

**LA COORDINACIÓN Y EL TRABAJO DEL
PROFESORADO COMO VÍAS PARA ALIVIAR LA
SOBRECARGA DE TRABAJO DEL ALUMNADO
(ESPECIAL REFERENCIA A UNA PROPUESTA DE
EJERCICIO PRÁCTICO)**

Fernando Centenera Sánchez-Seco

Profesor de Filosofía del Derecho – Universidad de Alcalá

Abstract.

La llegada de los nuevos estudios está marcando una etapa de cambios en la docencia universitaria. Con los grados la parte práctica de las asignaturas, y las competencias que se pretenden transmitir con ella, pasan a tener un papel especialmente relevante. Aunque detrás de todo ello se encuentran fundamentos que auguran buenos resultados para el futuro profesional, un análisis a corto plazo, realista, y centrado en la implementación de las nuevas metodologías, descubre la aparición de problemas diversos. Uno de ellos es el relativo a la sobrecarga de trabajo práctico para el alumnado. Esta circunstancia solicita una reflexión encaminada a ofrecer posibles soluciones. En el trabajo que se presenta se ofrecen los parámetros principales de un sistema que, a mi modo de ver, aporta una respuesta interesante a la circunstancia constatada. La aportación repara en dos parcelas en las que, entiendo, debe actuarse e interactuarse para acercarnos al objetivo en cuestión: la coordinación procedente del centro y la labor del profesorado. El trabajo se detiene especialmente en este segundo aspecto, y a propósito del mismo se ofrece la propuesta de una práctica tipo que he ido desarrollando a lo largo de mi experiencia como docente, que creo que se combina bien con el factor de la coordinación del centro y que a juzgar por la percepción del alumnado, precisa de una dedicación que no comporta una especial sobrecarga de trabajo.

Palabras clave. Sobrecarga de trabajo, coordinación, práctica, cine

ÍNDICE.

- I. INTRODUCCIÓN,
- II. LA COORDINACIÓN DESDE EL CENTRO
- III. LA ACTIVIDAD DEL PROFESORADO: UNA POSIBLE PROPUESTA
- IV. CONCLUSIONES,
- V. BIBLIOGRAFÍA

I. INTRODUCCIÓN

No cabe duda de que con la llegada de los nuevos estudios estamos asistiendo a numerosos cambios. La mera revisión de las guías docentes que se están elaborando desde la implantación de los grados ofrece prueba de ello. Quizá sea significativo destacar a este respecto que en estos documentos se reserva un espacio a las competencias que ha de adquirir el alumnado, y que en él se recogen aspectos tales como las destrezas en la utilización de las TIC's, el trabajo en equipo, el aprendizaje crítico reflexivo y autónomo, la búsqueda de información o el entrenamiento en una correcta expresión oral y escrita. Lo cierto es que si se toman en serio estos planteamientos y se tratan de llevar a la práctica, al menos en un principio puede sentirse cierta sensación agobio, tanto por parte del profesorado, porque no es fácil proveer al alumnado de tal panoplia de competencias en toda su extensión, ni mucho menos evaluarla, como para el propio alumnado, que puede verse inmerso en un mar de prácticas del que no con poca dificultad, puede salir airoso. Esta actividad, debe hacerse además compatible con la disponibilidad para asistir a las horas teóricas de las asignaturas.

Sin duda, la sobrecarga de trabajo para el alumnado es uno de los problemas que más preocupan en esta etapa que venimos iniciando en los años precedentes¹¹³, y lo cierto existen numerosas razones para centrar la atención

¹¹³ Puede consultarse por ejemplo DURÁN, M. A. [et alt.]. "Análisis de una encuesta de evaluación sobre la experiencia piloto" en *I Jornadas sobre experiencias piloto de implantación del crédito europeo en las universidades andaluzas*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2008, p. 515; VIGARA FERNÁNDEZ, J. [et alt.]. "Experiencias en la experiencia piloto de ciencias experimentales (EEES)" en *I Jornadas sobre experiencias piloto de implantación del crédito europeo en las universidades andaluzas*, Cádiz, Servicio de

en este aspecto. La circunstancia que centra nuestra atención suscita un descontento creciente entre el alumnado, y esta situación puede generar una sensación de ineficacia. Ello, a su vez, puede llevar a cuestionar los nuevos estudios a medio-largo plazo¹¹⁴. La sobrecarga de trabajo también ofrece razones para la reflexión en el ámbito del profesorado, porque la situación en cuestión fácilmente puede redundar en carencias considerables en los ejercicios prácticos, tanto cuantitativa como cualitativamente. Así, pueden, por ejemplo, darse casos en los que las prácticas no se entreguen, por haber atendido a prácticas de otras asignaturas (o incluso de la propia asignatura), o bien que, por las mismas circunstancias se entreguen, pero con una calidad que dista de aquella que fuera deseable. Algo parecido pienso que quizá podría señalarse en alguna ocasión con respecto a determinadas clases teóricas, a las que el índice de asistencia del alumnado desciende, precisamente porque se emplea el tiempo de dichas clases en hacer los trabajos prácticos o preparar ejercicios (con todo lo que ello conlleva en estos nuevos planes de estudios, en los que se solicita asistencia a clase).

Ante tal situación resulta obligada la pregunta de si es posible aliviar en la medida de lo posible la carga de trabajo del alumnado, sin renunciar al tiempo a atender a todas las competencias que figuran en las guías, a las que antes nos referíamos. A mi modo de ver el objetivo es posible, aunque, ciertamente, para su consecución debe seguirse trabajando en base a las evaluaciones de lo realizado hasta el momento. Ciertamente, la circunstancia es complicada, porque de su solvencia depende la actuación desde diversos ámbitos y la actuación acompañada de numerosos agentes. En la labor en cuestión han de estar implicados los equipos de dirección de centros y universidades, las nuevas figuras de gestión que se están creando a propósito de los nuevos estudios (impulsadas desde las instancias antes señaladas y sin duda pieza clave en el proceso) y el profesorado con su trabajo, que ha de adaptarse a los nuevos paradigmas establecidos desde las instancias anteriores. Una planificación proyectada desde la universidad o, más concretamente, desde las

Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2008, p. 588; VALLÉS RAPP, C. [et alt.]. "La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso" en *Revista de Docencia Universitaria*, nº 9-1, 2011, pp. 135-158.

¹¹⁴ VALLÉS RAPP, "La Evaluación Formativa...", *RDU*, 9-1, 2011, p. 148.

facultades, difícilmente podrá ser funcional si el profesorado no se adapta al engranaje planteado ni asume el objetivo de aliviar la sobrecarga de trabajo al alumnado. Por otra parte, el trabajo del profesorado sin atención a una coordinación del centro, sin duda tampoco llegará a buen puerto en la cuestión que tratamos.

En este trabajo pretendo dejar constancia de un sistema que, a mi modo de ver, se ajusta al esquema que se acaba de exponer y que además está dando buenos resultados bajo mi punto de vista¹¹⁵. Quisiera, no obstante, señalar que la perspectiva desde la que se desarrolla este trabajo es parcial, principalmente en lo que respecta al segundo de los factores señalado (el relativo al trabajo que ha de realizar el profesorado para adaptarse al sistema planteado desde la facultad). En este punto ofrezco la propuesta de una práctica tipo que he ido desarrollando a lo largo de mi experiencia como docente en la asignatura de Filosofía del Derecho (en la Universidad de Alcalá), que creo que se combina bien con el primer factor de coordinación a nivel de facultad, y con la intención de aliviar la sobrecarga de trabajo práctico en el alumnado. En el tiempo que llevo implementando la práctica en cuestión he ido solicitando la opinión del alumnado acerca de la carga de trabajo que suponía. La respuesta general es que no comporta sobrecarga de trabajo, si bien es cierto que para que ello tenga lugar, conviene que el trabajo solicitado se lleve al día.

Ciertamente, quizá sea algo ingenuo pensar que en el nuevo entorno docente en el que nos toca desarrollar nuestro trabajo, sea posible aportar soluciones generales válidas para todos los contextos. Con todo, pienso que la aportación a la que me refiero quizá sirva al menos para aportar alguna idea a propósito de algunas materias, en el caso de que se haya diagnosticado el problema al que venimos refiriéndonos desde el comienzo.

¹¹⁵ Tengo constancia, no obstante, de que existen interesantes experiencias detalladas en la misma línea, aunque con matices diferentes. Puede consultarse al respecto TERRÓN LÓPEZ, M. J. [et alt.]. “La coordinación del profesorado como necesidad en la construcción del EEES: una experiencia en investigación-acción” en *Cuadernos de innovación educativa en las enseñanzas técnicas universitarias*, nº 1-2, 2007, pp. 75-85; MUÑOZ SAN ROQUE, I. [et alt.] “La coordinación docente en la gestión de competencias genéricas en los Grados de la Facultad de Ciencias Humanas y sociales de la U. P. Comillas...” en *Jornadas interuniversitarias de innovación docente 2011*, Barcelona, Blanquerna Tecnologia i Serveis, 2011, p. 364.

II. LA COORDINACIÓN DESDE EL CENTRO

Como decíamos en el apartado anterior, una de las preocupaciones que asaltan con los nuevos estudios es la sobrecarga de trabajo práctico que puede acusar el alumnado. En la Facultad de Derecho de la Universidad de Alcalá (pionera en la implantación de los nuevos estudios), desde el comienzo se trató de organizar el grado de forma ordenada, y creo que una prueba de ello es la elaboración de guías docentes desde el primer año, documentos que se han venido perfeccionando posteriormente, y en cuya mejora se observa una implicación importante, tanto por parte del equipo de gobierno de la facultad, como por parte del rectorado de la universidad. En estas guías, disponibles para el alumnado desde el comienzo de las clases, además de las competencias a las que hacíamos referencia en la introducción, se recogen numerosos contenidos. Entre ellos, un cronograma en el que se establecen los días en los que se han de celebrar clases teóricas o prácticas. En un primer acercamiento a este documento, cabría suponer que con tal desarrollo se está aportando un grado considerable de seguridad al alumnado, dado que de este modo sabe en qué fechas exactamente tendrán lugar las sesiones prácticas, y el tiempo que tiene para prepararlas. Tal razonamiento, sin embargo, resulta cuestionable –o mejor dicho, insuficiente– si se tienen en cuenta determinadas circunstancias que pueden tener lugar en el plano práctico.

Como ya se ya dicho, es necesario evaluar las prácticas (quizá sea interesante reparar en el dato de que en el caso de la asignatura en la que imparto clase, la evaluación continua comporta un 60% del total de la asignatura). Ello obliga a realizar un seguimiento más o menos periódico del trabajo realizado en este ámbito, y tal circunstancia se traduce en la solicitud al alumnado de la entrega de varios informes a lo largo del periodo en el que se desarrolla la asignatura (en cada uno de los informes se entrega la resolución de varias prácticas). En tales circunstancias cabe, por ejemplo, la posibilidad de que dos o más asignaturas puedan haber fijado la entrega de los informes en cuestión en fechas demasiado cercanas. Tal circunstancia no produce precisamente efectos favorables a la organización del trabajo por parte del alumnado. En la

situación descrita probablemente estaremos asistiendo a una acumulación de trabajo que difícilmente puede asumirse en un espacio de tiempo reducido; cuando, por otra parte, existen otras épocas del curso en las que el número de plazos de entrega disminuye considerablemente. Ante tal circunstancia cabe reconocer que, sin duda, la elaboración de guías docentes resulta necesaria, pero no suficiente para solventar situaciones como la que acabamos de describir.

Probablemente en atención a circunstancias como la que hemos señalado, entre otros aspectos que se escapan a este trabajo, en el entorno docente al que pertenezco se está creando paulatinamente (a medida que avanzan los cursos de los grados) la figura del coordinador/a de curso; y a juzgar por los resultados que he visto hasta el momento, se trata desde luego de una apuesta acertada; aun cuando la percepción que tengo es únicamente la de profesor que forma parte del engranaje al que me refería anteriormente. Con la figura en cuestión se ha contribuido en una parte importante a evitar los resultados cuestionables que venimos comentando. Pienso que entre las labores del/a coordinador/a podrían contarse numerosas tareas, pero a mi modo de ver, una de las más perceptibles e importantes es la convocatoria y dirección de reuniones de coordinación (generalmente al comienzo del curso académico y al final del mismo), en las que se ponen en común diferentes apreciaciones sobre los estudios, y también se trabaja para fijar un calendario de entrega de informes o celebración de ejercicios, dependiendo de lo que se solicite en cada asignatura. Con este método se obtiene como resultado un calendario en el que quedan fijadas las fechas en las que el alumnado habrá de entregar los informes o hacer ejercicios en cada asignatura, convenientemente espaciadas para que pueda haber un tiempo razonable para su preparación, y para evitar que coincidan en plazos reducidos de tiempo varias entregas.

Las fechas fijadas en las puestas en común a las que antes me refería quedan además recogidas en las guías docentes de las asignaturas. Se trata, de nuevo de una aportación más que otorga un grado mayor de seguridad al alumnado, por cuanto ahora ya no solo tiene conocimiento de las clases en las que deben realizarse las prácticas, sino también el periodo de tiempo en el que debe

realizarse la entrega de dichas prácticas. Ello da la oportunidad de realizar una gestión adecuada del tiempo, con vistas a evitar la aparición de la sobrecarga de trabajo.

III. LA ACTIVIDAD DEL PROFESORADO: UNA POSIBLE PROPUESTA

Como decía anteriormente, el hecho de contar con las guías docentes de las asignaturas y con una coordinación capaz de distribuir convenientemente las fechas de entrega de las prácticas, representan el final de numerosos obstáculos de cara a solventar el problema de la carga de trabajo para el alumnado. Sin embargo, a mi entender en este proceso de organización y coordinación es necesario algo más. Podría entenderse que la adaptación del profesorado al sistema descrito es suficiente para su correcto funcionamiento. Ciertamente, el ajuste al planteamiento establecido es necesario, pero no parece que sea suficiente. La planificación individual por parte del profesorado de las prácticas que pretende que se desarrollen en su asignatura, se presenta también como una cuestión a tener en cuenta en el proceso que venimos considerando, al menos así ha de ser, si se pretende que el sistema ofrezca los resultados que de él se esperan. Se trata del último eslabón de una cadena que, por tanto, debe ajustarse, a las pautas de funcionamiento de la misma, y que debe también promocionar con su trabajo los objetivos establecidos.

La labor no es fácil, porque como ya señalamos son muchas las competencias que han de transmitirse al alumnado, y poco el tiempo que se dispone para transmitir las y evaluarlas. Sin embargo, es posible ir avanzando en su consecución. En este apartado voy a exponer el desarrollo de una práctica tipo que vengo desarrollando desde hace algún tiempo, y que creo que se ajusta bien al objetivo que venimos considerando. No es desde luego una opción ejemplar, y debo seguir corrigiéndola y complementándola en lo sucesivo. Sin embargo, creo que al menos quizá algunas de las ideas que van a aparecer, puedan resultar de alguna utilidad para quienes les preocupa el problema de conjugar todo lo que hay que transmitir y una carga de trabajo razonable para el alumnado.

El ejercicio práctico al que me vengo refiriendo se desarrolla en torno a un recurso que, ya en nuestros días, no puede decirse que sea una novedad en la enseñanza universitaria. Me estoy refiriendo al cine¹¹⁶. Creo que son varias las razones que avalan su utilización en los estudios jurídicos, pero dado que la reflexión sobre ello se aparta del interés de este estudio, únicamente diré que, a mi modo de ver, el cine es un instrumento valioso tanto para explicar determinados aspectos o conceptos complicados, como para suscitar en el alumnado el interés por las asignaturas y un aprendizaje relevante en el tiempo. Evidentemente, la mera idea de utilizar el cine en la docencia puede suscitar una reflexión inmediata: no hay tiempo para ello. Ciertamente, no es posible proyectar una película, no al menos si se pretende cuidar el tiempo destinado para la exposición de la teoría, o si no se quiere que la práctica quede reducida exclusivamente al visionado de imágenes (debe, no obstante, señalarse que la proyección completa es la opción recomendada¹¹⁷). Sin embargo, los parámetros en los que desarrollamos nuestro trabajo sí que permiten la proyección de algún extracto. Para ello, no obstante, el/la docente tiene que llevar a cabo un trabajo previo de preparación.

Partiendo de los contenidos teóricos impartidos en clase¹¹⁸, debe planificarse el esquema de la práctica que se desarrollará posteriormente. Para ello han de fijarse los objetivos que se pretenden alcanzar. Quizá la manera de exponer mejor el planteamiento sea recurriendo a una de las prácticas concretas que he venido realizando. Me centraré en una realizada a propósito del iusnaturalismo y positivismo jurídico. Conviene recordar en este punto que el alumnado que asiste a clase se encuentra en el primer o segundo año de carrera (dependiendo si se trata de alumnado de Grado en Derecho, o de Doble grado

¹¹⁶ Que el cine es un recurso cada vez más utilizado en diferentes niveles de enseñanza no es ninguna novedad. Se trata, además de una cuestión que también viene ocupando diferentes estaciones en seminarios, jornadas y congresos. Puede ser interesante señalar que en las XXII Jornadas de la Sociedad Española de Filosofía Jurídica y Política se reservó un espacio al cine. Sobre su proliferación puede consultarse RIVAYA, B. "Algunas preguntas sobre Derecho y Cine" en *Anuario de Filosofía del Derecho*, nº XXVI, 2010, pp. 219-230.

¹¹⁷ RUIZ SANZ, M. "¿Es conveniente enseñar derecho a través del cine?" en *Anuario de Filosofía del Derecho*, nº XXVI, 2010, pp. 257-264, pp. 262 y 263; GARCÍA MANRIQUE, R. "Anatomía de un asesinato: Las impurezas naturales del derecho (y cómo aprender derecho con ellas)" en *Anuario de Filosofía del Derecho*, nº XXVI, 2010, pp. 231-239, p. 231.

¹¹⁸ En el caso que considero sigo el libro de ZAPATERO V., GARRIDO GÓMEZ, M.^a I., ARCOS RAMÍREZ, F. *El Derecho como proceso normativo. Lecciones de Teoría del Derecho*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2010.

en Derecho y Administración y Dirección de Empresa), y que probablemente nunca antes había tenido contacto con aspectos jurídicos (mucho menos, por tanto, con conceptos como los señalados). Teniendo en cuenta tal circunstancia, entiendo que los siguientes objetivos resultan ineludibles en la realización de la práctica: comprobar que se han entendido los contenidos impartidos en clase, si se saben diferenciar, y si además se puede ofrecer una crítica personal en relación a alguno de ellos. En algunos de estos objetivos ya está presente alguna de las competencias a las que hicimos alusión al principio, pero debe tenerse en cuenta que el ejercicio ha de ser lo suficientemente completo como para alcanzar a todas ellas. Veamos cómo nos podemos acercar.

Con todo lo anterior en mente, es preciso que el/la profesor/a visiones al menos dos veces la película que se pretende utilizar, con vistas a seleccionar aquellas escenas que sean más apropiadas para la consecución de los objetivos antes señalados. La secuencia de imágenes que se va a proyectar debe ser lo más coherente posible. Con todo, y como se verá a continuación, la coherencia a la que nos referimos puede quedar más completa con otros recursos.

Una vez planificada la práctica en cuestión, conviene que el alumnado reciba el plan de desarrollo de la práctica con antelación suficiente, con respecto al día en el que se llevará a cabo. El profesorado de la Universidad de Alcalá tiene la opción de solicitar una plataforma virtual para el desarrollo de sus asignaturas, donde se pueden incluir contenidos de diversos tipos, se pueden gestionar foros, correos, etc. En mi caso vengo utilizando este espacio, entre otras cosas, para publicar los planes de desarrollo de las prácticas que se realizan en clase, más o menos con una semana de antelación. Desde el comienzo del curso informo al alumnado de esta circunstancia, e invito a visitar la plataforma virtual con una semana de antelación a la celebración de la práctica, con el fin de descargar el documento que la publicita, leerlo antes de asistir a la clase en la que se desarrollará la práctica, y preparar la documentación oportuna para llevar a clase, en el caso de que sea necesaria. Con ello pretendo fomentar la relación del alumnado con las TIC's.

El plan de desarrollo de la práctica consiste en un documento en el que se recoge toda la información necesaria para saber en qué va a consistir dicha práctica. En él presento en primer lugar la película con la que se trabajará en la sesión práctica. Habitualmente dejo en el documento la ficha técnica de la película y una sinopsis más o menos extensa. Junto con ella en ocasiones específico también determinados aspectos de la película que creo que pueden resultar relevantes, pero que por falta de tiempo no es posible ver en las imágenes que se proyectarán en clase (con ello completo las posibles ausencias de coherencia a las que antes me refería). En el documento se recogen además las cuestiones que deben abordarse en atención al visionado de imágenes.

Siguiendo con el ejemplo de la práctica dedicada al iusnaturalismo y positivismo jurídico, el material cinematográfico que utilizo son varias escenas de la película *Vencedores o vencidos*¹¹⁹, concretamente, los alegatos finales de los acusados (en la línea positivista) y el veredicto final del juez (en la línea iusnaturalista). En el documento de la práctica presento la película con una sinopsis y planteo las siguientes cuestiones:

- 1.- Encuadra la postura del segundo acusado y del juez presidente dentro del iusnaturalismo o iuspositivismo;
- 2.- explica la razón de la respuesta anterior;
- 3.- a continuación se añade algún detalle al veredicto del juez presidente. En atención al mismo determina la diferencia con respecto a la intervención original que se aprecia en las imágenes, y la concepción del derecho en la que puede quedar encuadrada esta diferencia: “Simples crímenes y atrocidades no constituyen el punto más grave de los cargos formulados. Lo grave es el hecho de haber tomado parte conscientemente en un sistema de tremenda crueldad e injusticia impuesto por el gobierno, con absoluto desprecio de todos los principios morales universales e inmutables a través de los siglos”.
- 4.- Aporta una reflexión personal sobre una de las concepciones que se pueden apreciar en la película (para esta cuestión, que ajusto a los contenidos

¹¹⁹ *Vencedores o vencidos*, Director Stanley Kramer, Metro-Goldwyn-Mayer Studios Inc., 1961.

de todas las prácticas, recomiendo que se utilicen como apoyo manuales de la asignatura o bien otras fuentes fiables).

Además, en el documento en cuestión también se explica la forma en la que debe desarrollarse la actividad. La dinámica es la siguiente. Para las clases prácticas disponemos por lo general de una hora a la semana, que se distribuye de la siguiente forma. En primer lugar se proyectan las imágenes seleccionadas previamente. Tras el visionado de las escenas, en pequeños grupos de tres o cuatro personas el alumnado trata de responder a las cuestiones que aparecen en el plan de desarrollo. Para esa actividad suelo dejar un espacio de tiempo generoso, y estoy atento a si en este periodo se están cumpliendo con las expectativas que son de esperar con el trabajo en grupos¹²⁰. Una vez concluido, un/a representante de cada uno de los pequeños grupos formados expone las conclusiones a las que se ha llegado, y se responden las posibles consultas o dudas que pudieran haber surgido. Con este planteamiento trato de fomentar la competencia del trabajo en grupo que se solicita en la asignatura.

El trabajo en clase finaliza con las consideraciones expuestas. No así el trabajo con respecto a la práctica. El alumnado debe seguir trabajando sobre ella después de clase, preparando un documento en el que se ha de incluir el plan de desarrollo descargado de la plataforma virtual, los resultados a los que se ha llegado en clase, y también la reflexión personal a la que se hacía referencia anteriormente (en el cuarto punto de la relación). Con todo ello trato de cumplir con la competencia de trabajo individual y búsqueda de la información a la que antes me refería. Recomiendo además al alumnado que la elaboración del documento se lleve al día o que, al menos, no se deje pasar más de una semana.

A lo largo de tres veces en el cuatrimestre, que coinciden con las fechas fijadas desde la coordinación establecida por la facultad, el alumnado ha de entregar un informe. En éste, por lo general, se deben incluir todos los documentos de

¹²⁰ Sobre ello puede verse BONALS, J. *El trabajo en pequeños grupos en el aula*, Barcelona, Grao, 2ª edición, 2005, pp. 7 y ss.

las prácticas realizadas hasta la fecha de entrega, que suelen ser una media de cuatro.

IV. CONCLUSIONES

La llegada de los grados trae consigo numerosos cambios y cuestiones para la reflexión. De entre estas últimas destaca la problemática de sobrecarga de trabajo para el alumnado, generada por el aumento de ejercicios prácticos que deben llevarse a cabo en esta nueva etapa. Se trata de una circunstancia que, por diferentes razones, viene causando preocupación en los años más recientes, y que solicita encarecidamente la propuesta de posibles soluciones. Todo parece apuntar que a éstas no se llega con acciones llevadas a cabo desde una única perspectiva. Son varios los agentes que han de participar en este proceso.

En este trabajo se ha ofrecido el bosquejo de un sistema que puede contribuir a solventar la circunstancia anterior. De un lado, resulta ineludible la acción de los equipos de gobierno de la universidad y de los centros, tendente a apoyar iniciativas tales como la elaboración de guías docentes de las asignaturas o la creación de la figura de coordinador/a de curso. Con tales recursos se logra ofrecer seguridad al alumnado tanto en lo que respecta al conocimiento de los días de celebración de prácticas, como en lo que toca a las fechas de entrega de informes (que se conforman por varias prácticas), que tras la coordinación aparecen convenientemente distribuidas, con el fin de evitar que se acumulen entregas de varias asignaturas en un periodo breve de tiempo.

Con el planteamiento anterior se sienta una estructura necesaria, con vistas a dar solución al problema que nos ocupa. Sin embargo, es conveniente también que con vistas a la consecución de dicho objetivo, el trabajo desarrollado por el profesorado en cada una de sus asignaturas se adapte al sistema establecido; no únicamente en lo que toca a las fechas de entrega de los informes, sino también a propósito de la carga de trabajo de las prácticas a realizar en la asignatura de que se trate. En este trabajo he presentado un tipo de práctica que llevo a cabo en la asignatura de Filosofía del Derecho, cuyo desarrollo

podría resumirse como sigue. El alumnado recoge el plan de desarrollo de la práctica una semana antes de que se vaya a realizar, accediendo a la plataforma virtual de la asignatura. Ya en clase se proyectan en primer lugar algunas escenas de una película, en base a las cuales ha de responderse en pequeños grupos a las cuestiones que recoge el planteamiento anterior. Posteriormente las conclusiones de cada grupo se ponen en común. Después de clase el/a alumno/a debe redactar un documento con las conclusiones a las que se ha llegado en clase y también con sus reflexiones sobre el tema tratado, apoyadas en lo posible por material bibliográfico. Cuando llega la fecha de entrega de informe establecida por la guía, y previamente consensuada en la reunión de coordinación, el alumnado entrega en un único informe todas las prácticas realizadas hasta el momento.

Pienso que la opción expuesta tiene perfectamente cabida en el planteamiento de coordinación precedente. Además, su desarrollo tiene también presentes las competencias que figuran en la guía de la asignatura. De otro lado, y a juzgar por la opinión del propio alumnado, este tipo de práctica no repercute negativamente en el problema de la carga de trabajo. Es cierto que pueden aparecer efectos no deseados si la elaboración de los documentos finales de las prácticas se va demorando en el tiempo (el trabajo individual que debe realizarse en último lugar), pero tal circunstancia parece que no acontece si el trabajo se lleva al día.

V. BIBLIOGRAFÍA

- BONALS, J. *El trabajo en pequeños grupos en el aula*, Barcelona, Grao, 2ª edición, 2005.
- DURÁN, M. A. [et alt.]. "Análisis de una encuesta de evaluación sobre la experiencia piloto" en *I Jornadas sobre experiencias piloto de implantación del crédito europeo en las universidades andaluzas*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2008.

- GARCÍA MANRIQUE, R. “Anatomía de un asesinato: Las impurezas naturales del derecho (y cómo aprender derecho con ellas)” en *Anuario de Filosofía del Derecho*, nº XXVI, 2010, pp. 231-239.
- MUÑOZ SAN ROQUE, I. [et alt.] “La coordinación docente en la gestión de competencias genéricas en los Grados de la Facultad de Ciencias Humanas y sociales de la U. P. Comillas...” en *Jornadas interuniversitarias de innovación docente 2011*, Barcelona, Blanquerna Tecnologia i Serveis, 2011.
- RIVAYA, B. “Algunas preguntas sobre Derecho y Cine” en *Anuario de Filosofía del Derecho*, nº XXVI, 2010, pp. 219-230.
- RUIZ SANZ, M. “¿Es conveniente enseñar derecho a través del cine?” en *Anuario de Filosofía del Derecho*, nº XXVI, 2010, pp. 257-264.
- TERRÓN LÓPEZ, M. J. [et alt.]. “La coordinación del profesorado como necesidad en la construcción del EEES: una experiencia en investigación-acción” en *Cuadernos de innovación educativa en las enseñanzas técnicas universitarias*, nº 1-2, 2007, pp. 75-85.
- VALLÉS RAPP, C. [et alt.]. “La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso” en *Revista de Docencia Universitaria*, nº 9-1, 2011, pp. 135-158.
- VIGARA FERNÁNDEZ, J. [et alt.]. “Experiencias en la experiencia piloto de ciencias experimentales (EEES)” en *I Jornadas sobre experiencias piloto de implantación del crédito europeo en las universidades andaluzas*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2008.
 - *Vencedores o vencidos*, Director Stanley Kramer, Metro-Goldwyn-Mayer Studios Inc., 1961.
- ZAPATERO V., GARRIDO GÓMEZ, M.^a I., ARCOS RAMÍREZ, F. *El Derecho como proceso normativo. Lecciones de Teoría del Derecho*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2010.