

## **“La coordinación horizontal en el seno del proceso de transmisión de competencias y medios de evaluación de las mismas. La experiencia de la Facultad de Derecho de Albacete”\***

José Antonio Martínez Vela y M<sup>a</sup> Esther Sánchez López  
Facultad de Derecho de Albacete  
Universidad de Castilla-La Mancha

Indice: I. INTRODUCCION. II. EL FUNDAMENTO DEL APRENDIZAJE MEDIANTE COMPETENCIAS. III. LA IMPORTANCIA DE LOS EQUIPOS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. IV. EL PROCESO DE IMPLANTACIÓN DE COMPETENCIAS GENERALES EN EL PRIMER CURSO DE GRADO DE LA FACULTAD DE DERECHO DE ALBACETE. V. CONCLUSIONES:

### **I. INTRODUCCION**

A día de hoy, como es conocido, nos encontramos inmersos en el emergente desarrollo del llamado “Proceso de Bolonia”, que proporciona al profesorado “la oportunidad de utilizar una coyuntura extrínseca o imperativo normativo para activar y orientar la profesionalización de los docentes”, siendo cierto, en este sentido, que nunca en la universidad española se ha hablado tanto de docencia, pedagogía y didáctica como en la actualidad. Debido a ello, precisamente, “en ningún momento ha habido mayor ocasión para la **innovación** sobre lo que actualmente se realiza en las diferentes universidades y centros docentes”<sup>150</sup>. Innovación que, de otra parte, y en principio, parece que se presenta como algo ínsito al aprendizaje pero hacia cuya “aceptación” y puesta en práctica parece existir bastante reticencia.

---

\* Trabajo desarrollado en el marco del Proyecto de Innovación Docente concedido a la Facultad de Derecho de Albacete el 8 de marzo de 2011, financiado por el Vicerrectorado de Ordenación Académica y Formación Permanente.

<sup>150</sup>Vid. DE LA HERRAN, A. y ALVAREZ, N., “Para qué enseñar: sentido y significado de la formación universitaria”, en *Cómo enseñar en el aula universitaria*, PAREDES, J. y DE LA HERRAN, A. (Dirs.), Ed. Pirámide, Madrid, 2010, pp. 65 y 66. El subrayado es nuestro.

Innovación, en efecto, que nos ha situado a docentes y alumnos ante una “nueva filosofía educativa”<sup>151</sup>, esto es, ante nuevas formas de enseñar y aprender que requieren también una nueva forma de concebir el conocimiento y los procesos y actividades mentales mediante los que puede adquirirse. Se trata de una profunda reforma global, que cambia el escenario de la educación afectando tanto a profesores, como a alumnos e instituciones. Y es que debemos tener presente que el conocimiento se encuentra en **permanente reelaboración**<sup>152</sup>.

Pues bien, ante este nuevo reto, en la Facultad de Derecho de Albacete, con motivo de la implantación del nuevo Grado en Derecho, y, más concretamente, en base a la concesión de un Proyecto de Innovación a dicho Centro (titulado “La coordinación de métodos docentes en el marco del nuevo Grado en Derecho”), buena parte de los profesores encargados de impartir docencia en el Primer Curso de dicha Titulación se han implicado en la tarea de intentar conseguir, como **Grupo Docente**, los objetivos en él previstos. Objetivos que podrían resumirse en dos, esencialmente (tal como se detallará más adelante).

En primer lugar, la necesidad de centrar nuestros esfuerzos en el proceso de **transmisión de competencias** y, en concreto, aquellas que se conocen como “generales”; y ello, tanto desde el convencimiento de las carencias que presentan los alumnos de este Curso como, sobre todo, desde las nuevas demandas que trae consigo el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, basado en la **continua construcción** del conocimiento o en “aprender a aprender”. En segundo término, y como **medio** para la consecución del objetivo anterior, se ha llevado a cabo la **creación de equipos docentes de carácter interdisciplinar** estando persuadidos, en este sentido, de que una nueva

---

<sup>151</sup>POZO, J.I. y MONEREO, C., “La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de aprender y enseñar”, en *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*, en POZO, J.I. y PEREZ ECHEVERRIA, P. (Coords.), Ediciones Morata, Madrid, 2009, p. 11.

<sup>152</sup>AAVV., *Competencia para aprender a aprender*, Alianza Editorial, Madrid, 2007, p. 14.

cultura del “aprendizaje universitario” exige, al mismo tiempo, “una nueva cultura docente”<sup>153</sup>.

Ideas que no obstan, de otro lado, para poner de manifiesto, desde el primer momento, las **dificultades** que acarrea la puesta en práctica de las mismas y que deben comenzar, en todo caso, y a nuestro modo de ver, con un **cambio de mentalidad** en el docente universitario. En efecto, y como se ha afirmado, “del mismo modo que los alumnos debe adquirir competencias para usar los conocimientos adquiridos de formas nuevas y diversas frente a problemas variables e impredecibles, los profesores también debemos adquirir **competencias docentes** para afrontar los diferentes problemas a los que debemos enfrentarnos”<sup>154</sup>.

Ideas, en efecto, que serán objeto de desarrollo en los apartados siguientes sin perjuicio de señalar, tal como se explicitará más adelante, que el proyecto de transmisión las competencias llevado a cabo por el grupo de profesores en la Facultad de Derecho de Albacete, si bien pudiera parecer que se presenta en términos relativamente sencillos, persigue ir sentando las **bases** para un **cambio efectivo** (y no meramente nominal) en los métodos de enseñanza-aprendizaje en dicha Facultad, además de aparecer como un medio que, no solamente pretendemos que vaya “calando” en la mentalidad del resto del profesorado teniendo, junto a ello, un **proceso de continuidad** en el resto de Cursos que componen dicha Titulación. Es evidente, en este sentido, que la transmisión de competencias no termina en el primer Curso sino que se **prolonga** a lo largo del Grado ganando, si cabe, en complejidad pero, sobre todo, y en nuestra opinión, **adaptándose constantemente** a las nuevas materias y contextos que componen el currículo de la misma.

---

<sup>153</sup>MARTIN, E., “Profesorado competente para formar alumnado competente: el reto del cambio docente”, en *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*, POZO, J.I. y PEREZ ECHEVERRÍA, P. (Coords), Ediciones Morata, Madrid, 2009, p. 199.

<sup>154</sup>Vid. POZO, J.I. y MATEOS, M., “Aprender a aprender: hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje”, en *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* POZO, J.I. y PEREZ ECHEVERRÍA, P. (Coords), Ediciones Morata, Madrid, 2009, p. 66. El subrayado es nuestro.

## II. EL FUNDAMENTO DEL APRENDIZAJE MEDIANTE COMPETENCIAS

Es de todos conocido que la **transmisión de competencias** se articula como uno de los nuevos “mecanismos de innovación” del denominado Proceso de Bolonia. Esto es, el nuevo enfoque de logros académicos, abandona el tradicional “enfoque por objetivos” para pasar a un “enfoque por competencias”, obligando –como afirman PAREDES y DE LA HERRAN- “a una doble reflexión pedagógica”<sup>155</sup>.

Pues bien, al margen del concepto y finalidad del aprendizaje mediante “competencias” (del que nos ocuparemos sucintamente en el presente apartado), nos parece importante comenzar señalando la idea de que la transmisión de las mismas no se concibió en el Grupo docente de que venimos hablando, **única y exclusivamente** como algo “impuesto” con la finalidad de adaptarnos al marco Europeo de Educación Superior (en adelante, EEE) sino, más bien, como una **necesidad**.

En efecto, se constató (en el diálogo y transmisión de ideas que se entabla en el Grupo docente) que los estudiantes universitarios, sobre todo en el primer Curso de Grado, presentan importantes **carencias** en relación a la capacidad de leer y escribir, búsqueda en bases de datos, realización de trabajos, etc., siendo, precisamente, dicha circunstancia la que nos llevó a la conclusión de que un medio importante de **ir subsanando** dichas deficiencias era la transmisión de las diversas competencias desde el primer curso de la Titulación, constatándose, además, que el modo más operativo de llevarlo a cabo era la “distribución” de las mismas según las preferencias de cada profesor, en coherencia con la materia impartida.

En definitiva, cada docente se encargaría de la transmisión de una competencia concreta, relevando al resto de la “transmisión” de la misma, lo que, entre otras ventajas, “aligera” de algún modo el trabajo del resto de profesores al mismo tiempo que dota de mayor **eficacia** a dicha actuación,

---

<sup>155</sup>Cfr. DE LA HERRAN, A. y ALVAREZ, N., “Para qué enseñar: sentido.... p. 54.

transmitiendo al alumno, por otra parte, la idea de **unidad** entre el profesorado, tan necesaria para que el cambio educativo sea **real**<sup>156</sup>.

En consecuencia, y como cabe apreciar, se trata de una acción muy **concreta** ya que, en nuestra opinión, es importante delimitar en la mayor medida posible el campo de la acción a desarrollar, si se quieren obtener resultados concretos y no perdernos demasiado en el camino, habiéndose afirmado, en esta línea, que “el carácter macro de las reformas, su intento de homogeneizar a partir de modelos preestablecidos, el obedecer a necesidades no claramente existentes o la falta de tiempo para su desarrollo”, puede explicar en muchas ocasiones el fracaso de las reformas<sup>157</sup>.

Cabe señalar, por otro lado, que de ningún modo se trata de una propuesta cerrada, cuyo origen se sitúa en el contexto de un Proyecto de Innovación en el que se han implicado un conjunto de profesores, sino que, tiene un carácter **abierto** en el sentido de que, de uno u otro modo, se **prolonga** a lo largo de toda la titulación, tal como se ha señalado ya, siendo este, precisamente, el objetivo previsto a medio plazo. Y todo ello desde la **premisa** de una aptitud permanente de cambio y, sobre todo, de **adaptación**, a las nuevas realidades o necesidades que puedan surgir a lo largo del tiempo.

En efecto, si por algo se caracteriza el nuevo marco educativo es por tratarse de un “**aprendizaje complejo**”<sup>158</sup>, siendo esta circunstancia la que, en nuestra opinión, se encuentra detrás de buena parte de los “nuevos métodos” de

---

<sup>156</sup>Se ha señalado, en relación con esta idea, que “la mejora educativa es un reto importante que se plantean los centros y el sistema educativo. Sin embargo, sus propósitos y metodología son a menudo distintos y descoordinados, favoreciendo y explicando gran parte de los fracasos conocidos. Un cambio debe combinar las iniciativas de los centros y el apoyo del sistema educativo, considerando importante la existencia de propuestas planificadas y percibidas como necesarias por los afectados”, (AAVV., *La práctica de la innovación educativa*, PAREDES, J. y DE LA HERRAN, A. (Coords), Editorial Síntesis, Madrid, 2009, p. 21).

<sup>157</sup>Cfr. AAVV., *La práctica...*p. 22. También se ha afirmado significativamente, en este sentido, que “es preciso incorporar el horizonte en lo concreto” (vid. DE LA HERRAN, A. y ALVAREZ, N., “Para qué enseñar: sentido... AAVV., *Cómo enseñar...* p. 74).

<sup>158</sup>Vid., en relación con esta idea, POZO, J.I. y MATEOS, M., “Aprender a aprender... p. 67.

enseñanza-aprendizaje, como es el caso de la transmisión de competencias dotándolos, además, de una **mayor complejidad**<sup>159</sup>.

Siguiendo a GOÑI ZABALA podemos **definir** la competencia como “la capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a una tarea en un contexto determinado”<sup>160</sup>. Definición que debemos completar con la alusión a que la formación en competencias se encuentra **conectada** con la adquisición de conocimientos y capacidades para conseguir un fin o meta, esto es, se trata, en palabras del autor anteriormente citado, de buscar un “saber competente”<sup>161</sup>. Afirmación, en relación con la cual, queremos hacer hincapié en dos cuestiones, fundamentalmente.

En primer lugar, en el hecho de que “sin conocimientos no hay competencias”. Esto es, y como se ha afirmado, los contenidos son “necesarios para desarrollar las capacidades, pero, no obstante, la meta de la enseñanza, su finalidad prioritaria, debe ser ayudar a construir competencias y no centrarse por tanto ni exclusiva ni principalmente en los contenidos como referente último del aprendizaje y de la evaluación”<sup>162</sup>. Ello, a nuestro modo de ver, no significa dejar de lado la clase magistral, sino intentar lograr la **interacción** entre ésta y las capacidades transmitidas a través de las competencias<sup>163</sup>. Y, en segundo término, queremos referirnos a la circunstancia de que las competencias deben capacitar al alumno a “aprender a aprender”<sup>164</sup>, esto es, se trata de formar al

---

<sup>159</sup>Se ha afirmado, en este sentido, que “el camino que hemos emprendido hacia una cultura más compleja del aprendizaje y la enseñanza está bien fundamentado, pero no deben infravalorarse las exigencias que plantea”, (vid. MARTIN, E., “Profesorado competente... p. 215).

<sup>160</sup>Vid. GOÑI ZABALA, J., *El espacio europeo de educación superior, un reto para la Universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del curriculum universitario*, 2005, Madrid, p. 86.

<sup>161</sup>GOÑI ZABALA, J., *El espacio europeo de educación superior...*p. 89.

<sup>162</sup>Vid. MARTIN, E., “Profesorado competente...p. 204.

<sup>163</sup>Se la afirmado, en relación con esta idea, que POZO, J.I. y MATEOS, M., “Aprender a aprender: hacia... p. 66, que “la investigación más reciente muestra que la gestión efectiva del propio aprendizaje sería imposible sin una base mínima de conocimiento del campo específico en el que se ejerce dicho control”. Esto es, “ni la clase magistral, ni las explicaciones, ni las instrucciones detalladas son malas en sí mismas, ni deben ser desechadas, sino que simplemente no permiten alcanzar ciertas metas, algunas de las cuales son cada vez más urgentes, por lo que deben integrarse en nuevos planes docentes con una mayor variedad de recursos y estrategias de enseñanza”.

<sup>164</sup>Señalan, en este sentido, POZO, J.I. y MONEREO, C., “La nueva cultura del aprendizaje universitario...p. 19, que “*aprender a aprender* constituye una de las demandas esenciales que debe satisfacer la formación universitaria. la universidad debe ayudar a los alumnos a adquirir

alumno para la **autonomía** para que, mediante un **aprendizaje constructivo**, sea capaz de afrontar cualquier pregunta o situación nueva. En definitiva, ir construyendo y adaptando su propio conocimiento<sup>165</sup>. Se trata, en definitiva, de que las instituciones educativas asuman el deber de preparar a los alumnos para **seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida**.

### III. LA IMPORTANCIA DE LOS EQUIPOS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Todo lo expuesto anteriormente no sería posible, en nuestra opinión, sin la organización de equipos docentes y la **coordinación** entre el profesorado que lo conforma.

En efecto, y como se ha afirmado, “lo substantivo en la educación son los cambios planificados”, y ello, como mínimo, por dos razones. Por una parte, “porque no tiene sentido tratar de actuar sobre realidades espontáneas, pues nunca podremos conocer previamente lo que plantean ni como tratarlas; por otra, lo característico de la educación es el sistematismo y, coherentemente, pensar en procesos de **cambio planificado** para conseguir determinados objetivos pedagógicos o sociales”<sup>166</sup>.

Por ello, habiendo determinado en el seno del Grupo docente la finalidad que pretendíamos conseguir, esto es, y como se viene señalando, la **transmisión**

---

estrategias y competencias que les permitan transformar, reelaborar y en suma reconstruir los conocimientos que reciben”. Línea en que destaca también MARTIN, E., “Profesorado competente...p. 206, que uno de los rasgos del concepto de competencia (...) es precisamente que el **aprendizaje de los contenidos** se ha **integrado en un conocimiento que permite enfrentarse a problemas complejos**. La funcionalidad que caracteriza a la persona competente no remite a una acumulación de contenidos sino a la capacidad de utilizarlos para distintas metas, capacidad por otra parte que se ha adquirido a través de estos contenidos.

<sup>165</sup>Se ha afirmado, en relación con esta idea, que los rasgos que definen la nueva forma de aprender consisten en: a) orientar el aprendizaje hacia la comprensión, en vez de promover la mera repetición de lo aprendido y, b) fomentar un uso estratégico o competente de los conocimientos adquiridos de modo que permitan afrontar la solución de nuevos problemas o tareas, en vez de limitarse a aplicar esos conocimientos de modo rutinario a ejercicios ya conocidos (vid., POZO, J.I. y PEREZ ECHEVERRIA, P., “Aprender para comprender y resolver problemas”, en POZO, J.I. y PEREZ ECHEVERRIA, P., *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*, Ediciones Morata, Madrid, 2009, p. 31).

<sup>166</sup>AAVV., *La práctica de la innovación educativa*, PAREDES, J. y DE LA HERRAN (Coords), Ed. Síntesis, Madrid, 2009, p. 22.

**de competencias generales**, en concreto, a los alumnos de primero de Grado de la Titulación en Derecho, se **planificó el modo** en que se podría lograr el objetivo mencionado.

Cuestión que es objeto de examen en la segunda parte del presente trabajo. Por ello, nos parecía adecuado dedicar este apartado a comentar las **razones** que justifican la **coordinación docente**, en el seno del actual modelo de enseñanza-aprendizaje fomentando, de este modo, la creación progresiva de un clima de lo que se ha dado en denominar “**cultura colaborativa**”<sup>167</sup>.

Así, en primer lugar, queremos reiterar la idea ya expuesta anteriormente en relación a la **imposibilidad**, a nuestro juicio, de llevar a cabo los cambios innovativos que se nos proponen, sin una **auténtica conciencia de colaboración** por parte del profesorado universitario<sup>168</sup> y que queremos situar como **premisa** de las consideraciones siguientes. Idea que **no obsta** al respeto a la autonomía pedagógica o libertad de cátedra así como a la **libertad organizativa de los centros**, sin perjuicio de dejar constancia de que se trata, en todo caso, de un **equilibrio difícil** al que deberá tenderse progresivamente, mediante la búsqueda de las soluciones oportunas, las cuales pasan, en nuestra opinión, por la **coherencia** y no por la **homogeneidad** en la organización de las distintas actuaciones.

En consecuencia, y en segundo término, pensamos que los cambios, dentro del actual modelo de enseñanza, no pueden llevarse a cabo de **modo aislado**<sup>169</sup> (ya que el modelo mismo está pensado para **superar el individualismo**) sino mediante el **compromiso profesional** de las personas implicadas y que, en nuestro caso, no sólo atañe a los docentes sino también a los Centros educativos y a las propias instituciones, a las que corresponde especialmente facilitar su desarrollo.

---

<sup>167</sup>Vid., en este sentido, AAVV., *La práctica...* p. 28.

<sup>168</sup>Se ha señalado que “el cambio apoyado en una cultura consecuente es el más eficaz y duradero, aunque, sin ninguna duda, es el más difícil de conseguir. Se trata de identificar a los miembros de la organización con el proyecto institucional (vid. AAVV., *La práctica...*p. 29).

<sup>169</sup>Se ha afirmado, en este sentido, que “superar el individualismo del profesorado no es fácil y exige, por una parte, clarificar el tipo de cultura colectiva que se quiere proveer y, por otra parte, establecer procesos de cambio adecuados que permitan conseguir los propósitos establecidos”, (vid. AAVV., *La práctica...*pág. 25).

Es, por ello, que, a partir de lo expuesto, cabe identificar la “Comunidad de Aprendizaje”, como es denominada doctrinalmente, como “la agrupación de personas que se organizan para **construir e involucrarse en un proyecto educativo y cultural propio**, y que aprende a través del trabajo cooperativo y solidario, es decir, a través de un modelo de formación más abierto, participativo y flexible que los modelos más tradicionales”. Dicho de otro modo, “es aquel **grupo de personas que aprende en común, utilizando herramientas comunes en un mismo entorno**”<sup>170</sup>.

En último término, nos parece importante hacer hincapié en que “el trabajo colaborativo no es importante *per se*”, sino en la medida en que, **comprendiendo la realidad y necesidades** de los alumnos, se diseñen las **estrategias** que permitan dar una respuesta **más adecuada** a las mismas<sup>171</sup>. Ideas que son las que han intentado **guiar el trabajo del Grupo docente de primero de Grado** en la Facultad de Derecho de Albacete, a lo que debe añadirse el hecho de que estamos convencidos de que se trata de un **proceso en continua mejora y adaptación** a las nuevas realidades, dado que, en ningún caso, se trata de un **proyecto cerrado**, tal como se constató más arriba, que requerirá, además, de una continua preocupación por su **seguimiento y evolución**. Proceso, de otro lado, que, a nuestro modo de ver, depende del grado de **interacción** de todos los miembros del Grupo y que, al mismo tiempo, debe permitir y lograr el **avance** de todos y cada uno de ellos, **fortaleciendo** de este modo dicha estructura organizacional<sup>172</sup>. Cuestión esta última que, a partir de nuestra experiencia, debemos valorar muy positivamente en el sentido de que la creación del Equipo docente ha permitido un “acercamiento” del profesorado así como un proceso de interacción entre los componentes del mismo, en el sentido de haber conseguido un **avance** importante tanto en relación a nuestros modos de enseñanza como en la propia relación existente entre dicho grupo de profesores que nos ha llevado a “proyectar” otras clases de actuaciones en relación con el nuevo modelo de

---

<sup>170</sup>AAVV., *La práctica...*pág. 30. El subrayado es nuestro.

<sup>171</sup>AAVV., *La práctica...*p. 28.

<sup>172</sup>Vid., en relación con estas ideas, AAVV., *La práctica...*p. 30.

enseñanza-aprendizaje, tales como la realización de prácticas o seminarios interdisciplinares, la asistencia a talleres y congresos, etc.

Finalmente, y como “complemento” a todo lo expuesto en esta parte, queríamos concluir el presente apartado dedicando alguna reflexión a la **evaluación** dado que, como se ha afirmado, “la calidad de la enseñanza”, que constituye, en nuestra opinión, el **objetivo** último de todo el proceso de innovación en que nos encontramos inmersos, “depende en gran medida de la capacidad de hacer **coherente**, de *alinear* las metas con las actividades de **aprendizaje y la evaluación**”<sup>173</sup>.

Organización del sistema de evaluación que quizá es uno de los aspectos en que la **coordinación** se presenta más difícil pero que ha de presentarse **coherente** con los métodos de enseñanza-aprendizaje permitiendo, en nuestro caso concreto, comprobar en qué medida se van logrando los objetivos y metas propuestos. Dicho de otro modo, “evaluación y formación deben coordinarse”<sup>174</sup>.

#### **IV. EL PROCESO DE IMPLANTACIÓN DE COMPETENCIAS GENERALES EN EL PRIMER CURSO DE GRADO DE LA FACULTAD DE DERECHO DE ALBACETE**

Es una realidad incontestable, como muy acertadamente ya señaló GOÑI ZABALA, que el término *competencia* ha emergido en la última década con una gran fuerza en el ámbito universitario, «allí donde sólo hace unos pocos semestres sólo se hablaba de *temarios* a la hora de presentar los *programas de las asignaturas*, ahora resulta que todo el mundo habla de *competencias* y de *currículum*»<sup>175</sup>, siendo precisamente uno de los contenidos que necesariamente debían contener las Memorias para la Acreditación de los nuevos Títulos de Grado una enumeración concreta y detallada de las distintas competencias *generales* y *específicas* que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios y que son exigibles para otorgar el Título correspondiente.

---

<sup>173</sup>Cfr. MARTIN, E., “Profesorado competente...p. 207. El subrayado es nuestro.

<sup>174</sup>Cfr. MARTIN, E., “Profesorado competente..., cit., pág. 206.

<sup>175</sup>GOÑI ZABALA, J., *El espacio europeo...*, p. 85.

Evidentemente cada Asignatura o Materia tiene como finalidad permitir a los alumnos adquirir una serie de conocimientos o habilidades específicos de la misma; por ejemplo, el Prof. de Derecho Penal ha de lograr que sus alumnos sean capaces de comprender cómo funciona el sistema de la determinación de la Pena y cuáles son los principios y normas existentes detrás del mismo, de igual forma que la Prof. de Derecho Civil debe conseguir que sus alumnos conozcan adecuadamente el modo de organización y funcionamiento del Registro Civil.

Ahora bien, el futuro éxito en la vida laboral de quienes han sido nuestros estudiantes va a depender no sólo de éstas que podríamos denominar como competencias “epistémicas” o “cognitivas”, sino que los mismos han de salir al mundo laboral habiendo adquirido toda otra serie de capacidades o competencias más generales que los conviertan en personas asertivas, capaces de trabajar en equipo, comprometidas con el medio social en el que viven, sensibles a los problemas de nuestra sociedad<sup>176</sup>.

Es aquí precisamente donde puede señalarse la **diferencia** antes mencionada entre las denominadas **competencias “generales” y las “específicas”** contempladas en las Memorias de Grado, siendo las primeras las que puedan plantear quizás una mayor problemática organizativa a la hora de planificar el modo a través del cual puede lograrse su consecución, pudiéndose en ocasiones suceder que varios profesores incidan en una misma, quedando alguna otra totalmente descuidada. Éste fue el motivo que nos llevó dentro del Proyecto de Innovación para el Primer Curso de Grado en Derecho de la Facultad de Albacete a organizarnos de tal modo que cada Asignatura se encargara preferentemente de incidir en alguna de las citadas competencias generales contempladas por nuestra Memoria de Grado.

El profesor de **Derecho Penal** ha centrado su labor en el fomento de la Competencia G-8 de la Memoria de Grado, esto es, aquella consistente en que

---

<sup>176</sup> GOÑI ZABALA, J. *El espacio europeo...*, pp. 99-100.

el alumno logre «**Desarrollar habilidades en las relaciones interpersonales, capacidad de trabajo en equipo y de liderazgo en grupos de trabajo**».

En la sociedad actual la cooperación se ha convertido en una competencia clave para la sociedad del conocimiento, así la Comisión de la Unesco para la educación del siglo XXI ha indicado que trabajar en equipo ha de ser una de las competencias básicas que deben facilitar los sistemas educativos<sup>177</sup>, siendo indudablemente una de las competencias más valoradas en el mundo empresarial con relación a sus empleados, pues el trabajo en equipo posibilita el desarrollo de habilidades y actitudes en situaciones reales, así como desarrollar destrezas interpersonales y cognitivas útiles para la argumentación de las propias ideas, la escucha atenta de los puntos de vista de otros, la resolución de conflictos a través de la negociación y la asunción de acuerdos compartidos<sup>178</sup>.

Ahora bien, dichas ventajas no deben hacernos olvidar que los alumnos suelen llegar a nuestros Centros sin hábito alguno de trabajo en equipo, por lo cual es preciso guiarles en un primer momento para evitar que se incurra en algunas de las múltiples disfunciones que dicho trabajo en grupo puede generar, como serían el posible monopolio y control del propio grupo, y de sus recursos, por parte de un sector del mismo; la reducción del esfuerzo individual, dando lugar a lo que puede llamarse “holgazanería social”; o, la que puede ser –como señaló LÓPEZ NOGUERO- su principal desventaja, esto es, «el riesgo de que algunos procesos puedan incidir muy negativamente en la toma de decisiones que desarrolle, inhibiendo, difuminando responsabilidades, polarizando y radicalizando decisiones y desarrollando lo que se conoce como “pensamiento grupal”, es decir, la tendencia de todos a pensar y expresar lo mismo”»<sup>179</sup>.

Para tratar de evitar estas disfunciones, fueron básicamente dos las estrategias que se asumieron. En primer lugar, el recurso a la **Tutoría Grupal** en las

---

<sup>177</sup> Ver el art. 9 de la «Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción» ([http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm#declaracion](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion)).

<sup>178</sup> Ver DURÁN, D. “Aprender a cooperar: del grupo al equipo”, en *Psicología del Aprendizaje Universitario: la Formación en Competencias*, Madrid, 2009, p. 183.

<sup>179</sup> LÓPEZ NOGUERO, F. *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*, Madrid, 2005, p. 66.

clases de O.A.F., tratando de realizar un trabajo más individualizado con los alumnos, y la organización de un **Taller de Aprendizaje Cooperativo** impartido por uno de los miembros de la U.I.C.E. (Unidad de Innovación y Calidad Educativa) de nuestra Universidad. Los alumnos valoraron muy positivamente este taller, afirmando en las encuestas que se les realizaron tras el mismo que éste “les había abierto bastante los ojos” a lo que debía ser el trabajo cooperativo, poniéndoles de relieve algunas soluciones a ciertos problemas con los cuales se habían encontrado previamente al realizar para algunas asignaturas trabajos en grupo.

Desde el **Área de Derecho Civil** se asumió el compromiso de tratar de fomentar la Competencia G-15, esto es, desarrollar en los alumnos la **«capacidad de localización, selección, tratamiento y gestión de la información»**.

Ésta es, sin duda, otra de las principales competencias que la futura vida laboral requerirá de nuestros estudiantes en una sociedad como la actual caracterizada por ser la información el principal bien de consumo, hasta el punto de que se habla para hacer referencia a nuestra época como la de la Sociedad de la Información y del Conocimiento. Ciertamente, los profesores universitarios tenemos la tendencia a considerar que ésta es una competencia que los alumnos ya deberían traer adquirida de la Educación Secundaria; ahora bien, aunque evidentemente nuestros alumnos ya poseen recursos para enfrentarse a este tipo de tareas<sup>180</sup>, sin embargo no son capaces en su gran mayoría de tratar adecuadamente la información obtenida, ponerla en su contexto, relacionarla con otras instituciones o hechos relevantes, y asumir una actitud crítica ante la misma, debiendo ser ésta la labor a asumir por el Profesorado universitario.

---

<sup>180</sup> Si un día llegáramos a clase y les planteáramos la necesidad de que nos dieran información, por ejemplo, sobre el desastre de Teotoburgo, el 99'9% de los mismos acudirían al salir de clase al ordenador, y buscarían en google “teotoburgo”; pero, sólo una minoría, además, tras obtener esa información y situarla en su contexto, acudirían al catálogo de su biblioteca de referencia, para buscar algún libro específico sobre el mismo y disponer de una referencia más directa y concreta.

En concreto, la Profesora de Derecho Civil trató de desarrollar esta competencia en los alumnos de Primero de Grado fomentando en ellos el **uso de las bases de datos jurisprudenciales** (especialmente ARANZADI), organizando toda una serie de actividades cuya herramienta imprescindible era la utilización de dichas bases de datos con vistas a la localización de las principales sentencias existentes con relación al problema jurídico planteado, al mismo tiempo que se premiaba la habilidad de síntesis de las soluciones obtenidas, así como el hallazgo de eventuales sentencias discordantes con la línea mayoritaria.

Por su parte, la Profesora de **Derecho Constitucional** decidió centrar sus esfuerzos en el fomento de la competencias G-3 y G-9, esto es, en fomentar en los alumnos una **«correcta comunicación oral y escrita»** y **«desarrollar un pensamiento crítico y autocrítico»**.

Con relación a la correcta comunicación oral y escrita, nos encontramos nuevamente ante una competencia que mayoritariamente asumimos que el alumno debe haber adquirido previamente en el institutos, sin embargo –como ha señalado recientemente CASTELLÓ- «cualquiera que se haya enfrentado a la escritura de un texto académico complejo [...] sabe que la imagen romántica de un escritor acompañado por las musas o la inspiración, que escribe de una sola vez y sin angustia el texto final, es irreal y peligrosa»<sup>181</sup>. El docente conoce que la realización de un trabajo escrito implica una ardua labor por parte del estudiante, que le ha de exigir una documentación previa, una posterior selección de aquella información más relevante teniendo en cuenta el objetivo propuesto, la organización de la misma y la posterior plasmación en un documento escrito, el cual requerirá todavía sucesivas revisiones hasta convertirse en el texto final listo para ser entregado.

Precisamente, la actuación de la Profesora de Derecho Constitucional se ha centrado en tratar de poner fin a la creencia de muchos de nuestros alumnos

---

<sup>181</sup> CASTELLÓ, M. "Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores?", en *Psicología del Aprendizaje Universitario: la Formación en Competencias*, Madrid, 2009, p. 122.

de que lo importante a la hora de hacer un trabajo es simplemente “estar inspirado”, para lo cual ha utilizado varias de sus clases de O.A.F. en exponerles mediante Tutorías Grupales el cómo, cuando y por qué planificar de formas más o menos detallada la realización de un trabajo escrito, así como de los procedimientos para revisar a diferentes niveles sus propios textos. Igualmente se organizó –en colaboración con el equipo Docente del Grado en Gestión y Administración Pública- un **taller** impartido por un especialista en la materia titulado «**Cómo realizar un trabajo de investigación en cinco pasos**».

Por lo que se refiere a la Competencia G-9, el desarrollo de un pensamiento crítico y autocrítico, está fue trabajada de un modo transversal en el marco de las clases teóricas de la asignatura de Derecho Constitucional, aprovechando las diferentes noticias aparecidas a lo largo del curso en la prensa con relación a distintas sentencias del Tribunal Constitucional o decisiones acordadas en el marco de las Cortes Generales o el Consejo General del Poder Judicial, tratando que surgiera entre los alumnos un debate constructivo sobre las mismas tomando como referencia los conocimientos teóricos que habían ido adquiriendo a lo largo del curso en las clases teóricas, pudiéndose así trabajarse simultáneamente la competencia de expresión oral. En dicha labor, se ha tratado de mover a los alumnos a que sean capaces de pensar o reflexionar sobre un contenido determinado, buscando para ello cuestiones relativamente abiertas, así como que las mismas ya fueran conocidas por los alumnos e, incluso, en ocasiones, estar próximas a sus propios intereses, procurando tratar de encontrar algunas respuestas, aunque sean parciales.

En cuanto a los Profesores del Área de **Derecho Romano**, éstos asumieron el compromiso de utilizar su asignatura para tratar de fomentar en los alumnos la consecución de las competencias G-2 y G-14, esto es, «**adquirir conocimientos de las Tecnologías y la Comunicación**» y «**capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica**».

En cuanto a la citada competencia G-2, ésta comenzó a ser trabajada desde el primer día de clase, pues dentro del denominado «Curso 0» organizado para

los alumnos de nuevo ingreso en la Facultad durante los dos primeros días de curso, fue precisamente el Prof. de Derecho Romano el encargado de impartir una sesión práctica de 2 horas centrada en los medios tecnológicos que la U.C.L.M. pone a disposición de sus alumnos, centrando sus esfuerzos especialmente en la explicación de la Plataforma de Enseñanza Virtual MOODLE, en concreto, en las múltiples utilidades o aplicaciones de la misma que a lo largo del curso académico podrían ser de su interés. Esta actividad fue altamente valorada por los alumnos, pues en una encuesta que se les realizó el 100% la consideró como útil, y más del 40% le otorgaron la máxima puntuación. Por otro lado, se trató de fomentar en los alumnos el uso de las nuevas tecnologías, tratando de motivar a los alumnos para que utilizaran los Foros de Debate abiertos, igualmente se realizaron diversas pruebas de seguimiento de la asignatura vía MOODLE y, finalmente, se procedió a la puesta en marcha de una herramienta WIKI abierta a la colaboración de todos los alumnos, cuyo principal objeto era la puesta a disposición del conjunto de la clase de una especie de diccionario jurídico básico al cual pudieran acudir para resolver sus primeras dudas a la hora de enfrentarse a la lectura de un texto jurídico, y que fuera realizado básicamente por ellos mismos de modo colaborativo bajo la supervisión de los Profesores del Área; debiendo constituir el último escalón dentro de esta experiencia, el ceder a los propios alumnos la iniciativa para realizar ellos sus propias WIKIS sobre aspectos concretos y específicos de la asignatura que les resultaran de especial interés.

Por otro lado, al ser el Derecho Romano una asignatura que permite proporcionar a los alumnos una visión de conjunto de un ordenamiento y su evolución, así como poner de relieve cuáles son los principios y valores que llevan a la evolución de las mismas, se consideró bastante adecuada para trabajar la competencia G-14, mediante la realización de toda una serie de prácticas referentes a cada una de las partes del temario que debían ser realizadas por los alumnos previamente para poder ser discutidas y debatidas posteriormente en clase –en concreto, en las horas de O.A.F.-, tratando en dichas clases el profesor de fomentar la participación activa de los alumnos, el hecho de que éstos perdieran el temor reverencial que bastantes de ellos tienen a exponer en público sus propias opiniones, y que fueran conscientes de

que en el mundo jurídico lo importante es siempre justificar y argumentar adecuadamente la propia opinión con suficientes elementos –legales o jurisprudenciales- de apoyo a la misma, aun cuando la opinión mayoritaria no coincida necesariamente con la nuestra.

Por último, el Profesor de **Economía** dedicó su atención, dada su especialización, a la competencia G-6, esto es, a excitar en los alumnos el interés por «**la comprensión de los problemas sociales, económicos y medioambientales**».

En el marco de esta labor, asumió principalmente la tarea de familiarizar a los alumnos con gráficos, estadísticas y lenguaje relacionado con la actualidad económica, utilizando como principal herramienta para ello las frecuentes noticias de índole económica que llenan hoy día la prensa escrita. Como han señalado PÉREZ ECHEVERRÍA, POSTIGO, LÓPEZ MANJÓN y MARÍN, las gráficas o estadísticas no son tan evidentes y transparentes como pueden parecer a los especialistas, «necesitan de una enseñanza que vaya dirigida a explicar los códigos que se utilizan para construirlas y que constituyen los elementos para su interpretación, así como la relación entre esos códigos y los contenidos o aspectos que se están representando»<sup>182</sup>, siendo precisamente ésta la labor asumida por nuestro compañero, al mismo tiempo que tratar de aprovechar dichas discusiones para lograr que los alumnos alcancen a vislumbrar los importantes problemas sociales o económicos que existen en la sociedad actual, y las diferentes opiniones o corrientes existentes con relación a los mismos.

## V. CONCLUSIONES:

La profunda reforma del marco de enseñanza-aprendizaje en que nos encontramos inmersos exige la implicación, entendida como un **cambio de mentalidad** en relación con el aprendizaje universitario, tanto por parte de

---

<sup>182</sup> PÉREZ ECHEVERRÍA, M. – HOSTIGO, Y. – SÓPEZ MANJÓN, A. – NARÍN, C. “Aprender con Imágenes e Información Gráfica”, en *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*, Madrid, 2009, p. 140.

docentes como de alumnos, así como, y junto a ello, la toma de conciencia, de que el conocimiento se encuentra en proceso de **reelaboración permanente**.

Un ejemplo de lo anterior, lo constituye el esfuerzo llevado a cabo por parte del Grupo de Profesores que se ha implicado en el Proyecto de Innovación docente concedido a la Facultad de Derecho de Albacete, y que se ha centrado, en concreto, en el proceso de **transmisión de competencias** “generales” a los alumnos de Primer Grado de dicha Titulación mediante la **transmisión concreta** de una competencia determinada por parte de cada docente. Y ello desde la toma en consideración de distintas razones: en primer lugar, intentar “subsana” las carencias que, de modo especial, presentan los alumnos de dicho curso en relación a capacidades que podrían conceptuarse como básicas (tales como la capacidad de leer y escribir, búsqueda en bases de datos, trabajo cooperativo...), en segundo lugar, porque nos ha parecido que quizá era la forma más correcta de afrontar el tratamiento de las denominadas “competencias generales”, con la finalidad de evitar que, o bien cayeran en el olvido o que no fueran debidamente trabajadas<sup>183</sup>. Y, finalmente, intentar la puesta en práctica de uno de los “mecanismos de innovación” del denominado Proceso de Bolonia, esto es, el **aprendizaje por o mediante competencias**.

Como **resultado o conclusiones** que hemos podido deducir de dicha actuación cabe destacar las siguientes.

En primer lugar, nos encontramos ante un “**aprendizaje complejo**” que es muy difícil transmitir o llevar a la práctica sin la coordinación docente, ya que no es posible llevar a cabo los cambios que demanda el actual modelo de enseñanza de manera **aislada**. En segundo lugar, la transmisión de competencias se configura como un medio de formar al alumno para el **aprendizaje**

---

<sup>183</sup> Como ha señalado GOÑI ZABALA, J. *El espacio europeo...*, p. 156, parece lo más correcto que cada docente sólo valore y califique las competencias específicas propias de su materia, al ser realmente complicado poder evaluar las competencias generales, pues el amplio grado de generalidad en el que están descritas imposibilita su evaluación directa por el docente que imparte una materia determinada, «ya que el docente y el estudiante en su labor diaria no trabajan con las grandes competencias que guían el currículum sino con su concreción a trabajos reales que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en el aula»

**constructivo**, que no creemos que se oponga al aprendizaje de conocimientos sino que, más bien, se complementa con éste. Método de enseñanza que, en tercer lugar, **no añade carga de trabajo** sino que más bien “aligera” la del resto de docentes al haberse producido una coordinación entre ellos en relación con las competencias a transmitir (la cual normalmente se adecua a las preferencias y materia impartida por el profesor). Finalmente, se traslada a los alumnos la idea de una **auténtica coordinación y unidad** entre el profesorado sentándose las bases para la creación progresiva de un clima de “**cultura cooperativa o colaborativa**” en el Centro, ya que se aspira a que dicho proceso de transmisión de competencias de prolongue a lo largo de toda la titulación, implicando así al mayor número posible de docentes, lo que nos lleva a definir la acción mencionada como algo permanente **abierto** y en proceso constante de **adaptación**.

En último lugar, no queremos dejar de destacar que el trabajo como Grupo o Equipo docente nos ha proporcionado la posibilidad, no solamente de una más adecuada **planificación** de las actividades en relación con las necesidades de los alumnos sino que, además, ha permitido el **acercamiento** y **avance** de todos los miembros que componemos dicho Equipo.