

METODOLOGÍAS DOCENTES ACTIVAS: VALORACIONES SOBRE UNA ACTIVIDAD DE TRABAJO EN EQUIPO

LUIS CARLOS AMEZÚA AMEZÚA,
ENRIQUE MARCANO BUÉNAGA,
JESÚS L. CASTILLO VEGAS.
Filosofía del Derecho. Valladolid

Resumen: La docencia centrada en el aprendizaje obliga a introducir cambios metodológicos que fomenten la participación de los estudiantes. Una sencilla actividad de trabajo en equipo prueba que los alumnos pueden aprender igualmente y además valoran positivamente los resultados.

Palabras clave: Innovación docente. Aprendizaje. Trabajo en equipo.

Abstract: The learning-based teaching requires methodological changes that encourage student participation. A simple teamwork activity proves that students can learn and they also receive in a positive way the results.

Keywords: Teaching innovation. Learning. Team Based Learning.

ÍNDICE: I.- El debate educativo. II.- Las metodologías activas. III.- El trabajo en equipo. 1.- Una experiencia de trabajo en equipo. 2.- La importancia de la encuesta. A.- Tarea en grupo. B.- Dificultades señaladas por los alumnos. C.- Contenidos y fuentes. D.- Sugerencias de mejora. E.- Valoración de la actividad. 3.- Resultados de aprendizaje. IV.- Conclusión.

I.- EL DEBATE EDUCATIVO

La creación del espacio europeo de educación superior requiere un cambio en la estructura de las enseñanzas y en los aspectos metodológicos, en la organización institucional, en los planes de estudio, en las herramientas pedagógicas. Los cambios pretendidos están orientados por otro paradigma educativo, en el cual el proceso de enseñanza-aprendizaje sitúa al estudiante como sujeto activo capaz de desarrollar una mayor capacidad de reflexión y juicio³⁰¹.

Los adalides de la educación centrada en el aprendizaje enfatizan que el objetivo de la educación no puede consistir en la mera recepción pasiva de contenidos teóricos. Una metodología activa tendría que asegurar la

³⁰¹ MICHAVILA, F. y ZAMORANO, S., "Reflexiones sobre los cambios metodológicos anunciados en la Educación Superior en España", *Educación y Futuro*, 16 (2007), pp. 31-46.

participación del alumno en los procesos de aprendizaje. La motivación y el carácter lúdico de la educación no pueden, en cambio, dicen los críticos, sustituir el carácter hondo del saber, pues los conocimientos necesitan unas estructuras de pensamiento y éstas ineludiblemente tendrían que apoyarse en la memoria, en el esfuerzo y en el rigor. Incluso el descubrimiento de cosas nuevas depende de saber mirar adecuadamente y para ello es indispensable saber qué es lo que se debe buscar; antes hay que conocer muchas otras cosas³⁰².

La tensión entre las corrientes de enseñanza-aprendizaje y las que conciben la educación como transmisión de conocimientos no puede deberse simplemente a que unas descarten la validez del conocimiento profundo a cambio de reducir la preparación a la adquisición de habilidades instrumentales, porque si así fuera se estaría produciendo un reduccionismo pernicioso de hondo calado antropológico. Tras el derrumbe de los grandes relatos no podemos pensar que la noción de lo humano implícita en nuestros sistemas educativos pretenda elevarnos a las esferas sublimes del espíritu, sino que la abrumadora cantidad de publicidad que recibimos sobre las bondades tecnológicas en todos los sectores del conocimiento podría darnos la pauta más acertada de la realidad. En tal sentido es menos comprensible la crítica al exceso de conocimientos teóricos en los planes de estudio del sistema educativo que al riesgo cierto de una vulgarización de los contenidos en la actual era cultural-comunicacional. Si cupiera atribuir exageración a los detractores de cualquier innovación, no cabe en cambio desechar la raíz de sus reproches, porque no hay riesgo en el exceso de la teoría, pero sí lo hay en degradar a los educandos a la condición de siervos de la gleba incapacitados para cuestionarse la finalidad de las prácticas sociales o profesionales que ejercitan.

Escribe recientemente Marc Fumaroli que las tecnologías contemporáneas de la comunicación son muy provechosas cuando son utilizadas por sujetos instalados sobre bases no tecnológicas, bien equipados de lecturas alejadas de las referencias banales inmediatas y de rápido consumo. Pero cuando “la

³⁰² Es una confrontación que lleva décadas discutiéndose también en el espacio educativo previo al universitario y del que hay buenas muestras retóricas: MORENO CASTILLO, R., *Panfleto antipedagógico*, 6ª ed., Barcelona, Leqtor, 2010. Una versión breve es accesible gratuitamente en la web.

propaganda que hacen de ellas sus vendedores, y el uso que hacen sus histriones, las transforman en prótesis substitutiva del espíritu libre y de su ejercicio natural” engendran un segundo mundo, “el mundo mediático, que zambulle el espíritu en la euforia charlatana y vertiginosa del vacío y que se adueña también de la vida privada, esa conquista por excelencia de la libertad civilizada, derrocándola y lanzándola a una esfera pública hipertrofiada cuyo barullo, reemplazando aquel debate argumentado, que según Habermas la caracterizó en otro tiempo, autoriza las manipulaciones más groseras y los arrebatos más irracionales”³⁰³. Confunden el uso masivo de las nuevas tecnologías con la universalización de la libertad y de la democracia, cuando en realidad se multiplican las comunidades fragmentadas, cerradas sobre sí mismas, incapaces de superar el aislamiento temático o el relativismo de las culturas³⁰⁴.

Este proceso de adaptación de la enseñanza en Europa que venimos conociendo como “proceso de Bolonia” no se conforma con modificar las metodologías educativas sino que pretende aún más transformaciones sociales, cuya orientación final explicitada en diversos objetivos está compendiada en mejorar la empleabilidad de los egresados:

“Las universidades tienen que suministrar las capacidades y competencias adecuadas para el mercado de trabajo. Se debe mejorar la empleabilidad de los titulados universitarios y fomentar la formación y la cultura emprendedora entre los alumnos e investigadores”³⁰⁵.

La Exposición de Motivos del Real Decreto 1393/2007 convierte su deseo en un hecho aún no probado pues *“la nueva organización de las enseñanzas incrementará la empleabilidad de los titulados”*, sin perjuicio de inspirarse en la promoción de los derechos humanos y otros valores democráticos que, suponemos, tendrían que orientar en serio las decisiones tomadas en el ámbito

³⁰³ FUMAROLI, M., *La educación de la libertad*, trad. E. Manzano, epílogo de Carlos García Gual, Barcelona, Arcadia, 2007, pp. 23-24.

³⁰⁴ La misma preocupación de Fumaroli está latente en otros escritores, desde diversas perspectivas, como por ejemplo las cautelas de Cass Sunstein sobre la potencialidad de las TICs para fomentar la deliberación pública informada. Vid. SUNSTEIN, C. R., *República.com: Internet, democracia y libertad*, trad. P. García Segura, Barcelona, Paidós, 2003; Id., *Rumorología*, trad. A. Barguñó Viana, Barcelona, Debate, 2010.

³⁰⁵ *Estrategia Universidad 2015* (Junio 2010, p. 17): <<http://www.educacion.gob.es/dctm/eu2015/2010-pdf-eu2015.pdf?documentId=0901e72b801ee2a4>>.

financiero y otras reformas legislativas emprendidas en los países de la eurozona para enfrentarse al desastre económico en el que estamos inmersos³⁰⁶.

También se entusiasmaron los Decanos de las Facultades de Derecho, que no vieron contradicción pragmática fundamental alguna entre las ideas de “liderazgo empresarial” y “realización de la justicia”. Pues, tras reproducir las “destrezas” que se van a conseguir cursando esta titulación, al final resulta que todo se reduce a producir emprendedores. No nos lo inventamos: “*Se trata, en suma, de adquirir las destrezas que le permitan [al alumno] un aprendizaje autónomo así como un espíritu de liderazgo y de empresa*”. Y eso que además “*se pretende igualmente formar en valores (de gran importancia en la función diaria de quién desea ser auténtico jurista y más en campos tan sensibles como los que se analizan en estos estudios). Así, es objetivo fundamental transmitir a los estudiantes la necesaria sensibilidad social, económica y medio ambiental así como del compromiso ético*”³⁰⁷.

En suma, pues, una mixtura de valores económicos y retórica eticista. Eso sí, aderezado al modo fariseo de los principios básicos de autonomía, libertad académica, compromiso social y espíritu crítico³⁰⁸. Está por ver cómo la autonomía universitaria podrá mantenerse cuando las investigaciones y enseñanzas contribuyan poco o nada, según los evaluadores de las diferentes comisiones habidas y por haber para la ciencia y la tecnología, a la resolución de algún problema político, a la obtención de productos, procesos o servicios de carácter socioeconómico, o sean utilizables por empresas e instituciones. Sin alterar la proclamación grandilocuente de los principios de autonomía y libertad, se podrá fácilmente desalentar aquellas disciplinas e investigaciones que sean tachadas de impertinentes por su escasa o nula posibilidad de

³⁰⁶ RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. En el artículo 3.5, incorpora como principios generales que deberán inspirar el diseño de los títulos: igualdad entre hombres y mujeres, promoción de los derechos humanos, igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, cultura de la paz y valores democráticos.

³⁰⁷ XIII Conferencia de Decanos de Facultades de Derecho de Universidades españolas, Facultad de Derecho de la Universidad de Zaragoza, 22 y 23 de mayo de 2007. Documento de Conclusiones.

³⁰⁸ Magna Charta Universitatum (Bolonia, 18 de septiembre de 1988).

<http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/docclave/Carta_Magna.pdf>.

retornar inmediatamente a la sociedad la financiación que recibirían en el caso de que fuera perceptible la transferencia inmediata de ese conocimiento en términos de patentes u otros beneficios medidos con criterios empresariales.

Lo sorprendente es que esa posibilidad no escandalice a muchos, precisamente cuando todos se habrían escandalizado (en el supuesto de que tuvieran conocimiento histórico de ello) de sostener en nuestros días lo mismo que defendían vigorosamente los teólogos del Siglo de Oro hispánico: ellos decían que en modo alguno se violentaba a los judíos y a los infieles residentes en los territorios de la Monarquía por el hecho de imponerles mayores impuestos y restricciones feroces, pues bien podían ellos cambiar su fe, o extrañarse. No es violencia la coacción indirecta, sí la directamente pretendida. En ello estamos: en la competitividad.

Los que confunden justificación y eficacia apelan a la evidencia numérica. No debe de haber tanto peligro cuando tantos países, en número de cuarenta y seis hasta el momento, se han incorporado a la iniciativa boloñesa. El “proceso de Bolonia”, sintagma que compendia de manera acomodaticia el conjunto de procesos transformadores de la educación en marcha en toda Europa, ha encontrado demasiado poca contestación, tal vez por su *pathos* confesadamente revolucionario³⁰⁹. Algunas críticas han señalado que ineludiblemente conducirá a la mercantilización extensa e intensa de la enseñanza superior, a la degradación aún mayor del conocimiento teórico, al arrumbamiento definitivo de las humanidades y de cualquier otro saber que no tenga una adaptación inmediata al ejercicio profesional, a la aplicación de criterios empresariales en la formación de una pseudo-ciudadanía disminuida a su condición de capital humano, mano de obra al servicio de los Mercados. Una reducción del saber intelectual a saber profesional o profesionalizado. Lo que no sea económicamente aprovechable es descartable por inútil, costoso y antisocial. En esto ha sido lúcido José Luis Pardo³¹⁰: los conocimientos que no satisfacen a los clientes que los demandan son juzgados como inútiles; la condena social ya se ha pronunciado sin comparecencia de la defensa en este

³⁰⁹ No debemos olvidar que, según los catecismos jacobinos, los que se opone a la “revolución” es lo “reaccionario”. ¿Quién podría aceptar pasivamente este sambenito en nuestro tiempo?

³¹⁰ PARDO, J. L., “Filosofía, Universidad y Sociedad”, *Logos*, 36 (2003), pp. 39-40.

proceso colectivo de eliminación de lo que es subversivo y aleccionador de las conciencias. Como a Sócrates, condenado por impiedad, por cuestionar los valores que propugnaba su sociedad, en nuestros días se condena todo lo que no tenga una aplicabilidad inmediata por ser intempestivo: está condenado directa o indirectamente, y lo suprimirán o, aún más hipócritamente, revertirá la culpa en quienes se empeñen en saberes obsoletos pues, si no acreditan la rentabilidad, no tendrán financiación.

No es objeto de esta intervención reflexionar sobre la filosofía educativa que radica en la idea de introducir el concepto de la “competencia”, los argumentos en liza acerca de la subversión valorativa del aprendizaje basado en competencias frente al modelo del conocimiento³¹¹; sino, meramente, señalar aquí que la aceptación de la necesidad de realizar algunas transformaciones metodológicas no implica que tengamos que aceptar la doctrina que supone ese modelo. Permítasenos, por el momento, que suspendamos el juicio sobre las virtualidades del cambio. No somos complacientes en absoluto con quienes asumen acríticamente las bondades de cualquier cambio, el fetichismo de la novedad, *tutti quanti* entusiastas moradores en tiempos líquidos de la sociedad del conocimiento, que esperamos no transforme definitivamente los saberes consolidados en delicuescentes “habilidades”³¹².

II.- LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS

Sin desechar la adquisición de contenidos formativos rigurosos, la enseñanza que atiende en mayor medida a los procesos de adquisición del conocimiento por parte de los discentes puede también beneficiarse de algunas aportaciones de la pedagogía constructivista. Tal vez sea posible avanzar sin entregarse al diablo:...si es que el maligno se oculta con el atractivo disfraz de la participación dinámica de los estudiantes en su propio proyecto. Indagando sobre los objetivos de aprendizaje también es posible probar sobre diversas maneras de conseguirlos con mayor eficacia. El conocimiento de aspectos

³¹¹ ANGULO RASCO, J. F., “La voluntad de distracción: las competencias en la Universidad”, en J. GIMENO SACRISTÁN (coord.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, 2ª ed., Madrid, Morata, 2008, pp. 176-205; ANGULO RASCO, J. F. y REDON PANTOJA, S., “Competencias y contenidos: Cada uno en su sitio en la formación docente”, 1er. Congreso Internacional. Reinventar la Profesión Docente, Málaga 2010 (en línea: <<http://firgoa.usc.es/drupal/files/CongresoProfesorado-Def.pdf>>).

³¹² PARDO, J. L., “El conocimiento líquido: sobre la reforma de las universidades públicas”, *Claves de razón práctica*, 20 (2007), pp. 2-9.

relevantes de cualquier rama científica puede adquirirse mediante la transmisión expositiva como también puede adquirirse por el propio estudiante que busca explicaciones profundas y propone soluciones diversas.

La metáfora del tren y la barca, sirve para ilustrar algunas diferencias de matiz entre la docencia pasiva y la que se pretende más activa centrada en el propio sujeto del aprendizaje. Como dicen Valero y Navarro³¹³:

“En el modelo centrado en la enseñanza, el proceso se parece a un tren. El profesor conduce la locomotora y su objetivo es pasar por cada una de las estaciones del recorrido a la hora establecida (cubrir el temario). Los alumnos son los vagones que van detrás, siguiendo a la locomotora. De vez en cuando algún vagón se descuelga, pero la incidencia pasa inadvertida al conductor de la locomotora. En otras palabras, el tren avanza, con vagones o sin ellos, y cuando llega a su destino, el conductor se gira para comprobar que sólo unos pocos vagones siguen ahí”.

Es una analogía de gran simpleza que, exagerando, viene a recoger la situación del profesor que solamente en el último momento del examen final se da cuenta de los alumnos que han llegado y de los que ha ido perdiendo por el camino: no sólo perdidos por el conductor sino también perdiéndose a sí mismos, por irresponsabilidad o por inmadurez. Pero, algún aviso a tiempo es una ayuda que reconduce la situación de la mayoría:

“Una organización docente centrada en el aprendizaje debe parecerse más a una barca en la que todos reman. El profesor sigue teniendo un rol esencial, porque él es el timonel que determina el rumbo, pero si los alumnos dejan de remar la barca se para y el problema se hace evidente para todos. En otras palabras, si el protagonista principal del proceso de aprendizaje (el alumno) se para, entonces todo se para”.

Podemos combinar la enseñanza individualizada que permita a cada alumno trabajar según su propio ritmo de manera autónoma con la promoción de la colaboración y el trabajo cooperativo. Hemos intentado introducir elementos

³¹³ VALERO GARCÍA, M. y NAVARRO GUERRERO, J. J., “Diez metáforas para entender (y explicar) el nuevo modelo docente para el EEES”, *@tic. Revista d’innovació educativa*, nº 1 (2008), p. 4. <<http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/47/58>>. Consulta: 26/10/2010.

dinamizadores de la enseñanza expositiva, así como algunas estructuras sencillas de aprendizaje cooperativo, para lo cual nos ha parecido útil constituir equipos de trabajo orientados a una tarea concreta de larga duración mientras que agrupamos a dos o tres estudiantes en grupos informales que deliberen con habitualidad y resuelvan ejercicios en las sesiones presenciales semanalmente, que deberían complementarse con estudio autónomo fuera del aula³¹⁴.

Las modificaciones progresivas que se han venido introduciendo desde la reforma de los planes de estudio iniciadas hace ya una década, nos permiten apreciar la mejora de resultados y la satisfacción general cuando se da entrada a mecanismos complementarios de la metodología expositiva, incorporando cada vez más actividades específicamente contempladas en la programación docente, que son evaluadas y por lo tanto computan en la calificación final. Todas estas actividades han sido bien recibidas cuando los estudiantes percibían que no sobrecargaba lo que ellos vienen considerando lo importante, lo que hoy denominaríamos la adquisición de competencias específicas. Las genéricas han sido dadas por supuestas: ¿es que alguien se extraña, por ejemplo, de encontrar faltas de ortografía en la prensa, en publicidad, en libros bien editados, en sentencias farragosas? Como no pasa nada, no se consideran en serio.

Los resultados finales han mejorado cuando la evaluación trata de ponderar otras competencias además del conocimiento teórico, de manera que aún siendo decisivo el examen de contenidos teóricos, la inclusión de tareas que exigen aplicar conocimientos, colaborar, localizar información, sintetizar, analizar, aplicar o exponer, diversifica la metodología y con ello estimula la potencia intelectual de los estudiantes, los anima y mejora el rendimiento global. En cada curso se han introducido algunas actividades evaluables que han cobrado cada vez mayor importancia en el conjunto. La prudencia inicial en la realización de las mismas permite tomar datos reales sobre las tareas desde las diversas perspectivas de profesores y estudiantes. Los procedimientos de

³¹⁴ Nos hemos referido a estas iniciativas en "Elementos dinamizadores de la docencia filosófico-jurídica: experiencias en Teoría del derecho, Filosofía del derecho y Teoría de los derechos humanos", *Innovación docente: Docencia y TICs*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 2008, pp. 279-290.

evaluación tienen que atender también a las distintas metodologías, como estas atienden a diferentes objetivos de aprendizaje.

Es obvio que la pretensión tradicional de inculcar un contenido teórico que debía ser reproducido miméticamente tenía como instrumento casi exclusivo de medición el examen oral o escrito. Esto no puede mantenerse de forma acrítica. Hay un riesgo de diluir la densidad conceptual y rebajar la intensidad del conocimiento de esas categorías conceptuales, sobre todo cuando tratamos de materias con un elevadísimo contenido teórico. Este riesgo es cierto y en él se basan muchas críticas actuales al facilismo, la trivialización, la “jibarización” de los contenidos; en suma: devaluación de la calidad en todas las carreras universitarias y de los estudios jurídicos en particular³¹⁵. Se puede acudir a las teorías para dictaminar sobre asuntos prácticos, se puede empezar por el caso concreto o por la teoría general, reformular la doctrina con preguntas que inciten a encontrar respuestas, se puede hacer de una manera o de otra, pero, para aprender debidamente, al final, hay que saber también la teoría.

La tendencia consciente es completar los objetivos memorísticos con objetivos de aprendizaje que constituyan la base predominante del curso. Ello exige sustituir de manera progresiva la evaluación basada predominantemente en exámenes que acrediten la adquisición de competencias cognitivas por otras tipologías de evaluación que sirvan para verificar y acreditar no solamente conocimientos sino todo el proceso del aprendizaje. Con este objetivo vamos introduciendo mecanismos de evaluación continuada que se insertan gradualmente dentro del mismo aprendizaje: evaluación formativa y evaluación sumativa que recoja la participación en diferentes actividades, la progresión en el razonamiento, la capacidad de localización de fuentes, la elaboración de trabajos, el cumplimiento de los objetivos que fijan autónomamente los

³¹⁵ Muchas críticas se recogían en el manifiesto “Saquemos los estudios de Derecho del proceso de Bolonia” (<http://sites.google.com/site/saquemosderechodebolonia/>). Pero coinciden en criticar la reducción de contenidos, entre otros: LAPORTA, F. J., “El proceso de Bolonia y nuestras Facultades de Derecho”, *Actualidad jurídica Uría Menéndez*, 26 (2010), pp. 7-13; GARCÍA AMADO, J. A., “Bolonia como pretexto”, *El Notario del siglo XXI*, nº 37 (mayo-junio 2011); DE CARRERAS SERRA, F., “A propósito de Bolonia: ¿Quo vadis la Universidad española?”, *Revista general de derecho constitucional*, nº 9 (2010), pp. 1-31; SANTOS MORÓN, M. J., “El “sistema Bolonia” y los estudios de Derecho”, *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, nº. 1 (junio 2010), pp. 74-88.

miembros de cada equipo en la tarea diseñada como aprendizaje cooperativo³¹⁶.

En todo caso tenemos que trasladar esas referencias a la calificación final, que traduce en cifras las diferentes competencias desenvueltas en las diferentes actividades programadas. Manteniendo un nivel de exigencia sobre el programa teórico similar al que anteriormente se pretendía (aunque obviamente adecuando el contenido a los créditos cada vez más recortados en las sucesivas reformas de los planes de estudios) los resultados finales son satisfactorios. Esto es así sólo cuando nos situamos dentro de los parámetros internos de adaptación a los nuevos planes, pues si la comparación se hace en absoluto, con la exigencia teórica respecto de los primitivos planes, los resultados difieren. Ahora bien, se pretende no solamente valorar contenidos, sino desarrollar algunas capacidades fundamentales y también otras, descuidadas en la enseñanza secundaria (tal como la redacción de textos, recensiones y comentarios). La calificación final muestra que se ha conseguido incrementar el número de “aptos” entre los presentados que han pasado a ser entre 1994 y 2010, de la mitad a los dos tercios. Y aún la asistencia habitual, exigida por tareas que se evalúan de modo continuado, ha conseguido incentivar la responsabilidad de los estudiantes reduciendo el absentismo. Hemos podido verificar la persistencia de esos resultados, y aún su mejora en los nuevos grupos del Grado de Derecho, lo cual nos permite concluir que los resultados globales no empeoran cuando hay corresponsabilidad entre estudiantes y profesores que entienden la docencia como una tarea común y que exige compromiso continuado.

Hay que ser realista y adecuarse a las características mejores de cada uno de nosotros. No podemos suponer lo extraordinario. Tanto hablar de excelencia aplicando el adjetivo a cualquier cosa, estamos degradando lo excelente al nivel de lo normal o, por el contrario, suponiendo que la normalidad no tiene cabida. Y lo normal es aquello que está entre lo que es mejor y lo que es peor. Podemos fácilmente encontrarnos con la circunstancia de que nuestros estudiantes del primer curso de Derecho son capaces de identificar significado

³¹⁶ Nos enseña un conjunto de modalidades organizativas y estrategias de aprendizaje para su aplicación en el aula, la obra dirigida por DE MIGUEL DÍAZ, M. (coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Madrid, Alianza, 2006.

jurídico de términos como *concurso* o *vista*. Hay más dudas con *ejecución*, *fe*, *fuelle*, *mora* o *prescripción*. Eso lo saben, al menos, desde el primer día, como suponemos que sabrá cualquier bachiller. Después de diez sesiones, y aún habiendo realizado un ejercicio específico, además de ser un término habitual en varias materias (civil y constitucional, por no decir todas), hay un grupo importante de alumnos (superior al cinco por ciento) que es incapaz de mencionar un ejemplo de “fuente formal”. En un ejercicio elemental sobre acepciones usuales del término “derecho”, no debiera sorprendernos que los jóvenes nunca hayan oído la expresión *derecho al pataleo* y, por ello, le asignen como reconocimiento de un derecho subjetivo cuyo contenido es el pataleo. Hace un par de cursos hubo varios (12 por ciento) que confundieron “burgués” con “proletario”³¹⁷. Así que hay que supervisar, revisar, advertir, dialogar, evaluar las tareas con rapidez y dar un retorno inmediato de ellas, antes de que nadie se descuelgue. El contexto docente es una barca y no una locomotora, siguiendo las metáforas de Valero y Navarro.

Como se ha atrevido a recoger algún profesor universitario, no podemos pensar que los estudiantes son lo que no son, no podemos pensar en competencias que el Grado no puede proporcionar, ni siquiera el Postgrado. Seamos, pues, algo realistas³¹⁸. Y también, por supuesto, muy optimistas: tal vez no se pueda sino mejorar lo que ocasionó (eso sí, tiempo ha) el atroz desmoche.

Los alumnos son muy diversos en motivación, preparación y capacidad. Nuestra experiencia docente acredita que los estudiantes brillantes mantienen la motivación cuando se eleva la exigencia pero también que cuando aumenta el nivel de exigencia, entonces comienza la deserción de alumnos. Por ejemplo, si participan en grupos informales, cuando la cuestión se formula

³¹⁷ Nada extravagante, pues también podríamos retrotraernos a promociones beneméritas licenciadas hace un cuarto de siglo y recordar el desastre generalizado entre algunos (¿demasiados!) estudiantes perezosos que se fiaron de unos apuntes transcritos por un ignorante o malintencionado compañero, que confundieron, en Derecho Internacional Público, los celeberrimos Pactos de Letrán con el nombre de “Beltrán”. Y entre aquellos que suspendieron allá por 1983 habrá hoy algunos buenos abogados, jueces, inspectores de finanzas, tal vez algún político y seguramente muchos nostálgicos que añoran el pasado, no por ser mejor la enseñanza, sino porque entonces todos éramos más jóvenes. No demos a la anécdota más importancia que la de mostrar la persistencia de esa bendita ignorancia propia, se dice, de la juventud. No elogiemos sin más el pasado. Ahora nos toca enfrentar el presente.

³¹⁸ ROLLNERT LIERN, G., “El proceso de Bolonia: riesgos, responsabilidades y oportunidades”, *Revista general de derecho constitucional*, N.º. 9 (2010), pp. 1-33.

individualmente se descubren fallos escandalosos. Los alumnos seleccionados que eligieron cursar una doble titulación (en nuestro caso, Derecho y ADE) divergen menos entre sí. La cohesión del grupo es mayor, pues las diferencias entre ellos son menores: hay más homogeneidad en el nivel de conocimientos, de aptitud de estudio, motivación y rigor, disciplina, compromiso. Asisten con habitualidad, realizan con rigor todas las tareas, promueven el afán de superación y competitividad desde el inicio.

Es evidente que son estas circunstancias las que tenemos en cuenta generalmente los profesores y también podemos formularnos preguntas que sirvan de ayuda para planificar nuestra docencia y movernos con el objetivo fundamental de motivar y hacer que cada uno de los alumnos pueda llevar adelante las materias. Nos encontramos este tipo de consideraciones en muchos docentes, que no difieren del tipo de objetivos y consideraciones que se plantean los más excelentes³¹⁹. Ken Bain habla de promover un entorno para lograr un aprendizaje crítico natural. Lo componen cinco elementos de los que emergen unas prácticas en los profesores que estudia y considera excelentes. El objetivo es que los estudiantes se encuentran con destrezas, costumbres, actitudes e información que despiertan la curiosidad y se convierten en intrínsecamente interesantes. Aprenden a pensar críticamente, a razonar a partir de las evidencias, a examinar la calidad de sus razonamientos, utilizando una variedad de estándares intelectuales, a hacer mejoras mientras piensan y a plantear preguntas perspicaces para comprobar los razonamientos de otras personas. Da igual cómo se consiga ese ambiente: hay profesores que consiguen crearlo en sus clases magistrales, otros mediante el estudio de casos, planteando problemas en grupos reducidos, interpretando papeles, con trabajos de campo, o con otras técnicas diversas. El método importa mucho menos que el desafío y la autorización que se les da a los estudiantes para que aborden cuestiones y tareas auténticas e intrigantes, tomen decisiones, defiendan sus elecciones, reciban retroalimentación de sus intentos y prueben de nuevo. Concluye Bain: la mejor docencia crea una sensación de que todo el mundo está trabajando conjuntamente, tanto si eso significa trabajar en

³¹⁹ BAIN, K., *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad*, trad. Óscar Barberá, Valencia, Publicacions de la Universitat de València, 2007.

silencio en un problema mientras se escucha al profesor, como razonar en voz alta con otros estudiantes y el profesor³²⁰.

III.- EL TRABAJO EN EQUIPO

Nos ha interesado destacar esta actividad porque se trata de desarrollar unas habilidades necesarias pero que hasta el presente han sido escasamente atendidas en los estudios superiores. La ANECA elaboró un estudio en 2007 en cuyo *Informe ejecutivo* reflejaba las habilidades que deberían fomentarse en los estudios universitarios³²¹: trabajo en equipo, competencias cooperativas y comunicativas, capacidad de análisis y síntesis, innovación y desarrollo de una actitud crítica. Los datos del Informe son desoladores en la valoración de la adquisición de esas competencias en todas las titulaciones de ciclo largo, pero donde destacaban más esas carencias era entre los licenciados en Derecho (y Salud).

Por su parte, el *Libro Blanco del Título de Grado en Derecho*³²², pretendió analizar la importancia de las Competencias Transversales y de las Específicas, en el ejercicio de diversas profesiones jurídicas³²³. Para ello incorporó la información obtenida de una encuesta a diversos profesionales

³²⁰ BAIN, K., *op. cit.*, p. 115. El segundo elemento del entorno para el aprendizaje crítico natural son las orientaciones para ayudar a los estudiantes a comprender el significado de la pregunta. El tercero compromete a los estudiantes en alguna actividad intelectual de orden superior, que los anima a comparar, aplicar, evaluar, analizar y sintetizar, pero nunca sólo a escuchar y recordar. En cuarto lugar, desafío a los estudiantes a desarrollar sus propias explicaciones. Como quinto elemento, dejar a los estudiantes con una pregunta, por ejemplo, al final de la clase preguntar qué conclusiones principales han sacado y qué preguntas barruntan en su mente (*ibid.*, pp. 115-119).

³²¹ *Informe ejecutivo. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*, Madrid, Aneca, 2007. En línea: <http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf> La ficha técnica de esta Encuesta Reflex en España: se entrevistaron a 5.474 graduados en el curso 1999/2000, de ellos un 7% en Derecho; recogida de la muestra entre septiembre 2005 y junio 2006.

³²² *Libro Blanco del Título de Grado en Derecho* (Fernando Lorenzo Merino, coord.), ANECA, 2005. <http://www.aneca.es/var/media/150240/libroblanco_derecho_def.pdf>. No obstante, los datos son muy parciales, porque la encuesta se reduce a una o, según preguntas, dos o tres universidades, y porque se lanzó un cuestionario a dos centenares de profesionales, cuya colaboración fue muy desigual.

³²³ Siguiendo las directrices del Proyecto Tuning, se centra en los factores instrumentales (miden las capacidades y el nivel de formación del licenciado), interpersonales (miden las habilidades de relación social y de integración en distintos colectivos, así como la capacidad de desarrollar trabajos en equipos específicos y multidisciplinares), sistémicos (miden las cualidades y habilidades individuales que conciernen a los sistemas como totalidad. Requieren la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales) y para las competencias específicas define tres categorías: competencias académicas (conocer), competencias disciplinares (hacer) y competencias profesionales (saber hacer).

que, a pesar de la desigual colaboración en las respuestas, permite extraer algunas conclusiones preliminares de índole general. Se otorga la máxima valoración a la capacidad de comunicación oral y escrita en la lengua nativa, la resolución de problemas, capacidad de análisis y síntesis, así como la toma de decisiones. En cambio, el conocimiento de idiomas e informática no son valorados como esenciales, aunque desempeñen una función destacada. Respecto de las competencias interpersonales³²⁴, es universalmente apreciado el compromiso ético, e inmediatamente después aparecen el razonamiento crítico y otras habilidades de relación e integración social. La competencia de “Trabajo en equipo” es complicada de valorar, porque se aprecia enormemente en ámbitos empresariales, banca, asesoría y consultoría, trabajo en sindicatos, asociaciones y ONGs, pero no se percibe como suficientemente importante para las corporaciones profesionales, particularmente entre abogados, jueces y fiscales (aunque sí la realzaron notarios y procuradores). Que algunas competencias no fueran mencionadas por los encuestados no quiere decir que no sean realmente valoradas; a la inversa, que aparecieran mentadas no quiere decir que se valoren excesivamente. Hará falta una información más exhaustiva y continuada.

1.- UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO

La actividad sobre la que llevamos varios cursos tomando datos se basa en la constitución de un grupo estable de cuatro o cinco miembros para realizar un proyecto de investigación acerca de un asunto actual: elaborar un ensayo por escrito y presentarlo de forma oral. Hemos pretendido utilizar en parte la metodología del aprendizaje basado en proyectos, corregida para no sobrecargar el esfuerzo del alumno en esta fase inicial de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior.

La tarea está vinculada al descriptor de la materia como “Problemas de derecho justo”. Permite aproximarse a cuestiones candentes y atractivas que además plantean dilemas de respuesta abierta. La posibilidad de que sean elegidos libremente y que puedan ser orientados por cada equipo en el sentido que más se adecue a sus preocupaciones ofrece la ocasión para aproximar

³²⁴ *Libro Blanco de Derecho*, pp. 129 ss. El resumen de las respuestas en p. 146.

esta tarea al aprendizaje basado en proyectos³²⁵. Si bien hay una diferencia fundamental: no se propone el dictamen o la defensa de una postura de parte sino la exposición de las diversas orientaciones actuales acerca de una determinada cuestión. Puede adoptarse una conclusión específicamente sesgada o puede, en cambio, ofrecerse una variedad de criterios sujetos a mayor deliberación. Lo que importa es profundizar en una cuestión actual en la que confluyen intereses diversos y colisionan valores que parecen irreconciliables. Por ejemplo, si prevalece el desarrollo económico o se apuesta por el decrecimiento; si se reconoce el arraigo cultural de las corridas de toros o, en cambio, se opta sin contemplaciones por el abolicionismo; o si se suscriben las medidas político-jurídicas tomadas para equilibrar situaciones de desigualdad o se rechazan o se admiten sin dudar estas denominadas medidas de acción afirmativa. Y así con las demás propuestas. En estos cursos los propios estudiantes han sugerido una variedad de materias abiertas a la consideración colectiva:

Igualdad y discriminación.- Medidas de *acción afirmativa*.- Derecho a la cultura y propiedad intelectual.- La Renta Básica: un salario digno para todos.- Límites de la libertad de expresión.- Sociedad y drogas. ¿Debería legalizarse el cannabis? Tensión entre dignidad y libertad: el dilema de la prostitución voluntaria, ¿trabajo legal o sanción al cliente?- Globalización: mercados, inmigración, sociedad civil global, derecho internacional, guerra e injerencia humanitaria.- Cuestiones de Género.- Razón de ser, historia, presente y futuro de la Universidad.- Nuevos desafíos al Estado de Derecho: los micropoderes y macropoderes extrajurídicos.- Las fronteras de Europa: nosotros y los otros.- El pretendido choque de civilizaciones.- Causas de la apatía y del escepticismo visceral ante la realidad política.- Sobre la corrupción política.- La educación ciudadana.- Relaciones Norte-Sur: pobreza-bienestar.- Violencia antisistema: ¿tolerancia, diálogo, indiferencia, represión...?- Responsabilidad frente a las generaciones futuras: medio ambiente, energías alternativas, cambio climático, etc.- Derechos de los animales.- Taurinos y anti-taurinos.- Barreras sociales:

³²⁵ Disponemos de abundantes guías sobre técnicas cooperativas, como: PUJOLÀS MASET, P., *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*, Barcelona, Graó, 2008; JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. y HOLUBEC, E. J., *El aprendizaje cooperativo en el aula*, trad. Gloria Vitale, Buenos Aires, Paidós, 2006.

niños, ancianos, discapacitados.- Libertad religiosa y valores constitucionales: ¿qué hacemos con los símbolos religiosos externos (el velo islámico, los crucifijos en lugares públicos...)?- Redes sociales.- Genocidios de nuestro tiempo: el caso ruandés.- Incidencia de la televisión en la moralidad social.

Temporización:

- a. Formación de grupos el primer mes
- b. Entrega de tema propuesto, guión, composición del equipo y coordinador
- c. Tutoría de seguimiento
- d. Supervisión previa del ensayo escrito
- e. Presentación oral
- f. Entrega del ensayo escrito y diapositivas
- g. Cuestionario de incidencias

Con esta tarea buscamos desarrollar varias competencias transversales, que están interrelacionadas. En primer lugar se encuentra la de ser capaz de desarrollar un trabajo en equipo. Pero también, simultáneamente, se activan las relaciones interpersonales, la capacidad de comunicación oral y por escrito, la exigencia de responsabilidad.

Los niveles de dominio y los indicadores a tener en cuenta para evaluarla están desenvueltos con relativa amplitud en la guía de enseñanza por competencias de la Universidad de Deusto³²⁶.

No hemos de olvidar que *“la competencia es un atributo que incorpora cada individuo, junto con su preparación profesional y madurez personal. Debe, pues, incorporarse en el currículum académico de la asignatura o tema sujeto de enseñanza-aprendizaje. La competencia, además, hay que evaluarla mediante comportamientos-evidencia que demuestren el avance en los*

³²⁶ VILLA, A. y POBLETE, M. (dir.), *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*, 2ª ed., Bilbao, Mensajero, 2008, pp. 241-247.

indicadores o criterios que se establezcan y que deben recoger las técnicas que se decida sirvan para evaluar".³²⁷

Esta competencia de trabajo en equipo está considerada como una competencia nuclear que supone pensar analítica y sistemáticamente, capacidad crítica y reflexiva, administrar el tiempo de trabajo, participar en la toma de decisiones y gestión de objetivos. Además afecta a la capacidad de comunicación interpersonal, mejora las habilidades de interacción, resolución de conflictos y refuerza el liderazgo. En fin, es imprescindible para fomentar los valores de respeto a la persona, dignidad, solidaridad y otros.

Las tablas que orientan en el desarrollo metodológico de esta competencia transversal son muy complejas. Los pedagogos nos proporcionan valiosos indicadores, pero conviene adecuarlos a nuestro propio contexto para evitar la desmesura. Es imprescindible, pues, adaptarlos y simplificarlos de manera que podamos realizar una matriz de evaluación lo suficientemente diáfana para que todos los implicados en la actividad sepan qué actuaciones se esperan, qué se va a evaluar y que esto puede hacerse con sencillez y sin contradicciones. Por eso es preferible empezar por un nivel básico de exigencias y formularlas de manera comprensible. Una posibilidad de introducir criterios simples y verificables por todos puede reflejarse en la siguiente rúbrica de evaluación que valora la coordinación del grupo, la actuación individual en la exposición oral y el ensayo escrito.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN	
EXPOSICIÓN ORAL	<ul style="list-style-type: none">- compostura y gestualidad adecuada- expresión oral, hablar alto y claro, sin muletillas o expresiones malsonantes- no leer- tiempo equilibrado entre los

³²⁷ *Ibid.*, p. 243.

	integrantes
ENSAYO ESCRITO	<ul style="list-style-type: none"> - sintaxis, ortografía - formato homogéneo de estilo; estructura lógica con índice - citar referencias y variedad de fuentes
COORDINACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - participar en las reuniones, tareas, asistencia, hacer lo que se ha comprometido, llevar un diario de incidencias - motivar a los demás, cohesiona al grupo y realiza aportaciones que mejoran la calidad de las propuestas - encuesta individual sobre la tarea y el funcionamiento del grupo: tiempo, dificultades, materiales, sugerencias

2.- LA IMPORTANCIA DE LA ENCUESTA

Permite medir incidencias y mejorar la realización de la tarea, siempre que se realice sistemáticamente. Durante los últimos cursos hemos enfatizado principalmente la recogida de datos sobre el trabajo cooperativo en grupo estable: datos sobre el tiempo que les ocupa la tarea (distribución de tiempo, reuniones, tutorías, localización, lectura, cotejo, redacción), dificultades (relación interna del grupo), documentación (localización de materiales, lugares o herramientas a su disposición) y sugerencias con una valoración global sobre la actividad. Es sumamente interesante conocer sus opiniones pues podemos encontrar algunas extravagancias. Por ejemplo, se reprocha el cierre de las bibliotecas los domingos, sin tener en cuenta que están abiertas los demás días de la semana; e incluso se alega la falta de ordenadores, cuando,

habiendo reservado la sala de informática específicamente, la asistencia es mínima; otras veces ocurre que se propone la enseñanza del uso de cierto *software* para descargar música y películas, como sugerencia que mejoraría la calidad de una ponencia sobre “piratería musical”, en la que se trata del conflicto entre el acceso libre a la cultura y la propiedad intelectual: “*Se podría poner algún ejemplo de cómo se usa cierto software ayer explicado (P2P, P2M, FTP...)*”.

Aprendemos de ello porque nos refleja la heterogeneidad de los estudiantes y su diverso grado de responsabilidad. Otras situaciones podrían pasarnos desapercibidas, como, por ejemplo, la conveniencia de supervisar el funcionamiento de los grupos con antelación suficiente como para detectar si existen incumplidores flagrantes que abusan de los compañeros reiteradamente (de ahí la oportunidad de convocarles pronto en tutoría personal y hablar con ellos). Esto ha sido incorporado en el Grado 2010/2011 para evitar, en la medida de lo posible, incumplimientos que lastren al grupo o puedan ser encubiertos por alumnos educados en una solidaridad *in malam partem* y, sobre todo, para generar confianza recíproca y motivar a los estudiantes que se enfrentan, por primera vez la mayoría de ellos, a una tarea de profundización en asuntos que les son vagamente conocidos.

A.- Tarea en Grupo

Según responden en la encuesta, la tarea programada, que debe realizarse entre cuatro o cinco alumnos, ocupa una media de 15 horas. Este dato coincide con otros cursos, lo que nos ha permitido ajustar la dificultad de la tarea. Los grupos que indican menos horas (hasta 5 horas) se corresponden con los trabajos más deficientes. Cuando se sobrepasa (indican 25 horas e incluso 50 horas) no se aprecia un incremento de la calidad proporcional al tiempo indicado. Esto indica, probablemente, un tiempo excesivo en localizar documentación, elaborar presentaciones complicadas, resolver cuestiones informáticas o, incluso, puede ser indicio de la desidia o fastidio que siente el encuestado y que se refleja en ese número de horas extraordinario e increíble. En todo caso, valoran que el tiempo dedicado supone un esfuerzo razonable y adecuado a la ponderación de la calificación en el conjunto. Es verdad que los docentes hemos incentivado esta tarea para obtener información precisa y

alentar la participación voluntaria de todos los alumnos, y que ese objetivo se ha logrado. Por ello, reconocemos una nota mínima por el mero hecho de realizar la actividad que asegura, al menos, la valoración del tiempo desempeñado en su preparación (10-15%). Sin embargo, a medida que verificamos que los alumnos son capaces de hacer una actividad cooperativa en menor tiempo, podemos plantearnos incrementar el nivel de exigencia. Creemos así que esta actividad debería coordinarse con algunas materias del mismo curso, de modo que la primera tarea que realicen pueda servir de muestra para que la segunda y posteriores tareas sean mejoradas, recogiendo las advertencias que se pueden hacer en cada caso.

Constatamos un cierto cambio en el tiempo declarado por los estudiantes, según los cuales la dedicación a esta actividad les ocupa ahora menos tiempo que hace cuatro cursos. Entonces, declaraban que les ocupaba más tiempo, incluso un número de horas desmesurado. Ahora hay una tendencia a declarar menos tiempo, incluso un tiempo inferior al que presumimos debería conllevar una buena tarea. Nuestra valoración en la actualidad es mucho más ajustada a la realidad. Los datos que reconocen los alumnos son razonablemente fiables, pues no ha existido ninguna repercusión negativa en declarar menos horas de las que supone hoy valorar un crédito. También podemos aventurar que les lleva menos dedicación porque la localización de documentación se ha reducido prácticamente en su totalidad a medios informáticos, de los que se sirven los jóvenes con gran eficacia. Pero, aún con escaso pudor en la selección de la calidad de sus fuentes y aún menos en el respeto a la autoría. Estos son dos elementos que entendemos deberían considerarse en el futuro para diseñar mecanismos de evaluación basados en tareas de ensayos escritos que tomen un peso mayor en la calificación global. Porque no hay costumbre de realizar tareas, investigar sin copiar, o citar las fuentes, trabajar en grupos reducidos e intercambiar ideas. Señala Martha Nussbaum lo difícil que puede ser en los países europeos aplicar un sistema de enseñanza con el que no están familiarizados, supervisar las tareas de los estudiantes, su portafolio y la redacción de ensayos originales, mientras que esta pedagogía humanística en Estados Unidos, al menos hasta ahora, ha dado buen resultado

para el prestigio de las carreras de humanidades³²⁸. Porque fomenta la creatividad, el conocimiento y la asunción personal de argumentos e ideas que agudizan el ingenio.

B.- *Dificultades señaladas por los alumnos*

La mayoría de los grupos comienza por afirmar que no ha existido ninguna dificultad: se califican de claros y eficientes en la distribución de tareas y de ser responsables. Seguidamente suelen añadir alguna referencia a las dificultades de elegir el tema, de la coordinación en el reparto de tareas o en la organización de la presentación audiovisual: falta de coordinación en algunos compañeros; miembros del grupo que no asisten a las citas ni preparan su parte; dificultad de encontrar horario común fuera de horas lectivas, pues *“cada uno tiene sus actividades propias fuera del horario de la Facultad”*. Viven en pueblos y el horario de autobuses les coarta; pérdida de tiempo en las reuniones, dispersión; encontrar un buen lugar de reunión y en un horario conveniente para todos. Una alumna indica: *“Desde mi experiencia debo decir que he experimentado, por un lado, la necesidad de hacer que el trabajo prospere, de convencer a las demás de que no hay que dejarlo para el final y, por otro, el no tener la suficiente confianza como para expresarlo (...) No obstante, en definitiva, a pesar de las pequeñas dificultades, considero que el trabajo ha sido una buena experiencia a nivel académico y también personal”*.

Otro indica: *“Dificultades no ha habido muchas (...) sí fue una dificultad la falta de disposición, en ocasiones, de un ordenador donde ir editando el trabajo con las respectivas ilustraciones y videos”*.

En otro grupo, uno de los integrantes no cumplía los plazos, por lo que el coordinador tuvo que llamarle la atención. En otras ocasiones, un equipo no lograba ponerse de acuerdo en el reparto de las tareas, por lo que tuvieron que acudir al sorteo. *“La dificultad más notoria ha sido la falta de acuerdo en cuanto al tema y la casi nula cooperación de una compañera”*, comentan en otro caso. Un grupo, que trataba sobre la prohibición o no del velo, discutía sobre el modelo francés u otras alternativas: divergían sustancialmente hasta el punto de verse paralizados en el enfoque general con el que estructurar su

³²⁸ NUSSBAUM, M. C., *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, trad. María Victoria Rodil, Madrid, Katz, 2010, pp. 166-167.

intervención, pero la finalidad cooperativa se logró muy satisfactoriamente sugiriéndoles un enfoque plural en el que al concluir pudieran diversificar sus razones.

En todos los cursos en que venimos realizando esta tarea, siempre aparece alguna respuesta de personas que no aprecian trabajar en equipo o que no han conseguido entender que, precisamente, la tarea cooperativa no consiste en el estudio memorístico individual que presumen que les será imprescindible para opositar a judicaturas o algo similar. Hay gente que prefiere que le asignen un tema obligatorio, que le den el grupo ya formado, que le obliguen a reunirse y le vigilen, que sea el profesor quien designe al líder del equipo..., diríamos... que desaparezcan todos los elementos que constituyen la colaboración entre iguales.

Otros pequeños inconvenientes: las fechas de exposición, próximas a fechas de exámenes (esto era una observación de escasa relevancia, que se alegaba cuando las exposiciones se realizaban al finalizar el curso en Enero, o que también reaparece muy escasamente cuando las exposiciones se hacen en Abril y Mayo, aunque hayan sido preparadas con suficiente antelación a lo largo de un amplio periodo). A veces se ha mencionado que la Sala de ordenadores estaba cerrada, o la carencia de ordenadores para conectarse y el fallo de la conexión inalámbrica. Tenemos un solo alumno, entre todos los que han participado en los últimos cuatro cursos académicos, que ha dicho: *“otra dificultad ha sido el horario de apertura de las bibliotecas, porque los fines de semana, sobre todo domingos, cierran”*. Problemas técnicos de compatibilidad de programas. Sonido defectuoso, proyección de videos truncada por fallos informáticos, demora en la solución de los problemas técnicos.

Les cuesta compendiar todo el trabajo para exponerlo en unos treinta minutos (algunos grupos piden más tiempo en la encuesta), de manera que aún no captan la necesidad de aprender a sintetizar, la de distribuir el tiempo entre varios ponentes y la necesidad de reservar un tiempo posterior para intercambiar opiniones y debatir. Hay alumnos que consideran aburrido atender a los demás aunque señalan a la vez (sin detectar incongruencia) que, cuando ellos intervienen, los demás tendrían que prestarles mayor atención, interesarse por sus intervenciones y opinar al final de la exposición. Otros

valoran muy positivamente el aprendizaje a través de intervenciones de otros grupos, pero cuando la asistencia deja de ser obligatoria, no acuden a las sesiones de sus compañeros.

Algunos de estos datos nos enseñan que hay unos cuantos alumnos que no han comprendido claramente los objetivos de la tarea: que el objetivo es practicar la cooperación, que no es una actividad individual. ¿Es posible evitar esto? Las explicaciones sobre objetivos, tareas y evaluación son reiteradas verbalmente y por escrito, pero todos los años aparecen demasiados “despistados”, tal vez casi como una consecuencia estructural de la propia actividad. Incluso, en las sesiones destinadas a tutorías de orientación, cuya asistencia es obligada aunque siempre es posible para situaciones particulares adecuar el horario a conveniencia, comprobamos la dificultad de los alumnos para comprender el verdadero sentido del cambio. Es imprescindible orientarles acerca de la naturaleza de las competencias, de que las diferentes actividades pretenden objetivos vinculados a unas y otras, cuya evaluación pondera en unos casos conocimientos, en otros habilidades de cooperación, síntesis y preparación de informes o la exposición sucinta de argumentos, razonamiento o localización de fuentes.

El enfoque por competencias afecta tanto al rol del alumno como al rol del profesor, que tienen que desempeñar acciones diversificadas según la competencia que se pretenda. La función no es única ni para el alumno ni para el profesor: estudiar, memorizar, reproducir; explicar, examinar, calificar,... Esta inercia debe ser desactivada cuidadosamente y, para ello, hay que explicar siempre la tarea: en qué consiste, qué objetivo se pretende, cómo lograrlo, qué se evalúa, cuánto vale esto en el conjunto final.

Hay algunos estudiantes (muy pocos ciertamente) que señalan en la encuesta que les lleva mucho tiempo preparar la tarea. Curiosamente, quienes han señalado este detalle no han tenido en cuenta ni reconocen que les ha ocupado menos tiempo (y aún la mitad) del que oficialmente tenemos asignado para ella.

Algunos tampoco han sido capaces de entender que deben ajustar su intervención oral a un público cautivo que debe ser interesado, y que la exposición no debe consistir en la reproducción mimética de gran volumen de

información superflua que puede proyectarse en pantalla o aportarse en el ensayo escrito.

Comprobamos que no leen las rúbricas. Que debe recordárseles una y otra vez cuál es el objetivo y qué es lo que se valora para la calificación. Aún así, comprobamos la existencia de en torno a un diez por ciento de irredentos olvidadizos.

C.- Contenidos y fuentes

La documentación que han utilizado para realizar la tarea ha sido obtenida en su inmensa mayoría a través de “internet”: Páginas web (donde obtienen prácticamente la totalidad de la información); en menor medida, acuden a documentación de prensa (a través de la web), revistas, enciclopedias, manuales, libros de texto, apuntes de otras materias. Hay grupos con documentación de calidad y también grupos que la obtienen directamente del profesor, sobre todo cuando los alumnos están insatisfechos con lo obtenido por ellos y solicitan apoyo reiteradamente. También han utilizado entrevistas a personas expertas (inmigrantes, amistades en Turquía para debate sobre laicidad; entrevista a juez de violencia doméstica y a inmigrantes guineanos en cursos anteriores) o realizan encuesta a los compañeros de clase como apoyo de sus argumentos.

Hace unos pocos años nos pareció relevante conocer los lugares donde se había obtenido esta información, en cierto modo porque dejaba entrever algunos aspectos mejorables en el propio centro de enseñanza. Actualmente, la inmensa mayoría de los estudiantes acceden a internet con medios particulares, aunque prevalece en las respuestas que usan la conexión wifi del Centro. En años pasados reservábamos el Aula de informática, pero la asistencia de los estudiantes era escasa y ni siquiera acudían todos los que habían manifestado su intención. Tuvo en su momento la ventaja de facilitar a todos los estudiantes el acceso a recursos informáticos y fue establecida a petición expresa de aquellos que alegaban fundadamente la carencia de medios personales; no obstante el acceso a esta sala está limitado al horario que tienen libre (días de la semana en que los alumnos no tienen el hábito de acudir por lo que se produce un amplio absentismo). Con mucha menor frecuencia que “internet” contestan que han acudido a Bibliotecas de la

Facultad y otras de la Universidad o a Bibliotecas Públicas. Menos aún se citan los recursos de Bibliotecas particulares o de Colegio Mayor.

D.- *Sugerencias de mejora indicadas en la encuesta*

Mostrar modelos de trabajos y de presentaciones (realizadas en cursos anteriores) para que los alumnos asimilen lo que se espera de ellos y así visualicen que son capaces de hacerlo y mejorarlo aún más. En el curso 2011 nos han propuesto por primera vez que se muestren estas encuestas, para conocer lo que sugieren los estudiantes de otros cursos.

La mayoría valora de manera muy positiva la posibilidad de organizar los grupos entre ellos con supervisión del profesor-tutor; una minoría propone, por el contrario, que haya un número cerrado de alumnos y que los constituya el profesor *“ya que es una buena medida para conocer a más gente e intercambiar experiencias con personas con las que habitualmente no te relacionas”*. A veces, se reconoce el ideal de una mayor participación: *“Se podrían hacer más preguntas al final de la exposición. Así se demostraría la capacidad de atención de los oyentes y la capacidad de los alumnos que se han documentado. Sería como terminar con un debate entre la clase y el grupo que expone”*. Dejar más tiempo para debate (lo cual es posible cuando se han acumulado sesiones de dos horas, en la implantación del nuevo Grado, pues en un tiempo comprimido de una hora queda truncada la actividad); abrir una ronda de preguntas y respuestas.

Una alumna o alumno propone *“la posibilidad al público de informarse también sobre el tema con anterioridad, para poder dar lugar a un verdadero debate, siendo muy instructivo a pesar de su mayor coste; porque incentiva a los alumnos que de verdad lo quieran a informarse más y tomar partido de los primeros pasos en el debate, que para futuros juristas es muy buena preparación”*. Sin embargo este estudio colectivo de una materia se ha diseñado con la metodología de seminarios³²⁹, es otro tipo de actividad a la que aquí presentamos.

³²⁹ ALFARO, I. J., “Seminarios y talleres”, en DE MIGUEL DÍAZ (coord.), *op. cit.*, pp. 53 ss.

Otros alumnos proponen controlar la asistencia del público a todas las exposiciones para asegurar un público abundante. Proponen ceder alguna hora de sesiones presenciales asignadas a otras tareas y dedicarlas a esta actividad; si bien, desde la entrada en vigor de los estudios de Grado, esta tarea está específicamente señalada en la programación inicial y ocupa unas sesiones determinadas en el cronograma. Alguno señala como un lugar más propicio para estas tareas el Seminario, no porque quepa menos gente –dice-, sino *“por la sensación de que parece que se presta una mayor atención”*, porque es un lugar más recoleto y tal vez, por ello, más acogedor que un aula grande.

Respecto a la duración de las exposiciones, unos quieren que dure menos para debatir más, a otros les parece poco tiempo 30 minutos y quieren una hora plena solo para exponer. Sugieren que al inicio de cada exposición, cada grupo resuma brevemente lo que va a tratar para informar al conjunto, oír comentarios, *“ya sea para resolver dudas o para exponer en un primer momento el tema y la problemática de cada grupo y así generar debate y más interés”*.

Parece claro que hay que supervisar la orientación para evitar desvíos en el enfoque del tema a tratar y para evitar la propensión a demorar su realización al último momento. Esto es importante, alentarles para que sean capaces de planificar adecuadamente, lo cual, de alguna manera está directamente vinculado también a otra de esas competencias instrumentales acumuladas en todas las directrices pedagógicas: la gestión del tiempo. Hay que recordar, pues, de manera recurrente que hay que hacer el trabajo, que se necesita planificación y constancia.

E.- Valoración de la actividad

Hay una clara tendencia a valorar muy positivamente la actividad: *“Muy útil para mejorar mis habilidades para elegir e incluir lo importante en pocos folios lo que supone una redacción más trabajada”*. También muy útil en orden a la organización del tiempo individual y con los compañeros del grupo. Respecto de la exposición oral, ayuda a controlar el “miedo escénico”, a aprender a desarrollar una idea y también a saber escuchar a los compañeros y a ponerse en lugar del ponente. *“Nos ha ayudado a perder el miedo, al ser uno de los*

primeros trabajos que hacemos dentro de la Universidad". *"Me parece muy útil porque hay gente que en el Colegio no realizó este tipo de tareas, y esto le sirve para saber trabajar en equipo"*. Trabajo perfectamente planteado, tanto los pautas para la elaboración, como la finalidad y la puntuación que se le da. *"Tenemos una gran facilidad para llevarlo a cabo [el trabajo]"*. *"Me parece que esta es la forma adecuada de realizar y exponer un trabajo"*. Una alumna/o en DADE dice: *"Me ha resultado muy positivo realizar este trabajo, porque si te organizas bien no supone un gran esfuerzo y he sacado mucho de él: acercarme a mis compañeros, perder el miedo de hablar en público,..."*. Otros coinciden en la misma apreciación: *"Me parece que la elaboración de este trabajo es útil tanto para el aprendizaje de temas relacionados con el derecho, como para realización de trabajos en grupo y la pérdida del miedo a hablar en público"*. Sugieren *"continuar haciendo trabajos, de temas actuales principalmente, puesto que nos harían meditar"* sobre ellos.

3.- RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Cooperación: lo más cuidado; mantenimiento del grupo, reconducir las tensiones, comprobar cumplimiento equitativo de las tareas. Objetivo conseguido que exige la mayor atención al profesor pues los conflictos personales tienen que solucionarse dentro del grupo y no existen mecanismos institucionales oficiales para tratar los problemas. De ahí el riesgo de incrementar la importancia de las tareas grupales cuando la calificación del grupo repercute en mayor medida que hasta ahora en la calificación individual. Creemos que conviene enfatizar que uno de los objetivos se percibe como dificultad: cooperar; necesidad de reunirse, dialogar y, al final, decidir de común acuerdo. Esto lo percibe la mayoría, pero aquellos alumnos que responden que tienen la sensación de perder el tiempo en las reuniones, o que algunos no acuden, llegan tarde, no hacen lo que deben a tiempo, y resaltan la dificultad de unificar la información..., tienen que ser alentados e instruidos para la modificación de sus hábitos y cambiar de actitud. Debemos enfatizar la competencia que se obtiene, cuál es el objetivo concreto y qué pasos tienen que darse por medio de la tarea que se encomienda. Este nivel de resultados parece acercarse más al trabajo en equipo que al profundo desarrollo del ABP.

Presentación oral: intervienen todos, sin leer, aunque apoyándose en un guión o en las diapositivas. Comprobado un efecto de emulación: cada grupo pretende mejorar las presentaciones insertando enlaces, videos, etc. Otorgan una excesiva importancia a los aspectos técnicos, con el riesgo de descuidar la calidad del contenido.

Redacción escrita: es aceptable el nivel de consecución del objetivo pretendido, a este nivel inicial, de lograr una adecuada estructuración lógica, homogeneidad en el tipo de letra, estilo, párrafos y referencias literarias. Si bien, comprobamos que no citan correctamente las fuentes, a pesar de tener modelos previos. Además, descuidan la atribución de autoría. Utilizan escasas fuentes y de calidad discutible. Hay que insistir en mejorar estos aspectos a lo largo de todos los cursos de la carrera. Una buena opción podría ser hacerlos trabajar de esta forma en cursos posteriores, ya que esta primera tarea oficial debe servir como material preliminar sobre la cual mejorar y corregir. Podría elevarse el nivel de exigencia en cursos posteriores cuando se requiera un ensayo individual. Sería pertinente seleccionar qué asignaturas van a trabajar específicamente algunos aspectos de estas competencias transversales.

Contenido: Aceptable en la mayoría de los casos. El contenido mejora cuando el profesor entrega directamente el material, pero esto interfiere sustancialmente en la discusión de los miembros del grupo acerca de la calidad de la información. También hay unos equipos cuyo enfoque es puramente divulgativo y sobre todo superficial para el nivel universitario, rebaja la calidad media del conjunto. La presentación del ensayo escrito suele cumplir los requisitos formales pero su contenido es de dudosa originalidad. Tal vez convenga diseñar una actividad específica para el ensayo escrito que enfatice la elaboración de comentarios extensos, asumiendo la responsabilidad de la autoría sin plagiar. Probablemente debería desplazarse esta actividad a cursos más avanzados para cuando los estudiantes hayan adquirido una mayor maduración personal. Sin embargo, no tenemos datos concretos acerca de la realización de ensayos profundos en este nivel de iniciación. Las suposiciones se basan en la realización de comentarios de textos breves sobre cuestiones complejas, en la realización de recensiones y síntesis de textos, que presumiblemente son tareas más sencillas y aún así ofrecen a algunos

alumnos una dificultad enorme, pues no están acostumbrados a leer textos extensos ni a realizar comentarios o siquiera a redactar.

Comprobamos que hay muchos estudiantes que no leen la guía docente, es decir, que carecen de la orientación mínima para la realización de la tarea. Algunos consultan la Guía al inicio del curso superficialmente y no la utilizan como guía de trabajo que señala plazos, metodología, objetivos de aprendizaje, criterios de evaluación. Es imprescindible recordárselo en las tutorías de seguimiento y no es excesivo insistir en ello en cada fase de la actividad (inicial, elaboración preliminar del proyecto, seguimiento, borrador, asignación de fecha de exposición).

En correspondencia con los resultados pretendidos y recogidos en la Memoria de asignatura, en este nivel inicial básico, los estudiantes son capaces de:

Trabajar en equipo

Expresarse oralmente ante un auditorio

Redactar ensayos con una estructuración coherente

Identificar cuestiones jurídicas relevantes entre un conjunto de hechos

Apreciar la contribución del Derecho a la realización de la justicia

Adoptar una visión interdisciplinar

IV.- CONCLUSIÓN

Aceptar la necesidad de llevar a cabo transformaciones metodológicas en el campo de la enseñanza jurídica no implica, sin más, la aceptación acrítica de las bases dogmáticas sobre las que normalmente suele cimentarse esta demanda. No es necesario insistir en la inquietante asociación foucoltiana de ciencia (☐ pseudociencia!) y dominación: el pasado siglo nos ha ofrecido brillantes y esclarecedoras ilustraciones de esta entente bizarra... y nuestro tiempo no se ha liberado, más bien, todo lo contrario, de la misma. Tenemos que suspender el juicio sobre las virtualidades del cambio, desprendernos del prejuicio que supone el “fetichismo de la novedad”, por el mero hecho de que la novedad venga avalada por las rutilantes luminarias de la Nueva Ciencia.

Sin embargo, podemos contribuir a fortalecer determinadas competencias transversales a la vez que desarrollamos una docencia más participativa. Hemos recogido dos metáforas que podrían iluminar nuestro dilema: una es la del tren. En esa metáfora el docente conduce la locomotora; su objetivo es alcanzar cada una de las estaciones del recorrido a la hora establecida (pongamos: cubrir el temario)... poco importa si la mayoría de los vagones se descuelgan del convoy. La otra es la de la barca: todos tienen que remar con ahínco; el docente es el timonel, sin su trabajo de poco sirve el esfuerzo de los remeros, pero, si algunos dejan de remar al ritmo de sus compañeros, la barca no alcanzará su meta. Creemos que esta segunda metáfora ilustra de forma más esclarecedora nuestro actual escenario.

Solo queremos decir con esto que hemos comprobado la mejora de los resultados y la satisfacción general cuando, de forma prudente y siempre tentativa, se da entrada a metodologías docentes diferentes de la meramente expositiva. Estamos convencidos de que no puede mantenerse en exclusiva la pretensión tradicional de inculcar una serie de contenidos teóricos que deberán ser reproducidos miméticamente en un monolítico examen oral o escrito. Sin embargo, la alternativa no consiste en la trivialización de los contenidos, en la mera aceptación servil de los iconos de la sociedad de masas, en el vacío disfrazado de “saber-que-parece-bonito”. Se puede acudir a teorías para dictaminar sobre asuntos prácticos; se puede empezar por el caso concreto o por la teoría general; reformular la teoría con preguntas que inciten a buscar respuestas; se puede hacer de una manera u otra, pero, para aprender debidamente, al final, hay que comprender bien la teoría.

Seguimos manteniendo un grado de exigencia sobre el programa teórico similar al anteriormente pretendido, pero intentando desarrollar otras facultades hasta ahora sencillamente descuidadas. Las calificaciones finales muestran que se ha conseguido incrementar el número de alumnos “aptos” entre los presentados y mínimamente comprometidos en la tarea de su auto-edificación. Los resultados globales mejoran cuando hay corresponsabilidad entre discentes y docentes. Pero, creemos que es necesario buscar un equilibrio en la interacción: ni los estudiantes son *alieni iuris*, ni los discentes colegas de andanzas. Deberíamos mantener la vieja idea regulativa de que la Universidad

es una comunidad de maestros y estudiantes, dedicados, respectivamente, a la enseñanza y al aprendizaje de aspectos superiores del saber.