo actual representa un desafío a la rutina. Los cambios constantes afectan a todos los aspectos de la docencia: se nos imponen los nuevos planes de estudio, contenidos, calendarios, prioridades y enfoques. Sabemos que las nuevas tecnologías, la docencia en línea y la docencia en inglés han llegado para quedarse. Forman parte de la vida académica cotidiana y no representan, como hace una década, modalidades de la innovación docente. Aun así, dentro de estos campos, siempre surgen novedades que obligan a «renovarse o morir».

El grupo de la asignatura *Theories of Labour Relations* consta de 14 alumnos. Por lo tanto, es una composición casi ideal para experimentar con cualquier tipo de actividad. Además, es un grupo a la vez homogéneo (ya que incluye exclusivamente a los alumnos de intercambio, que cursan sus estudios en el extranjero durante un año académico) y heterogéneo (dado que son estudiantes de distintas titulaciones y de varios países, con culturas educativas y hábitos de estudio diferentes). Entre los integrantes del grupo se encuentran alumnas y alumnos de Estados Unidos, Finlandia, Francia, Portugal, Suecia y Suiza. Mientras que los grupos de titulaciones bilingües, compuestos en su mayoría por

alumnos españoles, requieren unas técnicas de enseñanza orientadas a la superación no solo de niveles dispares de conocimientos, sino también de dominio (o falta de dominio) del idioma inglés, los grupos de alumnos de intercambio requieren tener en cuenta, junto con dichos factores, la dificultad de entenderse y colaborar entre ellos, debido a los distintos acentos y al desconocimiento casi total del castellano. La lectura individual de los textos y el debate en clase suelen ser las actividades imprescindibles que, además, ayudan a superar las dificultades mencionadas. También disponemos de las herramientas tradicionales *on-line*, dentro del Aula global. Entre otras, se encuentra la posibilidad de configurar los test con el sistema de evaluación automática, sin necesidad de corrección por parte del profesor, y que permite reforzar los conocimientos y evaluarlos. La actividad propuesta se sitúa en esta línea, con unas ventajas adicionales.

Desarrollo de la experiencia

Es evidente que el sitio *kahoot* está diseñado para todo tipo y nivel de estudios. Como podemos leer en el anuncio: «su uso es tan simple como 1, 2 y 3».

En nuestro supuesto, el primer paso implica diseñar el cuestionario tipo *multiple choice* (se llaman *kahoots*) en pocos minutos. Cabe utilizar textos, imágenes o vídeos. Para crear un test, es necesario registrarse en el sitio. El acceso es libre y se requiere una cuenta de correo electrónico, un nombre de usuario y una contraseña. Una vez registradas/os, podemos configurar la actividad y guardarla en nuestro espacio. Tras entrar en un «nuevo *kahoot*», se nos ofrece elegir entre las tres modalidades de actividad. Después introducimos un título, decidimos incluir una imagen o un vídeo y un límite temporal para las respuestas. También podemos elegir el idioma.

Pese a que la «filosofía» del *kahoot* invita a compartir las herramientas y los materiales docentes con los colegas de todo el mundo, no es una condición *sine qua non* para crear la actividad. Podemos configurar espacios privados.

El segundo paso es lanzarse a jugar. Los alumnos tienen que registrarse en la página o, para una mayor operatividad, el profesor puede registrar a los alumnos en el sitio para que accedan al cuestionario. Si se optase por el acceso individual, es preferible que se haga de manera simultánea en clase. Las identidades de los usuarios pueden ser conocidas por el profesor, pero estar ocultas al resto de los participantes del «concurso». Aparte de los valores habituales del test como un ejercicio práctico y de evaluación de conocimientos, la actividad propuesta incluye los momentos del aprendizaje interactivo propio de un juego: la participación, la competición y la emoción.

El tercer paso (seguimiento o estadísticas) permite observar el resultado. A lo largo del desarrollo del juego, la pantalla muestra un gráfico móvil de la velocidad de reacción de los alumnos y el número de respuestas acertadas. Recordemos que cada estudiante no tiene por qué conocer las identidades del resto de participantes.

Por lo que respecta al desarrollo de la actividad en el marco del curso *Theories of Labour Relations*, mediante el bloque de preguntas *kahoot* hemos pretendido reforzar las nociones y conceptos básicos vinculados a la tipología de las relaciones laborales. Para ello, hemos configurado un test tipo *multiple choice* con cuatro respuestas posibles, de

las cuales solo una es correcta, de acuerdo con los estudios de Esping-Andersen y Ebbinghaus y el glosario de términos de la Confederación Sindical Internacional. Huelga decir que los materiales de lectura recomendados para la actividad deben estar disponibles en el Aula global de la asignatura correspondiente con una cierta antelación, al igual que la propia actividad tiene que anunciarse y recordarse unos días antes. En caso contrario, el grupo no viene debidamente preparado.

Antes de iniciar la práctica, los alumnos se dividieron en cuatro grupos internacionales (es decir, con participación de los nacionales de distintos países) y cada grupo se registró con un nombre de usuario único. Normalmente, los estudiantes asisten a clases con sus ordenadores portátiles, y disponemos de conexión a internet. No obstante, puede haber alguna excepción o incidencia; en este caso, resulta útil la opción de acceder a través del dispositivo móvil. La experiencia fue muy breve (unos 15 minutos), pero emocionante.

Conclusiones

Tras analizar el resultado, consideramos que el balance es positivo. Ante todo, hemos sido capaces de ir más allá de un mero uso del Aula global, aunque siempre con apoyo en las herramientas que proporciona, y de afrontar una actividad más interactiva y divertida. Del mismo modo, hemos podido localizar y apreciar un recurso accesible para todos los ámbitos y niveles de estudio. Al respecto, es importante superar los prejuicios, que son bastante frecuentes en el ámbito académico universitario. En nuestro caso, la fuente originaria de conocimiento ha sido el curso de inglés para los profesores universitarios organizado por el British Council, por lo que agradecemos a nuestros colegas profesores de idiomas extranjeros y a la universidad por la oportunidad brindada de acceder a los foros de formación continua e intercambiar experiencias. Este tipo de prácticas «obligan» a los docentes y al alumnado a salir del letargo de una clase tradicional, romper con la monotonía y encontrar una mayor motivación o, si cabe, diversión en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de esta aproximación positiva inicial, hemos detectado algunos inconvenientes. En primer lugar, la sencillez y la rapidez aparentes de configuración de la actividad. Sabemos que, para que el resultado no solo sea sino también parezca exitoso, es preciso emplear mucho tiempo de trabajo: pensar en las fuentes bibliográficas y documentales, en el contenido, en el nivel de preparación de los estudiantes e, incluso, en la psicología y actitud del grupo. En fin, no ha resultado ser ni tan rápido, ni tampoco sencillo. Quizá el esfuerzo de planificar y configurar la actividad no haya guardado relación con la brevedad de su desarrollo y el efecto pretendido.

En segundo lugar se sitúa la contrapartida de la emoción de competir con los compañeros y de ganar o perder en una competición. Como cualquier actividad susceptible de evaluación, puede parecer angustiosa tanto para los docentes como para los estudiantes. En nuestro caso, no ha tenido una implicación directa para la evaluación continua, sino más bien un carácter complementario y experimental. Pero quedaba claro que, pese a sus ventajas de dinamismo y desarrollo «en directo», la actividad ha generado unas respuestas con un nivel de conocimiento más bajo que el que suelen dar

otras actividades individuales o en grupo, más «tradicionales» y «rutinarias» y menos «motivadoras», incluidos los «grandes clásicos» de exámenes. Eso sí, los alumnos mostraron entusiasmo y satisfacción con el desarrollo de la práctica.

En tercer lugar, y como consecuencia de lo anterior, está la duda sobre el valor curricular que debe atribuirse a este tipo de actividades. En el marco de la evaluación continua, cada actividad debe valorarse debidamente, según los criterios numéricos establecidos. Pero también sabemos que es tan perjudicial la aplicación demasiado estricta del sistema de evaluación, como la falta de evaluación de las actividades. Por citar un ejemplo típico (y sobradamente conocido), existe una práctica de abuso de los ejercicios escritos para «evaluar» o «mejorar» la nota sin fijarse demasiado en su contenido, ni en el trabajo que ha supuesto su elaboración. En nuestro caso, hubiera podido tener un efecto similar. Los alumnos que obtuvieron los mejores resultados hubieran podido sentirse no apreciados en su justa medida por el esfuerzo realizado.

Por último, el hándicap tecnológico. En el apartado anterior hablamos de la utilidad y las ventajas inestimables de las nuevas tecnologías. Nuestra actividad tiene una relación directa con ellas. Para el éxito dependemos de los ordenadores y de la conexión a internet constante y fluida. No hay duda alguna de que la calidad de los dispositivos de los alumnos, y no solo sus conocimientos y sus destrezas, condiciona el resultado de nuestra actividad y de otras actividades similares. Sin contar con casos patéticos, que todos hemos vivido, de una aparatosa preparación anterior, para encontrarse con un fallo del ordenador o de la conexión.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- ¿Podríamos ampliar el uso de *kahoot* para otras actividades (los debates, las conferencias etc.)?
- La práctica realizada hace dudar sobre el valor curricular de las actividades interactivas. ¿Tenemos que darles un peso similar al resto de actividades en clase o reservarles un lugar complementario en el sistema de evaluación, como ha sido el criterio de esta actividad en concreto?
- ¿Cómo habría que incentivar a los docentes para que implanten nuevas actividades o para que las varíen, teniendo en cuenta el esfuerzo personal para «innovarse» y el tiempo empleado para preparar las actividades alternativas?

Referencias

Kahoot. https://getkahoot.com/how-it-works para una explicación sencilla del funcionamiento; https://getkahoot.com/ways-to-play para las posibilidades y herramientas que ofrece. (Consultado el 07/07/2016.)

Esping-Andersen, C. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton: Princeton University Press.

Ebbinghaus, B. (1998). «European Labor Relations and Welfare-State Regimes: A Comparative Analysis of their 'Elective Affinities'». *Cologne Background Paper for Cluster 3: The Welfare State and Industrial Relations Systems Conference on Varieties of Welfare Capitalism in Europe, North America and Japan*. Cologne: Max Planck Institute for the Study of Societies.

74. LA ENSEÑANZA DEL GRADO EN DERECHO EN INGLÉS: EXPERIENCIA PILOTO EN UNA ASIGNATURA DE DERECHO POSITIVO

M. Luisa Villamarín López
Departamento de Derecho Procesal
Facultad de Derecho
Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave

Enseñanza en inglés, internacionalización, competencias lingüísticas.

Contexto

Dentro del marco del Plan de internacionalización de la docencia de la Universidad Complutense de Madrid, la Facultad de Derecho abrió en el curso 2014/2015 un grupo especial del Grado en Derecho en el que se impartirían varias de sus asignaturas en inglés y en el que podían matricularse los alumnos que lo desearan, siempre que acreditaran un conocimiento de inglés mínimo de B2. En este pasado curso, nuestro departamento se ofreció para impartir por primera vez en inglés su asignatura de segundo, *Derecho procesal I* –que, por cierto, finalmente fue la única asignatura del segundo semestre que fue impartida en inglés y la segunda en todo el curso–. Es una asignatura troncal de 6 ECTS, con cinco horas de docencia asignadas por semana, dos de ellas teóricas y tres prácticas. Pese a que en las horas de prácticas el Decanato recomienda dividir el grupo en tres, esto no se hizo en este caso debido a que el grupo era reducido (unos cincuenta matriculados) y a la mayor dedicación que se requería, por lo que todos los alumnos recibieron todas las horas de docencia (75 horas en total).

Planteamiento de la situación

Este proyecto se encuadra dentro de las numerosísimas experiencias EMI (*English as a medium of instruction*) que desde hace ya más de treinta años se llevan desarrollando en las universidades a nivel mundial y, en particular, en el ámbito europeo. Con ellas se trata de potenciar el uso del inglés en las aulas, pero desde una perspectiva distinta a la tradicional, porque se ha comprobado que no hay una relación lineal entre más horas de aprendizaje de un idioma extranjero y un mayor conocimiento de la lengua. Así se constata en España, donde, después de miles de horas de enseñanza de inglés en los colegios, los alumnos son prácticamente incapaces de comunicarse en este idioma. En el marco de las experiencias EMI no se imparten clases de inglés; ni siquiera se trata de

enseñar este idioma aplicado a la disciplina en juego (en nuestro caso, el inglés jurídico). Partiendo de que el inglés es actualmente la lengua franca a nivel mundial, en las experiencias EMI el inglés se emplea como mero instrumento de comunicación, por lo que se fomenta la creación de espacios en los que el alumno esté altamente motivado, como se supone que ocurre en el ámbito universitario, pues los alumnos están estudiando la carrera que en principio han elegido porque les gusta. De esta forma, al emplear el inglés en un contexto que les resulta más estimulante, aprenden mejor, ya que se incorpora mejor lo que se hace con ilusión e interés, y esto les permite mejorar mucho sus habilidades lingüísticas, amén de que, dado que las adquieren en relación con sus estudios, son conscientes de que les resultarán especialmente útiles para su futuro profesional.

Desarrollo de la experiencia

En gran parte de las carreras universitarias, la opinión sobre la impartición de asignaturas en inglés es pacífica, ya que el conocimiento que se imparte es universal e, incluso en muchos casos, las fuentes de las que se nutren se producen en este idioma. Pensemos, por ejemplo, en Economía o en Medicina. Pero no ocurre lo mismo en el campo del Derecho, porque lo que enseñamos es mayoritariamente Derecho nacional y, desde luego, así sucede en el caso de nuestra asignatura de Derecho procesal, por lo que las objeciones a este tipo de experiencias son mayores.

Pese a estas dificultades, entendimos que para los alumnos podía ser una experiencia interesante ya que, aunque no cabe afirmar que el Derecho esté globalizado, sí que cada vez hay más normativa internacional que estudiar y aplicar, el inglés es exigido como requisito *sine qua non* por los grandes despachos de abogados y cada vez se ofrecen más posibilidades de trabajar en instituciones jurídicas internacionales, por lo que un manejo mejor del inglés por los estudiantes nos parecía que podía reportarles una ventaja curricular no desdeñable. Nos planteamos como reto que esta experiencia no supusiera para los alumnos pérdida alguna en su aprendizaje, sino que fuera un plus en su formación; así, por un lado, se ha procurado que conozcan y manejen el vocabulario procesal, muy técnico, en inglés y español, y, por otro, se ha optado por no reducir el programa de la asignatura, puesto que en la práctica forense «entra todo».

Para conseguir los mejores resultados, hemos intentado adaptar parte de nuestra metodología docente a las necesidades específicas de este grupo, puesto que la impartición de este tipo de docencia en inglés no requiere únicamente la traducción de los materiales de estudio. Junto a los recursos docentes recomendados en la guía de la asignatura aprobada por el departamento, hemos procurado facilitarles herramientas de enseñanza más visuales (presentaciones PowerPoint de clase, a su disposición en el Campus virtual, o esquemas), auditivas (*podcasts* para la realización de una actividad semanal de comentario de noticias jurídicas para fomentar su interés por cuestiones procesales internacionales, visionado de juicios, participación como profesor invitado de un socio de Uría y Menéndez –quien les explicó en una clase impartida en inglés su papel como abogado y la importancia fundamental de los idiomas inglés y alemán en su

carrera–) y de lectura (manuales de la asignatura y materiales de estudio, documentos jurídicos en español e inglés, de naturaleza muy variada: resoluciones judiciales, escritos de parte, etc., tanto de órganos españoles como internacionales; en especial del TEDH y del TJUE) con el fin de que se refuerce su aprendizaje por estos distintos medios, siempre procurando crear espacios especialmente motivadores.

Conscientes de que el estudio de una lengua extranjera comporta en general una mayor dificultad para los alumnos, hemos procurado llevar a cabo un mayor seguimiento de su comprensión de la asignatura mediante la realización durante el semestre de varias pruebas periódicas de autoevaluación, de dos test evaluables no liberatorios y de tres ejercicios obligatorios evaluables, consistentes en la realización de un caso práctico. Asimismo, hemos considerado importante reforzar el diálogo con los estudiantes –en este grupo ha resultado sencillo porque era de número reducido– y favorecer mucho su participación para saber cómo iban en cada momento e intentar evitar que en cualquier momento perdieran el hilo y desconectaran de las explicaciones de clase.

Pese a la ilusión y el empeño con el que hemos desarrollado esta experiencia durante este año, no pueden preterirse ciertas dificultades que conviene tener presente para tratar de salvarlas en los próximos cursos. En una encuesta realizada para saber si deseaban continuar con la asignatura para el curso siguiente, los alumnos apuntaron que su mayor dificultad había consistido en la falta de manuales en inglés para el estudio de la asignatura, por lo que tenemos en mente preparar uno que les facilite esta tarea. Sí que es cierto que había múltiples materiales en inglés recomendados en el Campus virtual (webs en inglés de instituciones jurídicas españolas y europeas, textos elaborados por algunos despachos de abogados sobre el proceso civil español, etc.) e incluso se contaba con la legislación procesal traducida por el Ministerio de Justicia, pero muchos de estos textos no han podido ser un buen apoyo para el estudio este año, ya que no estaban actualizados a las reformas tan importantes que se llevaron a cabo el año pasado en el ámbito procesal civil.

El resto de dificultades que apuntaban no difieren de las que tienen todos los alumnos de los grupos que estudian en español. Primero, les cuesta situarse durante las primeras semanas de clases de Derecho procesal, por resultarles un ámbito totalmente nuevo, si bien, en su opinión, esta sensación va desapareciendo conforme avanza el curso y van captando la unidad de la asignatura. Segundo, la dificultad de manejar con precisión la terminología procesal, muy técnica. Para facilitar esta tarea hemos pensado abrir el próximo curso en el Campus virtual un glosario de términos procesales, con su definición –ya lo habíamos elaborado en español y seguro que será de especial ayuda para los alumnos de este grupo–. Afortunadamente, este semestre los alumnos presentaban un muy buen nivel de inglés, por lo que todos han podido seguir las explicaciones sin dificultades y comunicarse con fluidez en las actividades propuestas. Ahora bien, no desconocemos que en los próximos años tal vez el nivel del grupo no sea uniforme y se apunten estudiantes con un nivel de inglés muy justo, por lo que esta situación se convertiría en uno de los mayores retos del curso.

Por último, resta valorar nuestra experiencia, que, adelantamos, ha sido muy positiva. Las clases han sido muy participativas, tanto los alumnos como el profesor estábamos especialmente motivados, ha habido muy buen clima de aprendizaje y de diálogo y, lo que es más específico de este curso, los estudiantes, además de aprender Derecho procesal como el resto de sus compañeros, han conseguido mejorar su dominio oral y escrito del inglés y han tomado contacto con la terminología y el mundo del proceso en otros contextos no nacionales. De hecho, nuestra opinión coincide con la de los alumnos. Así, tras una encuesta que se les hizo antes de terminar el curso, salvo uno, que prefería que se impartieran en inglés solo asignaturas como *Historia* o *Derecho europeo*, todos los demás querían seguir estudiando Derecho procesal en inglés y afirmaban que le recomendarían a un compañero que se apuntara.

Conclusiones

A pesar de ciertas reticencias de parte de los profesores de Derecho, entendemos que sí tiene sentido impartir Derecho procesal en inglés y, en general, asignaturas de Derecho positivo, por lo que animamos encarecidamente a los docentes y a los equipos de dirección de los centros universitarios a fomentar iniciativas de este tipo que ofrezcan a los alumnos más oportunidades y espacios para aprender de forma distinta en un entorno que les resulte más atractivo, que les haga disfrutar más de sus estudios y les beneficie de cara a su incorporación al mundo laboral, en la línea de lo que ya se viene implantando en otros países que nos llevan la delantera en este punto.

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- ¿Tiene sentido impartir asignaturas de Derecho positivo en inglés?
- ¿Perjudica de algún modo a la formación jurídica básica de los alumnos enseñarles estas materias en inglés?
- ¿Qué ha de exigirse al profesor y al alumno en las experiencias EMI en Derecho?
- ¿Qué actividades o materiales pueden resultar especialmente útiles para estos cursos?

Referencias

Comisión Europea (2006). *ELAN: Effects on the European Economy of the shortages of foreing language skills in Enterprise*. Disponible en: http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/elan_en.pdf. (Consultado el 08/07/2016.)

Dearden, J. (2015). *English as a medium of instruction – a growing global phenomenon*. Londres: British Council. Disponible en: https://www.britishcouncil.org/education/ihe/knowledge-centre/english-language-higher-education/report-english-medium-instruction. (Consultado el 08/07/2016.)

Dobson, A.; Pérez Murillo, M. D.; Johnstone, R. (2010). *Programa de educación bilingüe en España: informe de evaluación*. British Council, Ministerio de Educación Español.

Morell, T. *et al.* (2014). «English as the medium of instruction: a response to internationalization». En: *XII Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària 2014. El reconeixement docent: innovar i investigar amb criteris de qualitat*. Alicante: Universidad de Alicante. Disponible en:

http://web.ua.es/va/ice/jornadas-redes-2014/documentos/comunicacions-posters/tema-5/392287.pdf. (Consultado el 08/07/2016.)

Phillipson, R. (2015). «The business of English: global panacea or pandemic. Myths and realities of 'Global' English». *9th GEM&L International Workshop on Management & Language*. Disponible en: http://www.cbs.dk/files/cbs.dk/robert_philippson_the_business_of_english_global_panacea_or_pandemic_0.pdf (Consultado el 08/07/2016.)

CONCLUSIONES

Berta Roca Acedo
Psicopedagoga. Técnica de calidad.
Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona

La presente recopilación de experiencias metodológicas pone de manifiesto que la implantación del EEES ha resultado ser un punto de inflexión en la redefinición del proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudios universitarios, en general, y en los jurídicos, en particular. Tal y como se refleja en los diferentes artículos, el profesorado explora y experimenta metodologías docentes que permitan al alumnado adquirir un rol más activo y autónomo en su proceso de aprendizaje con el objetivo de que asuma adecuadamente las competencias definidas en el grado. En este sentido, se observa que el foco de atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje se centra más en el estudiante y en su manera de aprender, y no tanto en la forma de transmitir los conocimientos.

A pesar de ello, muchas de las experiencias presentes no abandonan la tradicional exposición de contenidos en forma de **clase magistral**. Sin embargo, esta exposición más teórica casi siempre va acompañada de metodologías más prácticas o aplicadas en las que el estudiante tiene un papel más activo que el de simple receptor.

En muchas ocasiones, la parte aplicada de la asignatura consiste en la **resolución de un caso práctico** (real o inventado) o en un **problema**. Estas experiencias demuestran que la resolución de casos es una metodología que puede ser trabajada de forma muy diversa. Así, encontramos experiencias en las que el estudiante debe resolver unas preguntas de un caso práctico concreto, en otras en las que el estudiante debe resolver la totalidad de un caso a partir de un enunciado, o experiencias de **aprendizaje basado en problemas**, en las que el estudiante infiere la teoría a partir del estudio y resolución de problemas concretos. Algunas de las metodologías centradas en la resolución de casos finalizan con una **actividad de simulación** del caso trabajado, en la que los estudiantes deben desarrollar los roles definidos como si se tratara de una experiencia real. En algunas de estas experiencias, la intervención de **profesionales externos** en el desarrollo de la sesión enriquece notablemente esta metodología docente. Un recurso docente también utilizado son las **visitas externas** a instituciones con el objetivo de visualizar en directo los aspectos trabajados en clase.

No siempre las sesiones prácticas consisten en la resolución de un caso práctico, sino que actividades como **la lectura y análisis de textos o prensa**, **elaboración de trabajos monográficos**, **ejercicios prácticos**, y **actividades de argumentación** también están presentes como metodologías aplicadas. Aunque sea de forma minoritaria, existen metodologías que introducen **el juego** como una forma de motivar el aprendizaje y de conseguir la asimilación de contenidos de una manera más aplicada y lúdica. La

formulación de **preguntas**, identificación de **conocimientos previos** y el aprendizaje a través del **error** también son estrategias docentes que el profesorado integra en sus sesiones con el fin de potenciar la aplicación más práctica de los contenidos y de comprobar el logro de los estudiantes.

La **comunicación oral** es una competencia transversal que hay que alcanzar en la mayoría de los grados de Derecho, y seguramente como consecuencia, esta actividad está presente en muchas de las experiencias. La comunicación oral se trabaja de diferentes maneras, ya sea a partir de **debates** más o menos dirigidos, de **exposiciones orales** de los estudiantes (ponencias), de **puestas en común** de ejercicios prácticos y de actividades de **simulación**. En este sentido, hay dos experiencias de la actividad ***moot***, término utilizado principalmente en las facultades anglosajonas para definir los debates en equipo en los que se confrontan posturas contrapuestas ante un problema jurídico.

La aplicación de un sistema de evaluación continua también se ha convertido en un tema de debate a raíz de la implementación del EEES. La mayoría de las experiencias describen cómo se desarrolla el **sistema de evaluación continua** en sus asignaturas, y en algunas incluso se explicita qué correcciones o puntualizaciones se efectuaron en el sistema aplicado para mejorar los resultados de los estudiantes. El debate también gira alrededor de cómo conseguir que la evaluación pueda ser más formativa y menos acreditativa. En este contexto, la **autoevaluación** y **la evaluación entre iguales** se integran dentro del sistema de evaluación continua como otras formas de evaluación. Algunas evidencias de evaluación se dirigen a solicitar al alumnado el grado de aprendizaje alcanzado en la asignatura; por lo que se potencia un aprendizaje reflexivo de la materia. Las **rúbricas de evaluación** son presentadas como instrumentos de evaluación que permiten evaluar de manera más ágil y eficaz las actividades de evaluación y las competencias a alcanzar, a la vez que facilitan información al alumnado sobre qué se espera de su aprendizaje y un *feedback* más inmediato de su evaluación.

La **tecnología** y los **recursos audiovisuales** también están presentes en las nuevas metodologías docentes. Por un lado, el uso de las plataformas virtuales (Moodle) está extendido como medio tanto de comunicación entre profesor y estudiante como medio de difusión de documentación de la asignatura. Sin embargo, en algunas experiencias se requiere una actividad más intensa con la plataforma virtual (**foros, tareas, wikis**) por lo que esta se convierte en un instrumento metodológico más de la asignatura. Por otra parte, el uso de vídeos para presentar casos o problemáticas reales es un recurso de los docentes para ilustrar la vertiente más práctica y aplicada de los contenidos teóricos. Algunos docentes, incluso, se atrevieron a pedir a los estudiantes la grabación de una cápsula de vídeo como actividad de aprendizaje y evaluación. El **cine** también se ha utilizado como instrumento metodológico para trabajar determinados contenidos de algunas asignaturas.

La implementación de estas metodologías es un trabajo arduo para los docentes, tanto por la dedicación de horas como por la dificultad de introducir estas metodologías en grupos numerosos que a veces superan los cien estudiantes. Para mitigar esta problemática se recurre a dividir el grupo clase en dos o tres subgrupos más pequeños,

para así poder trabajar los contenidos teóricos y prácticos en forma de **seminario** o **taller**. La integración de la **tutoría individual** o **grupal** en las sesiones ordinarias se aplica también como estrategia para tener un contacto más directo con el alumnado e identificar los elementos más críticos y problemáticos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una gran parte de las experiencias presentadas incluye el **trabajo en grupo** en sus metodologías docentes. La manera de constituir el grupo, la adecuada composición de este, la responsabilidad de los miembros en el trabajo y la forma de afrontar su evaluación han sido los aspectos más cuestionados por los docentes.

Se resalta también la necesidad de trabajar conjuntamente diferentes áreas de conocimiento. En este sentido, se observan algunas experiencias interdisciplinares en las que más de una disciplina interviene en el desarrollo de una misma actividad. Aunque la metodología implique más trabajo de coordinación docente, el profesorado manifiesta que de esta manera se evitan los solapamientos entre asignaturas y se potencia que el estudiante perciba el aprendizaje desde un punto de vista más global y no tan fragmentado.

En el diseño de los grados de Derecho, algunas facultades optaron por la incorporación de asignaturas transversales que tenían como objetivo el trabajo de habilidades de carácter más **instrumental** propias de los estudios jurídicos. En estas asignaturas se lleva a cabo principalmente el trabajo de ciertas habilidades y competencias, como son la búsqueda de documentación y jurisprudencia, la redacción de textos jurídicos, los comentarios de texto y la oratoria, entre otras.

La suma de estas experiencias demuestra que la docencia universitaria sigue indagando, a través de las diferentes metodologías, la manera en que el alumnado adquiere y asume las competencias asociadas al título de forma más activa. Y aunque muchas de estas experiencias no consistan en grandes innovaciones docentes, sí constituyen el resultado de un cambio de perspectiva en la enseñanza del Derecho.

ÍNDICE TEMÁTICO

Berta Roca Acedo
Psicopedagoga. Técnica de calidad.
Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona

El siguiente índice temático pretende facilitar la búsqueda de conceptos metodológicos docentes en los diferentes artículos del libro. A partir de la lectura de las experiencias se identifican las prácticas docentes presentes en los diferentes relatos de los autores, que luego constituirán las entradas temáticas del índice. El lector observará que no siempre estas entradas coinciden con las palabras clave de los artículos, ya que se han identificado todos aquellos conceptos metodológicos que aparecen en los textos, aunque sea de forma no explícita. También se incluye en este índice el nombre de las asignaturas y de las áreas de conocimiento en las que se han desarrollado las experiencias docentes, para así facilitar una busca de prácticas docentes por asignaturas concretas o áreas de conocimiento. El nombre de las asignaturas y de las áreas de conocimiento aparece en tipografía cursiva. Por último, indicamos que aquellos términos que están compuestos por más de una palabra tienen dos entradas en el índice, con referencias internas, con el objetivo de permitir una mejor búsqueda. Cada entrada remite al primer autor de cada contribución y a la primera página del capítulo correspondiente.

A
Análisis comparado
Sobrino 307
Análisis de textos. *Vid.* Lectura y análisis de textos
Aprendizaje a partir del error o duda
Macía 197; Urdánoz 315
Aprendizaje basado en equipos
Font 117; García Añón 135
Aprendizaje basado en juegos
Alonso 21; Carrio 65; Jordana 169; Ushakova 319
Aprendizaje basado en problemas
Fernando 109; García Añón 135; Oubiña 229; Palma 77
Aprendizaje cooperativo
Font 117; Ruda 289
Aprendizaje entre iguales
Cañabate 53
Aprendizaje interdisciplinar
Armengot 33; Corvo 85; Juan 69; Oleart 221; Polo Martín 259; Rollnert 277
Aprendizaje reflexivo
Caballol 49; Chinchilla 69; García Añón 135; Lázaro 189; Pareja 239; Rozas 281; Satorras 297
Argumentación

Cañabate 53; Köpcke 181; Méndez 213
Audiovisuales. *Vid.* Recursos audiovisuales
Autoevaluación
Chinchilla 69; Font 117; Goizueta 155; Macía 197; Nieto 217; Oromí 225; Pareja 239; Pascual 243; Pedraza 247; Queralt 273; Rozas 281; Satorras 297; Sigüenza 301; Villamarín 323

C

Caso *Vid.* Método del caso; *Vid.* Resolución de casos prácticos
Ciencia política
Martínez 209
Cine
Chinchón 73; Martín 201
Clase magistral. *Vid.* Exposición teórica
Coevaluación
Pareja 239; Pedraza 247
Comunicación en euskera: área jurídica
Ezeiza 105
Conocimientos previos
Macía 197; Pareja 239
Constitución de los equipos de trabajo
Conde 77; Font 117; Pareja 239; Pascual 243
Constitución y sistema de fuentes
Aranda 29
Contemporany international system
Pareja 239
Contratación mercantil
Arroyo 37
Cooperativo. *Vid.* Aprendizaje cooperativo; *Vid.* Aprendizaje basado en equipos
Coordinación docente
Corvo 85; Juan 69; Rollnert 277

D

Debates
Aguado 17; Alonso 21; Arroyo 37; Caballol 49; Cañabate 53; Carreras 61; Chinchón 73; Cuadros 89; Forner 121; Joshi 173; Köpcke 181; Labaca 185; Leturia 193; Martín 201; Martínez 209; Oromí 225; Pascual 243; Rollnert 277; Rozas 281; Sánchez Sánchez 293; Satorras 297; Sigüenza 301; Ushakova 319
Delitos contra los bienes públicos
Corvo 85
Derecho administrativo
Aguado 17; Chinchilla 69; Fernando 109; Gamero 129; Gifreu 147; Pedraza 247; Sánchez 293
Derecho civil
Berrocal 45; Cortada 81; Corvo 85; Ginebra 151; Macía 197; Rollnert 277; Rubio 285; Ruda 289
Derecho civil de la persona
Ginebra 151
Derecho comunitario
Ferrer 113
Derecho constitucional
Aranda 29; Ferrer 113; Fraile 125; Garrote 141; Goizueta 155; Queralt 273; Rollnert 277; Sobrino 307
Derecho de familia y sucesiones
Ginebra 151; Rubio 285
Derecho de la empresa y el mercado
Font 117
Derecho de la libertad de conciencia

Labaca 185; Leturia 193
Derecho de la Seguridad Social
Nieto 217
Derecho de la Unión Europea
Jordana 169
Derecho del trabajo
Martín 201; Polo Sánchez 265; Ushakova 319
Derecho de sociedades
Conde 77; Font 117
Derecho eclesiástico
Labaca 185; Leturia 193; Satorras 297
Derecho empresarial
Font 117
Derecho financiero y tributario
Carreras 61; Cubero 93; Pascual 243; Rozas 281
Derecho internacional privado
Durán 101; Forner 121
Derecho internacional público
Chinchón 73; González 159; Huici 165; Jordana 169; Pareja 239
Derecho local
Gifreu 147
Derecho mercantil
Arroyo 37; Conde 77; Font 117; Perales 251
Derecho penal
Barquín 41; Joshi 173; Palma 235
Derecho procesal
Alonso 21; Alonso-Cuevillas 25; Armengot 33; Caballol 49; Díaz 97; Oromí 225; Oubiña 229; Pérez 255; Sigüenza 301; Villamarín 323
Derecho procesal civil
Alonso-Cuevillas 25; Oromí 225; Pérez del Blanco 255
Derecho procesal laboral
Sigüenza 301
Derecho procesal penal
Alonso 21; Oubiña 229; Pérez del Blanco 255
Derecho romano
Lázaro 189; Polo Martín 259
Derechos fundamentales y organización territorial del Estado
Corvo 85
Docencia en inglés
Ferrer 113; Huici 165; Pareja 239; Perales 251; Ushakova 319; Villamarín 323
Dramatización
Polo Sánchez 265
Duda. *Vid.* Aprendizaje a partir del error o duda

E

Ejercicios prácticos
Chinchilla 69; Gamero 129; Gifreu 147; González 159; Huici 165; Oromí 225; Pedraza 247
Entrevistas. *Vid.* Tutorías
Equipo. *Vid.* Aprendizaje basado en equipos; *Vid.* Constitución de equipos de trabajo; *Vid.* Trabajo en equipo
Error. *Vid.* Aprendizaje a partir del error o duda
Estado y confesiones
Satorras 297
Evaluación continua

Alonso-Cuevillas 25; Armengot 33; Chinchilla 69; Cortada 81; Cubero 93; Gifreu 147; Goizueta 155; Jordana 169; Juan 69; Köpcke 181; Labaca 185; Leturia 193; Macía 197; Martínez 209; Martínez Pérez 205; Méndez 213; Oleart 221; Oromí 225; Pascual 243; Queralt 273; Rozas 281; Rubio 285; Turull 311
Evaluación por pares
Font 117; Goizueta 155; Nieto 217; Pedraza 247
Examen grupal
Font 117
Examen recuperación
Alonso-Cuevillas 25
Exposición Oral
Alonso 21; Aranda 29; Armengot 33; Caballol 49; Carreras 61; Corvo 85; Ezeiza 105; Garrote 141; Huici 165; Köpcke 181; Labaca 185; Leturia 193; Martín 201; Martínez 209; Martínez Pérez 205; Oleart 221; Perales 251; Polo Sánchez 265; Prados 269; Queralt 273; Rollnert 277; Satorras 297
Exposición teórica/clase magistral
Aranda 29; Arroyo 37; Caballol 49; Carreras 61; Carrio 65; Díaz 97; Fraile 125; Gamero 129; Gifreu 147; González 159; Huici 165; Jordana 169; Joshi 173; Macía 197; Nieto 217; Pascual 243; Prados 269; Queralt 273; Rozas 281; Sigüenza 301; Turull 311

F

Filosofía del Derecho
Carrio 65; Köpcke 181; Méndez 213; Urdánoz 315
Foro Campus virtual
González 159; Labaca 185; Lázaro 189; Rozas 281
Fundamentos del Derecho administrativo
Corvo 85; Fernando 109
Fundamentos del Derecho penal
Joshi 173
Fundamentos del Derecho privado
Macía 197
Fundamentos históricos del sistema jurídico
Prados 269

G

Garantías jurídico-administrativas
Fernando 109; Sánchez 293

H

Habilidades instrumentales
Cañabate 53; Chinchilla 69; García Añón 135; Juan 177; Oleart 221
Historia de las instituciones político-administrativas
Martínez Pérez 205
Historia del Derecho
Cañabate 53; Capdeferro 57; Martínez Pérez 205; Polo Martín 259; Prados 269; Turull 311

I

Inglés. *Vid.* Docencia en inglés
Inmigración, nacionalidad y extranjería
Aguado 17
Instituciones de Derecho de la Unión Europea
González 159
Instrumentos del tráfico empresarial
Font 117
Instrumentos para el estudio
Cañabate 53

Interdisciplinar. *Vid.* Aprendizaje interdisciplinar
Interpretación y argumentación Jurídica
Polo Martín 259
Intervención profesionales externos
Arroyo 37; Díaz 97; Gifreu 147; ;Villamarín 323
Introducción al Derecho
Cuadros 89
Introducción al Derecho civil
Cortada 81
Introducción al Derecho comparado
Ruda 289
Introducción al Derecho procesal
Díaz 97; Rollnert 277

J

Juego. *Vid.* Aprendizaje basado en juegos

K

Kahhot
Ushakova 319

L

Lectura y análisis de textos
Caballol 49; Cuadros 89; Cubero 93; Gifreu 147; Huici 165; Martínez 209; Martínez Pérez 205; Méndez 213; Oleart 221; Perales 251; Prados 269; Sigüenza 301; Turull 311; Ushakova 319; Villamarín 323
Lengua vasca y comunicación
Ezeiza 105
Libertades públicas y derechos constitucionales
Fraile 125

M

Marco jurídico de la seguridad
Fraile 125
Medios alternativos de resolución de conflictos
Caballol 49
Método del caso
Joshi 173; Labaca 185; Oubiña 229
Moot
Armengot 33; Arroyo 37; Perales 251

N

Nacionalidad y extranjería en las relaciones privadas internacionales
Durán 101
Normas y usos de la lengua en el ámbito jurídico
Ezeiza 105
Nuevas tecnologías
Ferrer 113

O

Oral. *Vid.* Exposición Oral
Organización y actividad de las administraciones públicas
Pedraza 247

P

Parejas. *Vid.* Trabajo por parejas
Parte general del Derecho civil. Derecho de la persona

Corvo 85
Plagio
González 159
Portafolio
García Añón 135; Satorras 297
Prácticos. *Vid.* Ejercicios prácticos; *Vid.* Resolución de casos prácticos
Preguntas
Fraile 125
Prensa
Aguado 17; Capdeferro 57; Chinchilla 69; Cubero 93; Martínez 209
Principios e instituciones constitucionales
Queralt 273
Problemas. *Vid.* Aprendizaje basado en problemas
Procedimientos y sistema tributario
Rozas 281
Profesionales externos. *Vid.* Intervención profesionales externos
Proyectos. *Vid.* Trabajo por proyectos

R

Recursos audiovisuales
Aguado 17; Chinchón 73; Forner 121; Huici 165; Joshi 173; Köpcke 181; Rollnert 277; Satorras 297; Sigüenza 301; Villamarín 323
Reflexivo. *Vid.* Aprendizaje reflexivo
Régimen jurídico de la actividad administrativa
Chinchilla 69
Relaciones laborales y perspectiva de género
Martín 201
Resolución de casos prácticos
Aguado 17; Alonso 21; Aranda 29; Armengot 33; Arroyo 37; Berrocal 45; Carreras 61; Chinchilla 69; Cortada 81; Díaz 97; Font 117; Forner 121; Fraile 125; Gamero 129; García Añón 135; Gifreu 147; Ginebra 151; González 159; Leturia 193; Martínez 209; Martínez Pérez 205; Nieto 217; Oromí 225; Pascual 243; Polo Martín 259; Rollnert 277; Satorras 297
Rúbricas de evaluación
González 159; Polo Martín 259

S

Seminarios
Capdeferro 57; Carreras 61; Chinchilla 69; Corvo 85; Cuadros 89; Durán 101; Gamero 129; Macía 197; Martínez Pérez 205; Oubiña 229; Pareja 239; Pascual 243; Prados 269; Rollnert 277
Simulación
Armengot 33; Berrocal 45; Caballol 49; Díaz 97; Font 117; García Añón 135; Goizueta 155; González 159; Joshi 173; Oubiña 229; Pedraza 247; Pérez del Blanco 255; Sánchez Sánchez 293
Sistema judicial español
Sigüenza 301

T

Tareas online
Huici 165
Técnicas de estudio y de trabajo
García Añón 135; Juan 177; Oleart 221
Técnicas de trabajo y comunicación
Oleart 221
Técnicas y habilidades jurídicas
García Añón 135; Juan 177; Rollnert 277

Teoría del Derecho
Rollnert 277
Terminología
Capdeferro 57
Theories of labour relations
Ushakova 319
Trabajo en equipo
Alonso 21; Aranda 29; Armengot 33; Arroyo 37; Berrocal 45; Caballol 49; Cañabate 53; Carreras 61; Carrio 65; Chinchilla 69; Conde 77; Cortada 81; Corvo 85; Díaz 97; Ezeiza 105; Font 117; García Añón 135; Garrote 141; Goizueta 155; González 159; Jordana 169; Joshi 173; Köpcke 181; Labaca 185; Leturia 193; Martínez 209; Oleart 221; Pareja 239; Pascual 243; Pedraza 247; Polo Martín 259; Queralt 273; Rollnert 277; Rozas 281; Satorras 297; Ushakova 319
Trabajo por parejas
Urdánoz 315
Trabajo por proyectos
Ezeiza 105; Font 117; Goizueta 155
Tutorías
Berrocal 45; Carreras 61; Conde 77; Leturia 193; Oleart 221; Satorras 297

U

Usos y prácticas mercantiles internacionales
Perales 251

V

Visitas
Sánchez Sánchez 293; Sigüenza 301

W

Wiki
Durán 101; Gifreu 147; González 159

ÍNDICE ALFABÉTICO DE AUTORES

Aguado Cudolà, Vicenç
Albertí Rovira, Enoch
Alonso-Cuevillas Sayrol, Jaume
Aranda Álvarez, Elviro
Armengot Vilaplana, Alicia
Arroyo Vendrell, Tatiana
Barquín Sanz, Jesús
Berrocal Lanzarot, Ana Isabel
Bombí de Llanza, Berta
Caballol Angelats, Lluís
Caicedo Camacho, Natalia
Cañabate Pérez, Josep
Capdeferro Pla, Josep
Carreras Manero, Olga
Carrio Sampedro, Alberto
Chinchilla Peinado, Juan Antonio
Chinchón Álvarez, Javier
Conde Tejón, Antonio
Cortada Cortijo, Neus
Corvo López, Felisa-María
Cuadros Aguilera, Pol
Cubero Truyo, Antonio
de Miguel Arias, Sabina
Díaz Pita, M. Paula
Durán Ayago, Antonia
Ezeiza Ramos, Joseba Andoni
Fernando Pablo, Marcos M.
Ferrer Martín de Vidales, Covadonga
Font Ribas, Antoni
Forner Delaygua, Quim
Fraile Ortiz, María
Gamero Casado, Eduardo
García Añón, José
García Fernández, Mónica
Garrote de Marcos, María
Germán Mancebo, Isabel
Gifreu Font, Judith
Ginebra Molins, M. Esperança
Goizueta Vértiz, Juana
Gómez Trinidad, Silvia
González Bondia, Alfonso
González Bustos, M. Ángeles

González Murua, Ana Rosa
Gual Dalmau, Maria A.
Huici Sancho, Laura
Jané Bonet, Juan
Jordana Santiago, Mirentxu
Joshi Jubert, Ujala
Juan Sánchez, Ricardo
Köpcke Tinturé, Maris
Labaca Zabala, M. Lourdes
Lázaro Guillamón, Carmen
Leturia Navaroa, Ana
Macía Morillo, Andrea
Martínez Neira, Manuel
Martínez Pérez, Fernando
Martínez, Rafa
Martín Hernández, María Luisa
Méndez Baiges, Víctor
Morales Barceló, Judit
Nieto Rojas, Patricia
Oleart, Oriol
Oromí Vall-llovera, Susanna
Oubiña Barbolla, Sabela
Padial Albás, Adoración
Palma Herrera, José Manuel
Panero Oria, Patricia
Pareja Alcaraz, Pablo
Pascual González, Marcos M.
Pedraza Córdoba, Juanita
Perales Viscasillas, Pilar
Pereira Puigvert, Sílvia
Pérez del Blanco, Gilberto
Polo Martín, Regina M.
Polo Sánchez, M. Cristina
Prado Pérez, Raquel
Prados García, Celia
Queralt Jiménez, Argelia
Ramírez Ludeña, Lorena
Ramos Muñoz, David
Roca Acedo, Berta Conclusiones, Índice temático
Rollnert Liern, Göran
Rozas Valdés, José A.
Rubio Gimeno, Gemma
Ruda González, Albert
Sánchez Sánchez, Zulima
Santos Pérez, M. Lourdes
Satorras Fioretti, Rosa M.
Sigüenza López, Julio
Sobrino Guijarro, Irene
Toldrà Roca, M. Dolors
Turull Rubinat, Max Introducción, 50, 73
Tur Vilás, Isabel
Urdánoz Ganuza, Jorge

Ushakova, Tatsiana
Velayos Lluís, Cristina
Villamarín López, M. Luisa
Viz Giménez, Lucía
Zaera García, Ana B.

SOBRE LOS AUTORES

Max Turull Rubinat es profesor titular de Historia del Derecho en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona y profesor colaborador de la Universitat Oberta de Catalunya. Entre 2008 y 2016 fue vicedecano de Ordenación Académica de la Facultad de Derecho. Ha sido miembro del Claustro Universitario, del Consejo de Dirección del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) y del Consejo de Gobierno de la Universidad de Barcelona.

Enoch Albertí Rovira es catedrático de Derecho Constitucional en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona. Entre 2008 y 2016 fue decano de la Facultad de Derecho. Ha sido miembro del Consejo de Gobierno de la Universidad de Barcelona. Es investigador principal del Grupo de Estudios Constitucionales y Europeos (GRECE) y miembro del Consejo de Redacción de varias revistas científicas. Actualmente dirige la *Revista de Dret Públic de Catalunya*.

Índice de contenido

Portadilla
Consejo Editorial ICE/OCTAEDRO
Portada
Créditos
Relación de universidades
Introducción
    Enoch Albertí Rovira
    Max Turull Rubinat
01. La enseñanza mediante la aproximación a experiencias vitales y a situaciones jurídicas de los extranjeros en una realidad en constante evolución
    Vicenç Aguado Cudolà
    Raquel Prado Pérez
    Universidad de Barcelona (UB)
    Palabras clave
    Contexto
    Planteamiento de la situación
    Desarrollo de la experiencia
    Conclusiones
    Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
02. Aprendizaje colaborativo a través de competición cooperativa
    Cristina Alonso Salgado
    Universidad de Santiago de Compostela (USC)
    Palabras clave
    Contexto
    Planteamiento de la situación
    Desarrollo de la experiencia
    Conclusiones
    Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
03. El examen de repesca como metodología docente
    Jaume Alonso-Cuevillas Sayrol
    Universidad de Barcelona (UB)
    Palabras clave
    Contexto
    Planteamiento

Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
04. Programación detallada de la materia de estudio y trabajo en equipo en clase
Elviro Aranda Álvarez
Universidad Carlos III de Madrid (UC3M)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
05. La metodología docente de la simulación de un proceso
Alicia Armengot Vilaplana
Universidad de Valencia (UV)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
06. La implementación de las experiencias moots en el Grado en Derecho
Tatiana Arroyo Vendrell
Universidad Carlos III de Madrid (UC3M)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
07. Acercamiento práctico a la justicia penal como fundamento de la asimilación de conceptos jurídicos
Jesús Barquín Sanz
Universidad de Granada (UGR)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación

Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
08. Mucha materia y poco tiempo. El fortalecimiento de la dinámica del grupo como instrumento para mejorar la comprensión de la materia
Ana Isabel Berrocal Lanzarot
Universidad Complutense de Madrid (UCM)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la experiencia
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
09. Aprendizaje reflexivo sobre modos y formas de gestionar los conflictos
Lluís Caballol Angelats
Universidad de Barcelona (UB)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
10. La realización de una liga de debate y argumentación como método de aprendizaje en una asignatura instrumental
Josep Cañabate Pérez
Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
11. El dosier de prensa: la actualidad como invitación a una asignatura
Josep Capdeferro Pla
Universidad Pompeu Fabra (Barcelona) (UPF)
Palabras clave
Contexto

Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
12. Participación del alumnado en el planteamiento de casos prácticos
Olga Carreras Manero
Sabina de Miguel Arias
Universidad de Zaragoza (UNIZAR)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
13. TrivialIus: un ejemplo de flipped classroom para estudiar jugando
Alberto Carrio Sampedro
Lorena Ramírez Ludeña
Universidad Pompeu Fabra (Barcelona) (UPF)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
14. Adecuación de la evaluación continua en las clases de seminario a la carga de trabajo del crédito ECTS y la supervivencia del profesorado
Juan Antonio Chinchilla Peinado
Universidad Autónoma de Madrid (UAM)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
15. La enseñanza y el aprendizaje del Derecho a través del cine y los MediaTV
Javier Chinchón Álvarez
Universidad Complutense de Madrid (UCM)

Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
Referencias
16. Uso de clases en grupos pequeños como forma de control y retroacción de los trabajos en equipo
Antonio Conde Tejón
Universidad de las Islas Baleares (UIB)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
17. El aprendizaje del Derecho bajo criterios de competencia y destreza en una asignatura nuclear de primer curso del grado
Neus Cortada Cortijo
Adoración Padial Albás
M. Dolors Toldrà Roca
Universidad de Lleida (UDL)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
18. El seminario interdisciplinar como recurso docente y estrategia de aprendizaje
Felisa-María Corvo López
Universidad de Salamanca (USAL)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia

Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
19. Cómo estimular la participación del alumnado en un grupo muy numeroso de estudiantes
Pol Cuadros Aguilera
Universidad de Lleida (UDL)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
20. La localización por parte de los estudiantes de noticias relacionadas con los contenidos de la asignatura, con reflejo en la evaluación
Antonio Cubero Truyo
Universidad de Sevilla (US)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
21. Los juicios simulados como técnica de aprendizaje colaborativo y de evaluación formativa
M. Paula Díaz Pita
Universidad de Sevilla (US)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
22. Seminarios wiki interactivos con complemento o refuerzo de seminarios presenciales impartidos por especialistas en los temas propuestos
Antonia Durán Ayago
Universidad de Salamanca (USAL)
Palabras clave

Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
23. Toma de conciencia de la relevancia de las competencias genéricas del Grado en Derecho mediante un proyecto colaborativo
Joseba Andoni Ezeiza Ramos
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
Palabras clave
Contexto de la experiencia
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
24. El escenario-problema como método eficaz aplicado a la docencia del Derecho
Marcos M. Fernando Pablo
M. Ángeles González Bustos
Universidad de Salamanca (USAL)
Palabras claves
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
Referencias
25. Enseñanza a través de clases prácticas con manejo de bases de datos jurídicas
Covadonga Ferrer Martín de Vidales
Universidad Complutense de Madrid (UCM)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

Referencias
26. Aspectos críticos del aprendizaje colaborativo con aula invertida
Antoni Font Ribas
Maria A. Gual Dalmau
Juan Jané Bonet
Isabel Tur Vilás
Berta Bombí de Llanza
Lucía Viz Giménez
Silvia Gómez Trinidad
Judit Morales Barceló
Cristina Velayos Lluís
Mónica García Fernández
Universidad de Barcelona (UB)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
Referencias
27. Uso de material audiovisual en una vista de juicio civil
Quim Forner Delaygua
Universidad de Barcelona (UB)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
28. ¿Respuestas… sin preguntas? Motivar el aprendizaje
María Fraile Ortiz
Universidad Carlos III de Madrid (UC3M)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
29. Trabajo autónomo y diferenciación del plano autónomo de la materia de su aplicación práctica
Eduardo Gamero Casado
Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) (UPO)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
30. Aprendizaje experiencial y reflexivo utilizando la metodología de aprendizaje basado en problemas en el primer curso del Grado en Derecho
José García Añón
Universidad de Valencia (UV)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
Referencias
31. Cómo optimizar la adquisición de competencias en una sola práctica
María Garrote de Marcos
Universidad Complutense de Madrid (UCM)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Las competencias y los objetivos en la asignatura de Derecho constitucional II
Diseño de las prácticas y evaluación de las competencias
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
32. Entre el academicismo y la realidad: una aproximación más práctica al aprendizaje del derecho
Judith Gifreu Font

Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
33. Enseñanza-aprendizaje a través de un caso hipotético prolongado
M. Esperança Ginebra Molins
Universidad de Barcelona (UB)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la cuestión
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
34. Aprendizaje cooperativo mediante la metodología del diseño de un proyecto: ¿puede el alumnado de primero de Derecho descubrir la cotidianidad de las cuestiones controvertidas actuales del sistema parlamentario?
Juana Goizueta Vértiz
Ana Rosa González Murua
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
35. Integrando el trabajo en equipo, la resolución de problemas complejos, la utilización crítica de la información y el uso de los instrumentos tecnológicos de manera sencilla en las actividades prácticas de una asignatura jurídica
Alfonso González Bondia
Universidad Roriva i Virgili (Tarragona) (URV)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia

Conclusiones
Cuestiones a reflexionar sobre la experiencia
36. Ejercicios a través del Campus virtual para incentivar la participación de los estudiantes en clase
Laura Huici Sancho
Universidad de Barcelona (UB)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
37. El reto de mantener la motivación del alumnado: una experiencia de formación docente basada en un sistema de múltiples actividades
Mirentxu Jordana Santiago
Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
38. Experiencias con el método caso-problema
Ujala Joshi Jubert
Universidad de Barcelona (UB)
Palabras clave
Contexto de la aplicación
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
39. Adquisición de técnicas y habilidades jurídicas básicas por parte de los estudiantes de primer curso
Ricardo Juan Sánchez
Universidad de Valencia (UV)
Palabras clave
Contexto

Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
Referencias
40. Argumentar críticamente: metodología docente y de evaluación para desarrollar esta competencia en la expresión escrita, oral y audiovisual
Maris Köpcke Tinturé
Universidad de Barcelona (UB)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Metodologías de evaluación
Metodología docente
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
41. El aprendizaje basado en el método del caso: Aborto legal o ilegal
M. Lourdes Labaca Zabala
Isabel Germán Mancebo
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
42. Análisis DAFO para una propuesta de mejora de los resultados
Carmen Lázaro Guillamón
Universidad Jaime I (Castellón) (UJI)
Patricia Panero Oria
Universidad de Barcelona (UB)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
Referencias
43. Resolución de casos prácticos en grupo, con ponencia, debate e informe de seguimiento
Ana Leturia Navaroa
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
44. Realización de un cuestionario de conocimientos previos como instrumento de motivación para el estudio de la asignatura
Andrea Macía Morillo
Universidad Autónoma de Madrid (UAM)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
45. El fomento del aprendizaje autónomo y reflexivo a través del cine
M. Luisa Martín Hernández
Universidad de Salamanca (USAL)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
46. Exámenes a la carta. Evaluación continua, participación y docencia en grupos numerosos
Fernando Martínez Pérez
Universidad Autónoma de Madrid (UAM)
Palabras clave
Contexto

Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
47. El desarrollo de competencias transversales en una materia no jurídica
Rafa Martínez
Universidad de Barcelona (UB)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
48. La distinción entre «actividad» y «resultado» en relación con la enseñanza de una materia jurídica
Víctor Méndez Baiges
Universidad de Barcelona (UB)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
49. Aprendizaje autodirigido: la evaluación por pares como herramienta didáctica
Patricia Nieto Rojas
Universidad Carlos III de Madrid (UC3M)
Palabras claves
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
50. El desarrollo de una asignatura instrumental y metodológica en el Grado en Derecho
Oriol Oleart
Max Turull Rubinat

Universidad de Barcelona (UB)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
51. Metodología activa del caso práctico en grupos numerosos
Susanna Oromí Vall-llovera
Sílvia Pereira Puigvert
Universidad de Girona (UDG)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
52. El diseño de los seminarios para experimentar el proceso penal
Sabela Oubiña Barbolla
Universidad Autónoma de Madrid (UAM)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Características de la experiencia
Diseño de la experiencia
Itinerarios
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
53. Autoaprendizaje del derecho a través de casos proporcionados por la jurisprudencia
José Manuel Palma Herrera
Universidad de Córdoba (UCO)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia

Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
54. Estudiante, juez y parte. Una propuesta para el fomento del aprendizaje colaborativo y la evaluación formativa
Pablo Pareja Alcaraz
Universidad Pompeu Fabra (Barcelona) (UPF)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
Referencias
55. Aprendizaje y evaluación a través de los talleres conceptuales
Marcos M. Pascual González
Universidad de Oviedo (UNIOVI)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
Referencias
56. Desarrollo de la competencia constructiva mediante casos prácticos
Juanita Pedraza Córdoba
Universidad Carlos III de Madrid (UC3M)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
57. Participación en concursos internacionales (Moot Viena)
Pilar Perales Viscasillas
David Ramos Muñoz
Universidad Carlos III de Madrid (UC3M)
Palabras clave

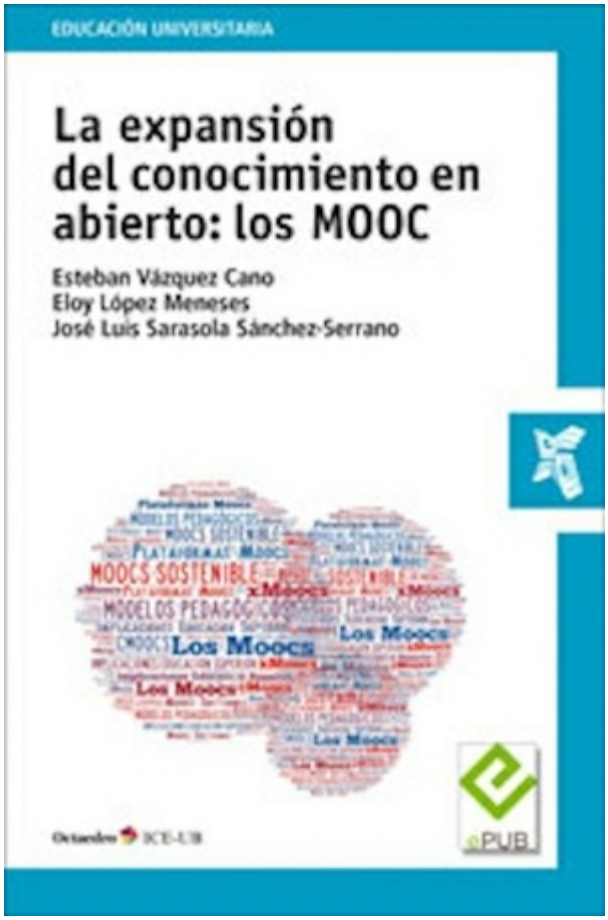
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
58. La simulación de juicios como actividad motivadora de los estudiantes
Gilberto Pérez del Blanco
Universidad Autónoma de Madrid (UAM)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
59. Evaluación de las clases prácticas en grupos a través de rúbrica
Regina M. Polo Martín
M. Lourdes Santos Pérez
Ana B. Zaera García
Universidad de Salamanca (USAL)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
60. Las artes escénicas y su aportación a la enseñanza del Derecho: escenarios para una nueva docencia
M. Cristina Polo Sánchez
Universidad de Salamanca (USAL)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
61. El establecimiento de un método didáctico que adapte el modelo anglosajón a la propia realidad

Celia Prados García
Manuel Martínez Neira
Universidad Carlos III de Madrid (UC3M)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la cuestión
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
Referencias
62. Las exposiciones en grupo como una experiencia de aprendizaje autónomo: planificación, seguimiento y resultados
Argelia Queralt Jiménez
Natalia Caicedo Camacho
Universidad de Barcelona (UB)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
63. El taller interdisciplinar de fuentes del Derecho como metodología de aprendizaje activo
Göran Rollnert Liern
Universidad de Valencia (UV)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
Referencias
64. Docencia con prácticas en grupos numerosos
José A. Rozas Valdés
Universidad de Barcelona (UB)
Palabras clave
Contexto

Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
Referencias
65. De la evaluación formativa a la evaluación acreditativa: un modelo equilibrado de aprendizaje que no penalice al estudiante de evaluación continua
Gemma Rubio Gimeno
Universidad de Barcelona (UB)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
66. Aprendizaje cooperativo de Derecho comparado para juristas (o no)
Albert Ruda González
Universidad de Girona (UDG)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
Referencias
67. Enseñando desde la práctica y simulación de juicios
Zulima Sánchez Sánchez
Universidad de Salamanca (USAL)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
68. Cautivar la atención y multiplicar el aprendizaje a través de la conjugación de estrategias metodológicas y pedagógicas
Rosa M. Satorras Fioretti

Universidad de Barcelona (UB)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
69. «Conocer aprendiendo»: cuatro propuestas y otras tantas sugerencias para intentar conseguirlo
Julio Sigüenza López
Universidad de Murcia (UM)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
70. La aproximación comparada como metodología docente
Irene Sobrino Guijarro
Universidad de Sevilla (US)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
71. Las lecturas de especialidad como uno de los pilares fundamentales del aprendizaje en estudiantes noveles
Max Turull Rubinat
Universidad de Barcelona (UB)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
72. Metodología docente: primero la duda, luego el conocimiento

Jorge Urdánoz Ganuza
Universidad Pública de Navarra (UPN)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
73. Kahoot. Jugamos entre la extrañeza y el encanto
Tatsiana Ushakova
Universidad Carlos III de Madrid (UC3M)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
Referencias
74. La enseñanza del Grado en Derecho en inglés: experiencia piloto en una asignatura de Derecho positivo
M. Luisa Villamarín López
Universidad Complutense de Madrid (UCM)
Palabras clave
Contexto
Planteamiento de la situación
Desarrollo de la experiencia
Conclusiones
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia
Referencias
Conclusiones
Berta Roca Acedo
Universidad de Barcelona (UB)
Índice temático
Berta Roca Acedo
Universidad de Barcelona (UB)
Índice alfabético de autores
Sobre los autores


EDUCACIÓN UNIVERSITARIA
La expansión del conocimiento en abierto: los MOOC
Esteban Vázquez Cano
Eloy López Meneses
José Luis Sarasola Sánchez-Serrano
MOOCS SOSTENIBLE
Los Moocs
ePUB

La expansión del conocimiento en abierto: los MOOC

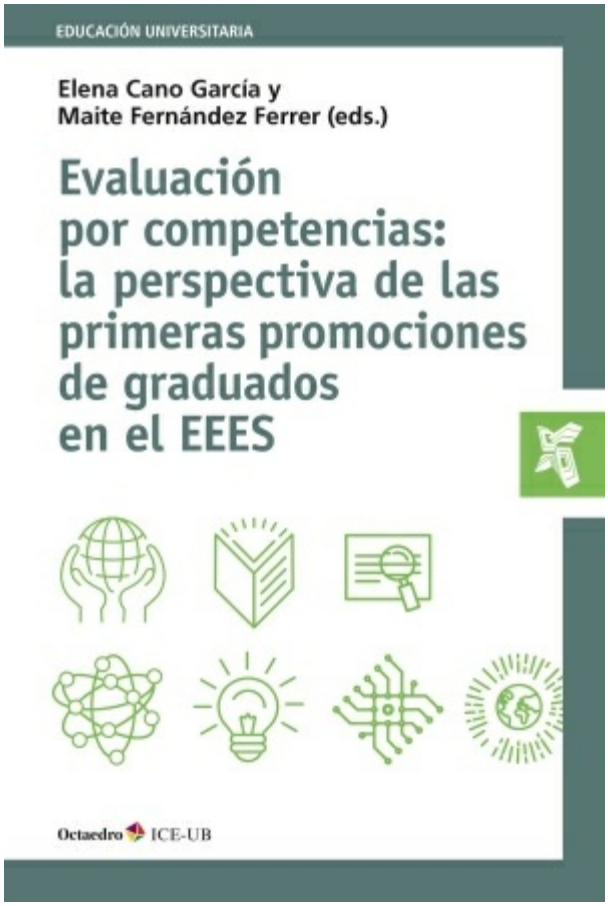
Vázquez Cano, Esteban
9788499214474
120 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Desde los inicios de los cursos masivos en abierto (MOOC) en 2008, han pasado cinco excitantes años en el mundo de la formación. El panorama parece iniciado y relativamente consolidado, por lo que parece pertinente abordar las características definitorias más relevantes hasta el momento.

Presentamos en este libro unas claves sencillas para el entendimiento del movimiento MOOC y pretendemos proporcionar un marco contextual claro y preciso donde ubicar la formación y difusión del conocimiento en abierto. No hemos querido presentar un panorama idealizado y adjetivado de bonismo con respecto al movimiento MOOC; como cualquier innovación que ha requerido la atención del mundo formativo y universitario mundial, y pasado ya el sarampión inicial, han surgido controversias que no hemos querido obviar. Por lo tanto, el lector encontrará los pros y contras del movimiento de forma que se pueda generar una opinión propia y fundamentada sobre los principios de masividad y gratuidad aplicados a la formación general y universitaria.

Cómpralo y empieza a leer


EDUCACIÓN UNIVERSITARIA
Elena Cano García y
Maite Fernández Ferrer (eds.)
Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES
Octaedro ICE-UB

Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES

Cano García, Elena

9788499218281

239 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Se recogen en este libro los resultados de una investigación sobre las tres primeras promociones de graduados en diversos estudios desarrollados desde la incorporación de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior. Se analizan las opiniones de los egresados, pero también del profesorado, los coordinadores académicos, los empleadores y los expertos en pedagogía universitaria, desgranando sus aportaciones en sucesivos capítulos y ofreciendo una visión coral y holística del estado de la cuestión.
El libro está dirigido a diferentes colectivos: por una parte, a cargos académicos y a responsables institucionales, que deben tomar decisiones acerca del diseño e implementación de los enfoques competenciales en educación superior; por otra parte, al profesorado universitario, que puede desarrollar una mayor comprensión de las implicaciones de los diseños por competencias, especialmente en lo relativo a las metodologías y a la evaluación. Finalmente, también está destinado a estudiosos e interesados en la educación superior, puesto que divulga los hallazgos derivados de la investigación sobre el tema de las competencias en esta etapa.

Cómpralo y empieza a leer

convivencias
Conocer y alimentar el cerebro de nuestros hijos
Claves para un óptimo aprendizaje y comportamiento
Mercedes Aguirre Lipperheide
Octaedro

Conocer y alimentar el cerebro de nuestros hijos

Aguirre Lipperheide, Mercedes
9788499217529
248 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

La doctora en Biología Mercedes Aguirre Lipperheide (Getxo, 1966) tiene ya publicados dos extensos libros relacionados con la alimentación, la suplementación y la salud: Guía práctica de la salud en la infancia y la adolescencia (Octaedro, 2007) y Salud adulta y bienestar a partir de los 40 (Octaedro, 2011). En este tercer libro, saca a relucir la importancia que la alimentación (y puntualmente la suplementación) puede llegar a tener de cara a apoyar el desarrollo cognitivo y emocional de niños y adolescentes, un aspecto que gana más relevancia, si cabe, en aquellos jóvenes que tienen un problema declarado en dichos ámbitos. La escalada de niños etiquetados con algún problema de aprendizaje y/o comportamiento (TDA/TDAH, problemas de concentración, dislexia, etc.) resulta en ocasiones llamativa y necesariamente requiere un análisis más profundo sobre sus posibles orígenes.
En esto se centra precisamente este libro. Por un lado, se intenta explicar al lector, de una manera didáctica y cercana, las bases que sustentan una adecuada maduración cerebral, para luego poder entender qué puede ir mal en este proceso que explique posibles problemas de aprendizaje y/o comportamiento (primera parte). La segunda parte del libro, más extensa, se centra en analizar nuestra alimentación y el modo en que puede afectar, para bien o para mal, el desarrollo cognitivo y/o de comportamiento de niños y adolescentes. Este enfoque es, sin duda, novedoso y a buen seguro va a ayudar a muchos padres a entender mejor cómo apoyar las necesidades de sus hijos, bien sea para reforzar un adecuado desarrollo cognitivo y emocional o, en caso de existir alguna alteración, para

superarla con mayor éxito.

Cómpralo y empieza a leer

Gemma Lluch
Felipe Zayas
RECURSOS
EDUCATIVOS
Leer en el centro escolar
El plan de lectura
Octaedro
Editorial

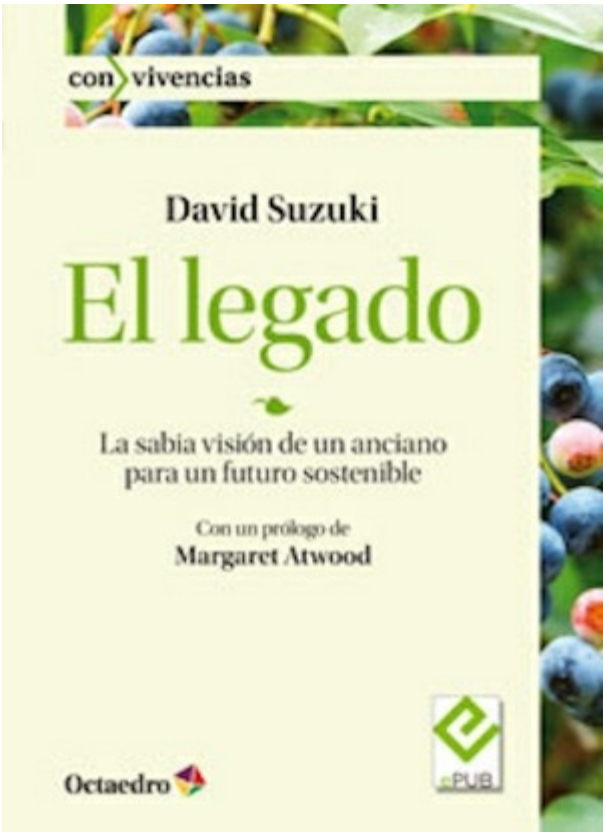
Leer en el centro escolar

Zayas Hernando, Felipe
9788499217925
160 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Ser lector competente es imprescindible en la actualidad para satisfacer necesidades personales, actuar como ciudadanos responsables, alcanzar los objetivos académicos, lograr la cualificación profesional y seguir aprendiendo a lo largo de la vida.
La competencia lectora incluye destrezas muy complejas que hasta hace varias décadas eran logradas únicamente por una minoría de la población y que en la actualidad constituyen un objetivo básico en todos los niveles escolares. La magnitud de este objetivo incita a promover, en los centros, planes de lectura que impliquen a toda la comunidad educativa.
Este libro está concebido como una ayuda para elaborar y poner en marcha los planes de lectura en los centros escolares: se define el marco conceptual en el que se puede basar el plan, se dan criterios para analizar el marco contextual al que se han de adecuar las acciones programadas, se describen estas acciones y se proporcionan criterios y medios para su evaluación.

Cómpralo y empieza a leer


convivencias
David Suzuki
El legado
La sabia visión de un anciano
para un futuro sostenible
Con un prólogo de
Margaret Atwood
Octaedro
ePUB

El legado

Suzuki, David
9788499213446
128 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

¿Qué diría David Suzuki, uno de los ancianos más preeminentes del planeta, si tuviera que resumir en una última clase magistral todo lo que ha aprendido durante su vida? El legado es una versión ampliada de la conferencia que pronunció en diciembre del 2009 y que constituye el núcleo de una película del 2010 titulada Force of Nature («La fuerza de la naturaleza»). Suzuki narra la fascinante historia de cómo hemos llegado, como especie, a donde estamos hoy y presenta su inspiradora visión para un futuro mejor.
Durante toda su vida, Suzuki ha sido testigo de la explosión del conocimiento científico, así como del cambio enorme en nuestra relación con el planeta —la triplicación de la población mundial, una huella ecológica mucho mayor como resultado de la economía global y un enorme crecimiento de la capacidad tecnológica—. Estos cambios han tenido un efecto funesto en los ecosistemas de la Tierra y, por consiguiente, en nuestro propio bienestar.
Para resolver esta crisis, Suzuki sostiene con vehemencia que debemos darnos cuenta de que las leyes de la naturaleza tienen prioridad sobre las fuerzas económicas y de que el planeta, sencillamente, no puede sostener un crecimiento sin restricciones. Debemos admitir también los límites del reduccionismo científico y la necesidad de adoptar un punto de vista más integral. Y, seguramente lo más importante, debemos unirnos —como hemos hecho en otros momentos de crisis— para responder a los problemas a los que nos enfrentamos. Suzuki concluye diciendo que el cambio empieza con cada uno de nosotros; todo lo que se requiere es imaginación para soñarlo y voluntad para hacer del sueño

una realidad.

El «legado», en esta clase magistral, contiene palabras crudas y veraces sobre el mundo en que vivimos, pero también esperanzadoras: nuestra oportunidad —si la aprovechamos— para lograr «la belleza, la maravilla y la complicidad con el resto de la creación».

Cómpralo y empieza a leer

Índice

Portadilla 2
Consejo Editorial ICE/OCTAEDRO 4
Portada 6
Créditos 8
Relación de universidades 10
Introducción 11
Enoch Albertí Rovira 11
Max Turull Rubinat 11
01. La enseñanza mediante la aproximación a experiencias vitales y a situaciones jurídicas de los extranjeros en una realidad en constante evolución 16
Vicenç Aguado Cudolà 16
Raquel Prado Pérez 16
Universidad de Barcelona (UB) 16
Palabras clave 16
Contexto 16
Planteamiento de la situación 17
Desarrollo de la experiencia 18
Conclusiones 19
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 19
02. Aprendizaje colaborativo a través de competición cooperativa 21
Cristina Alonso Salgado 21
Universidad de Santiago de Compostela (USC) 21
Palabras clave 21
Contexto 21
Planteamiento de la situación 21
Desarrollo de la experiencia 21
Conclusiones 22
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 23
03. El examen de repesca como metodología docente 24
Jaume Alonso-Cuevillas Sayrol 24

Universidad de Barcelona (UB) 24
Palabras clave 24
Contexto 24
Planteamiento 24
Desarrollo de la experiencia 24
Conclusiones 27
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 27
04. Programación detallada de la materia de estudio y trabajo en equipo en clase 28
Elviro Aranda Álvarez 28
Universidad Carlos III de Madrid (UC3M) 28
Palabras clave 28
Contexto 28
Planteamiento de la situación 28
Desarrollo de la experiencia 29
Conclusiones 29
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 30
05. La metodología docente de la simulación de un proceso 31
Alicia Armengot Vilaplana 31
Universidad de Valencia (UV) 31
Palabras clave 31
Contexto 31
Planteamiento de la situación 31
Desarrollo de la experiencia 33
Conclusiones 34
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 35
06. La implementación de las experiencias moots en el Grado en Derecho 36
Tatiana Arroyo Vendrell 36
Universidad Carlos III de Madrid (UC3M) 36
Palabras clave 36
Contexto 36
Planteamiento de la situación 36
Desarrollo de la experiencia 37
Conclusiones 39

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 39
07. Acercamiento práctico a la justicia penal como fundamento de la asimilación de conceptos jurídicos 41
Jesús Barquín Sanz 41
Universidad de Granada (UGR) 41
Palabras clave 41
Contexto 41
Planteamiento de la situación 41
Desarrollo de la experiencia 42
Conclusiones 43
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 44
08. Mucha materia y poco tiempo. El fortalecimiento de la dinámica del grupo como instrumento para mejorar la comprensión de la materia 46
Ana Isabel Berrocal Lanzarot 46
Universidad Complutense de Madrid (UCM) 46
Palabras clave 46
Contexto 46
Planteamiento de la experiencia 46
Desarrollo de la experiencia 47
Conclusiones 49
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 50
09. Aprendizaje reflexivo sobre modos y formas de gestionar los conflictos 51
Lluís Caballol Angelats 51
Universidad de Barcelona (UB) 51
Palabras clave 51
Contexto 51
Planteamiento de la situación 51
Desarrollo de la experiencia 52
Conclusiones 54
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 54
10. La realización de una liga de debate y argumentación como método de aprendizaje en una asignatura instrumental 56

Josep Cañabate Pérez 56
Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) 56
Palabras clave 56
Contexto 56
Planteamiento de la situación 56
Desarrollo de la experiencia 57
Conclusiones 59
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 59
11. El dosier de prensa: la actualidad como invitación a una asignatura 61
Josep Capdeferro Pla 61
Universidad Pompeu Fabra (Barcelona) (UPF) 61
Palabras clave 61
Contexto 61
Planteamiento de la situación 61
Desarrollo de la experiencia 62
Conclusiones 64
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 65
12. Participación del alumnado en el planteamiento de casos prácticos 66
Olga Carreras Manero 66
Sabina de Miguel Arias 66
Universidad de Zaragoza (UNIZAR) 66
Palabras clave 66
Contexto 66
Planteamiento de la situación 66
Desarrollo de la experiencia 67
Conclusiones 68
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 69
13. TrivialIus: un ejemplo de flipped classroom para estudiar jugando 70
Alberto Carrio Sampedro 70
Lorena Ramírez Ludeña 70
Universidad Pompeu Fabra (Barcelona) (UPF) 70
Palabras clave 70

Contexto 70
Planteamiento de la situación 70
Desarrollo de la experiencia 71
Conclusiones 72
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 73
14. Adecuación de la evaluación continua en las clases de seminario a la carga de trabajo del crédito ECTS y la supervivencia del profesorado 74
Juan Antonio Chinchilla Peinado 74
Universidad Autónoma de Madrid (UAM) 74
Palabras clave 74
Contexto 74
Planteamiento de la situación 74
Desarrollo de la experiencia 76
Conclusiones 78
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 78
15. La enseñanza y el aprendizaje del Derecho a través del cine y los MediaTV 79
Javier Chinchón Álvarez 79
Universidad Complutense de Madrid (UCM) 79
Palabras clave 79
Contexto 79
Planteamiento de la situación 79
Desarrollo de la experiencia 80
Conclusiones 82
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 82
Referencias 82
16. Uso de clases en grupos pequeños como forma de control y retroacción de los trabajos en equipo 84
Antonio Conde Tejón 84
Universidad de las Islas Baleares (UIB) 84
Palabras clave 84
Contexto 84
Planteamiento de la situación 84
Desarrollo de la experiencia 86

Conclusiones 87
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 88
17. El aprendizaje del Derecho bajo criterios de competencia y destreza en una asignatura nuclear de primer curso del grado 89
Neus Cortada Cortijo 89
Adoración Padial Albás 89
M. Dolors Toldrà Roca 89
Universidad de Lleida (UDL) 89
Palabras clave 89
Contexto 89
Planteamiento de la situación 89
Desarrollo de la experiencia 90
Conclusiones 92
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 92
18. El seminario interdisciplinar como recurso docente y estrategia de aprendizaje 94
Felisa-María Corvo López 94
Universidad de Salamanca (USAL) 94
Palabras clave 94
Contexto 94
Planteamiento de la situación 94
Desarrollo de la experiencia 95
Conclusiones 97
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 97
19. Cómo estimular la participación del alumnado en un grupo muy numeroso de estudiantes 99
Pol Cuadros Aguilera 99
Universidad de Lleida (UDL) 99
Palabras clave 99
Contexto 99
Planteamiento de la situación 99
Desarrollo de la experiencia 100
Conclusiones 101
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 101
20. La localización por parte de los estudiantes de noticias

relacionadas con los contenidos de la asignatura, con reflejo en la evaluación 103
Antonio Cubero Truyo 103
Universidad de Sevilla (US) 103
Palabras clave 103
Contexto 103
Planteamiento de la situación 103
Desarrollo de la experiencia 104
Conclusiones 106
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 107
21. Los juicios simulados como técnica de aprendizaje colaborativo y de evaluación formativa 108
M. Paula Díaz Pita 108
Universidad de Sevilla (US) 108
Palabras clave 108
Contexto 108
Planteamiento de la situación 108
Desarrollo de la experiencia 109
Conclusiones 111
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 112
22. Seminarios wiki interactivos con complemento o refuerzo de seminarios presenciales impartidos por especialistas en los temas propuestos 113
Antonia Durán Ayago 113
Universidad de Salamanca (USAL) 113
Palabras clave 113
Contexto 113
Planteamiento de la situación 113
Desarrollo de la experiencia 115
Conclusiones 115
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 116
23. Toma de conciencia de la relevancia de las competencias genéricas del Grado en Derecho mediante un proyecto colaborativo 117
Joseba Andoni Ezeiza Ramos 117

Universidad del País Vasco (UPV/EHU) 117
Palabras clave 117
Contexto de la experiencia 117
Planteamiento de la situación 118
Desarrollo de la experiencia 118
Conclusiones 120
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 120
24. El escenario-problema como método eficaz aplicado a la docencia del Derecho 122
Marcos M. Fernando Pablo 122
M. Ángeles González Bustos 122
Universidad de Salamanca (USAL) 122
Palabras claves 122
Contexto 122
Planteamiento de la situación 122
Desarrollo de la experiencia 124
Conclusiones 125
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 125
Referencias 125
25. Enseñanza a través de clases prácticas con manejo de bases de datos jurídicas 127
Covadonga Ferrer Martín de Vidales 127
Universidad Complutense de Madrid (UCM) 127
Palabras clave 127
Contexto 127
Planteamiento de la situación 127
Desarrollo de la experiencia 128
Conclusiones 130
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 130
Referencias 130
26. Aspectos críticos del aprendizaje colaborativo con aula invertida 131
Antoni Font Ribas 131
Maria A. Gual Dalmau 131
Juan Jané Bonet 131

Isabel Tur Vilás 131
Berta Bombí de Llanza 131
Lucía Viz Giménez 131
Silvia Gómez Trinidad 131
Judit Morales Barceló 131
Cristina Velayos Lluís 131
Mónica García Fernández 131
Universidad de Barcelona (UB) 131
Palabras clave 131
Contexto 131
Planteamiento de la situación 131
Desarrollo de la experiencia 132
Conclusiones 134
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 135
Referencias 135
27. Uso de material audiovisual en una vista de juicio civil 136
Quim Forner Delaygua 136
Universidad de Barcelona (UB) 136
Palabras clave 136
Contexto 136
Planteamiento de la situación 136
Desarrollo de la experiencia 137
Conclusiones 138
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 139
28. ¿Respuestas… sin preguntas? Motivar el aprendizaje 140
María Fraile Ortiz 140
Universidad Carlos III de Madrid (UC3M) 140
Palabras clave 140
Contexto 140
Planteamiento de la situación 140
Desarrollo de la experiencia 140
Conclusiones 142
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 143
29. Trabajo autónomo y diferenciación del plano autónomo de la materia de su aplicación práctica 144

Eduardo Gamero Casado 144
Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) (UPO) 144
Palabras clave 144
Contexto 144
Planteamiento de la situación 144
Desarrollo de la experiencia 145
Conclusiones 147
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 148
30. Aprendizaje experiencial y reflexivo utilizando la metodología de aprendizaje basado en problemas en el primer curso del Grado en Derecho 149
José García Añón 149
Universidad de Valencia (UV) 149
Palabras clave 149
Contexto 149
Planteamiento de la situación 149
Desarrollo de la experiencia 150
Conclusiones 153
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 153
Referencias 153
31. Cómo optimizar la adquisición de competencias en una sola práctica 155
María Garrote de Marcos 155
Universidad Complutense de Madrid (UCM) 155
Palabras clave 155
Contexto 155
Planteamiento de la situación 155
Las competencias y los objetivos en la asignatura de Derecho constitucional II 155
Diseño de las prácticas y evaluación de las competencias 156
Desarrollo de la experiencia 157
Conclusiones 158
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 159
32. Entre el academicismo y la realidad: una aproximación más práctica al aprendizaje del derecho 160

Judith Gifreu Font 160
Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) 160
Palabras clave 160
Contexto 160
Planteamiento de la situación 160
Desarrollo de la experiencia 161
Conclusiones 163
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 164
33. Enseñanza-aprendizaje a través de un caso hipotético prolongado 165
M. Esperança Ginebra Molins 165
Universidad de Barcelona (UB) 165
Palabras clave 165
Contexto 165
Planteamiento de la cuestión 166
Desarrollo de la experiencia 166
Conclusiones 167
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 168
34. Aprendizaje cooperativo mediante la metodología del diseño de un proyecto: ¿puede el alumnado de primero de Derecho descubrir la cotidianidad de las cuestiones controvertidas actuales del sistema parlamentario? 169
Juana Goizueta Vértiz 169
Ana Rosa González Murua 169
Universidad del País Vasco (UPV/EHU) 169
Palabras clave 169
Contexto 169
Planteamiento de la situación 169
Desarrollo de la experiencia 170
Conclusiones 172
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 172
35. Integrando el trabajo en equipo, la resolución de problemas complejos, la utilización crítica de la información y el uso de los instrumentos tecnológicos de manera sencilla en las actividades prácticas de una asignatura jurídica 174

Alfonso González Bondia 174
Universidad Roriva i Virgili (Tarragona) (URV) 174
Palabras clave 174
Contexto 174
Planteamiento de la situación 174
Desarrollo de la experiencia 175
Conclusiones 178
Cuestiones a reflexionar sobre la experiencia 178
36. Ejercicios a través del Campus virtual para incentivar la participación de los estudiantes en clase 179
Laura Huici Sancho 179
Universidad de Barcelona (UB) 179
Palabras clave 179
Contexto 179
Planteamiento de la situación 179
Desarrollo de la experiencia 181
Conclusiones 182
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 183
37. El reto de mantener la motivación del alumnado: una experiencia de formación docente basada en un sistema de múltiples actividades 184
Mirentxu Jordana Santiago 184
Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) 184
Palabras clave 184
Contexto 184
Planteamiento de la situación 184
Desarrollo de la experiencia 185
Conclusiones 187
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 187
38. Experiencias con el método caso-problema 189
Ujala Joshi Jubert 189
Universidad de Barcelona (UB) 189
Palabras clave 189
Contexto de la aplicación 189
Planteamiento de la situación 189

Desarrollo de la experiencia 190
Conclusiones 192
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 193
39. Adquisición de técnicas y habilidades jurídicas básicas por parte de los estudiantes de primer curso 194
Ricardo Juan Sánchez 194
Universidad de Valencia (UV) 194
Palabras clave 194
Contexto 194
Planteamiento de la situación 194
Desarrollo de la experiencia 195
Conclusiones 197
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 197
Referencias 198
40. Argumentar críticamente: metodología docente y de evaluación para desarrollar esta competencia en la expresión escrita, oral y audiovisual 199
Maris Köpcke Tinturé 199
Universidad de Barcelona (UB) 199
Palabras clave 199
Contexto 199
Planteamiento de la situación 199
Desarrollo de la experiencia 200
Metodologías de evaluación 200
Metodología docente 202
Conclusiones 202
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 203
41. El aprendizaje basado en el método del caso: Aborto legal o ilegal 204
M. Lourdes Labaca Zabala 204
Isabel Germán Mancebo 204
Universidad del País Vasco (UPV/EHU) 204
Palabras clave 204
Contexto 204
Planteamiento de la situación 204

Desarrollo de la experiencia 205
Conclusiones 207
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 208
42. Análisis DAFO para una propuesta de mejora de los resultados 209
Carmen Lázaro Guillamón 209
Universidad Jaime I (Castellón) (UJI) 209
Patricia Panero Oria 209
Universidad de Barcelona (UB) 209
Palabras clave 209
Contexto 209
Planteamiento de la situación 209
Desarrollo de la experiencia 210
Conclusiones 211
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 212
Referencias 212
43. Resolución de casos prácticos en grupo, con ponencia, debate e informe de seguimiento 213
Ana Leturia Navaroa 213
Universidad del País Vasco (UPV/EHU) 213
Palabras clave 213
Contexto 213
Planteamiento de la situación 213
Desarrollo de la experiencia 214
Conclusiones 216
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 216
44. Realización de un cuestionario de conocimientos previos como instrumento de motivación para el estudio de la asignatura 217
Andrea Macía Morillo 217
Universidad Autónoma de Madrid (UAM) 217
Palabras clave 217
Contexto 217
Planteamiento de la situación 217
Desarrollo de la experiencia 218
Conclusiones 219
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 220

45. El fomento del aprendizaje autónomo y reflexivo a través del cine 222
M. Luisa Martín Hernández 222
Universidad de Salamanca (USAL) 222
Palabras clave 222
Contexto 222
Planteamiento de la situación 222
Desarrollo de la experiencia 223
Conclusiones 225
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 225
46. Exámenes a la carta. Evaluación continua, participación y docencia en grupos numerosos 227
Fernando Martínez Pérez 227
Universidad Autónoma de Madrid (UAM) 227
Palabras clave 227
Contexto 227
Planteamiento de la situación 227
Desarrollo de la experiencia 229
Conclusiones 230
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 231
47. El desarrollo de competencias transversales en una materia no jurídica 232
Rafa Martínez 232
Universidad de Barcelona (UB) 232
Palabras clave 232
Contexto 232
Planteamiento de la situación 232
Desarrollo de la experiencia 233
Conclusiones 236
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 236
48. La distinción entre «actividad» y «resultado» en relación con la enseñanza de una materia jurídica 237
Víctor Méndez Baiges 237
Universidad de Barcelona (UB) 237
Palabras clave 237

Contexto 237
Planteamiento de la situación 238
Desarrollo de la experiencia 238
Conclusiones 240
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 240
49. Aprendizaje autodirigido: la evaluación por pares como herramienta didáctica 242
Patricia Nieto Rojas 242
Universidad Carlos III de Madrid (UC3M) 242
Palabras claves 242
Contexto 242
Planteamiento de la situación 242
Desarrollo de la experiencia 243
Conclusiones 245
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 245
50. El desarrollo de una asignatura instrumental y metodológica en el Grado en Derecho 247
Oriol Oleart 247
Max Turull Rubinat 247
Universidad de Barcelona (UB) 247
Palabras clave 247
Contexto 247
Planteamiento de la situación 247
Desarrollo de la experiencia 248
Conclusiones 250
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 251
51. Metodología activa del caso práctico en grupos numerosos 252
Susanna Oromí Vall-llovera 252
Sílvia Pereira Puigvert 252
Universidad de Girona (UDG) 252
Palabras clave 252
Contexto 252
Planteamiento de la situación 252
Desarrollo de la experiencia 254
Conclusiones 255

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 255
52. El diseño de los seminarios para experimentar el proceso penal 257
Sabela Oubiña Barbolla 257
Universidad Autónoma de Madrid (UAM) 257
Palabras clave 257
Contexto 257
Planteamiento de la situación 257
Desarrollo de la experiencia 258
Características de la experiencia 258
Diseño de la experiencia 258
Itinerarios 259
Conclusiones 260
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 261
53. Autoaprendizaje del derecho a través de casos proporcionados por la jurisprudencia 262
José Manuel Palma Herrera 262
Universidad de Córdoba (UCO) 262
Palabras clave 262
Contexto 262
Planteamiento de la situación 262
Desarrollo de la experiencia 263
Conclusiones 265
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 266
54. Estudiante, juez y parte. Una propuesta para el fomento del aprendizaje colaborativo y la evaluación formativa 267
Pablo Pareja Alcaraz 267
Universidad Pompeu Fabra (Barcelona) (UPF) 267
Palabras clave 267
Contexto 267
Planteamiento de la situación 267
Desarrollo de la experiencia 268
Conclusiones 270
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 270
Referencias 271
55. Aprendizaje y evaluación a través de los talleres conceptuales 272

Marcos M. Pascual González 272
Universidad de Oviedo (UNIOVI) 272
Palabras clave 272
Contexto 272
Planteamiento de la situación 272
Desarrollo de la experiencia 274
Conclusiones 275
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 276
Referencias 276
56. Desarrollo de la competencia constructiva mediante casos prácticos 277
Juanita Pedraza Córdoba 277
Universidad Carlos III de Madrid (UC3M) 277
Palabras clave 277
Contexto 277
Planteamiento de la situación 277
Desarrollo de la experiencia 278
Conclusiones 279
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 279
57. Participación en concursos internacionales (Moot Viena) 281
Pilar Perales Viscasillas 281
David Ramos Muñoz 281
Universidad Carlos III de Madrid (UC3M) 281
Palabras clave 281
Contexto 281
Planteamiento de la situación 282
Desarrollo de la experiencia 282
Conclusiones 284
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 284
58. La simulación de juicios como actividad motivadora de los estudiantes 286
Gilberto Pérez del Blanco 286
Universidad Autónoma de Madrid (UAM) 286
Palabras clave 286
Contexto 286

Planteamiento de la situación 286
Desarrollo de la experiencia 287
Conclusiones 288
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 289
59. Evaluación de las clases prácticas en grupos a través de rúbrica 291
Regina M. Polo Martín 291
M. Lourdes Santos Pérez 291
Ana B. Zaera García 291
Universidad de Salamanca (USAL) 291
Palabras clave 291
Contexto 291
Planteamiento de la situación 291
Desarrollo de la experiencia 293
Conclusiones 296
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 296
60. Las artes escénicas y su aportación a la enseñanza del Derecho: escenarios para una nueva docencia 297
M. Cristina Polo Sánchez 297
Universidad de Salamanca (USAL) 297
Palabras clave 297
Contexto 297
Planteamiento de la situación 297
Desarrollo de la experiencia 298
Conclusiones 299
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 300
61. El establecimiento de un método didáctico que adapte el modelo anglosajón a la propia realidad 301
Celia Prados García 301
Manuel Martínez Neira 301
Universidad Carlos III de Madrid (UC3M) 301
Palabras clave 301
Contexto 301
Planteamiento de la cuestión 301
Desarrollo de la experiencia 301
Conclusiones 304

Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 304
Referencias 305
62. Las exposiciones en grupo como una experiencia de aprendizaje autónomo: planificación, seguimiento y resultados 306
Argelia Queralt Jiménez 306
Natalia Caicedo Camacho 306
Universidad de Barcelona (UB) 306
Palabras clave 306
Contexto 306
Planteamiento de la situación 306
Desarrollo de la experiencia 307
Conclusiones 309
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 309
63. El taller interdisciplinar de fuentes del Derecho como metodología de aprendizaje activo 311
Göran Rollnert Liern 311
Universidad de Valencia (UV) 311
Palabras clave 311
Contexto 311
Planteamiento de la situación 311
Desarrollo de la experiencia 312
Conclusiones 313
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 314
Referencias 314
64. Docencia con prácticas en grupos numerosos 316
José A. Rozas Valdés 316
Universidad de Barcelona (UB) 316
Palabras clave 316
Contexto 316
Planteamiento de la situación 316
Desarrollo de la experiencia 317
Conclusiones 319
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 319
Referencias 320
65. De la evaluación formativa a la evaluación acreditativa: un

modelo equilibrado de aprendizaje que no penalice al estudiante de evaluación continua 321
Gemma Rubio Gimeno 321
Universidad de Barcelona (UB) 321
Palabras clave 321
Contexto 321
Planteamiento de la situación 321
Desarrollo de la experiencia 323
Conclusiones 324
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 325
66. Aprendizaje cooperativo de Derecho comparado para juristas (o no) 326
Albert Ruda González 326
Universidad de Girona (UDG) 326
Palabras clave 326
Contexto 326
Planteamiento de la situación 326
Desarrollo de la experiencia 327
Conclusiones 329
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 329
Referencias 329
67. Enseñando desde la práctica y simulación de juicios 331
Zulima Sánchez Sánchez 331
Universidad de Salamanca (USAL) 331
Palabras clave 331
Contexto 331
Planteamiento de la situación 331
Desarrollo de la experiencia 332
Conclusiones 333
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 334
68. Cautivar la atención y multiplicar el aprendizaje a través de la conjugación de estrategias metodológicas y pedagógicas 335
Rosa M. Satorras Fioretti 335
Universidad de Barcelona (UB) 335
Palabras clave 335

Contexto 335
Planteamiento de la situación 335
Desarrollo de la experiencia 335
Conclusiones 338
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 339
69. «Conocer aprendiendo»: cuatro propuestas y otras tantas sugerencias para intentar conseguirlo 340
Julio Sigüenza López 340
Universidad de Murcia (UM) 340
Palabras clave 340
Contexto 340
Planteamiento de la situación 340
Desarrollo de la experiencia 342
Conclusiones 344
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 344
70. La aproximación comparada como metodología docente 345
Irene Sobrino Guijarro 345
Universidad de Sevilla (US) 345
Palabras clave 345
Contexto 345
Planteamiento de la situación 345
Desarrollo de la experiencia 346
Conclusiones 347
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 347
71. Las lecturas de especialidad como uno de los pilares fundamentales del aprendizaje en estudiantes noveles 349
Max Turull Rubinat 349
Universidad de Barcelona (UB) 349
Palabras clave 349
Contexto 349
Planteamiento de la situación 349
Desarrollo de la experiencia 350
Conclusiones 352
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 352
72. Metodología docente: primero la duda, luego el conocimiento 354

Jorge Urdánoz Ganuza 354
Universidad Pública de Navarra (UPN) 354
Palabras clave 354
Contexto 354
Planteamiento de la situación 354
Desarrollo de la experiencia 355
Conclusiones 356
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 357
73. Kahoot. Jugamos entre la extrañeza y el encanto 358
Tatsiana Ushakova 358
Universidad Carlos III de Madrid (UC3M) 358
Palabras clave 358
Contexto 358
Planteamiento de la situación 358
Desarrollo de la experiencia 359
Conclusiones 360
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 361
Referencias 361
74. La enseñanza del Grado en Derecho en inglés: experiencia piloto en una asignatura de Derecho positivo 363
M. Luisa Villamarín López 363
Universidad Complutense de Madrid (UCM) 363
Palabras clave 363
Contexto 363
Planteamiento de la situación 363
Desarrollo de la experiencia 364
Conclusiones 366
Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia 366
Referencias 366
Conclusiones 368
Berta Roca Acedo 368
Universidad de Barcelona (UB) 368
Índice temático 372
Berta Roca Acedo 372
Universidad de Barcelona (UB) 372

Índice alfabético de autores 379
Sobre los autores 382
Índice de contenido 383