

LA ELECCIÓN DEL MÉTODO DE DOCENCIA/APRENDIZAJE, PRAXIS Y VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS

Nicolás Cabezudo Rodríguez
Profesor Titular de Derecho Procesal
Universidad de Valladolid

ABSTRACT: La búsqueda del método más adecuado para la consecución de los objetivos docentes proyectados constituye una nueva tarea que el profesor universitario ha asumido casi siempre sin referencias fiables. Sobre este aspecto confluyen factores (cuantitativos, cualitativos, motivadores, etc.) de muy difícil ponderación, especialmente para un colectivo carente de la más mínima formación en estas materias. Desde una perspectiva esencialmente intuitiva, la opción por un método combinado de acciones formativas sobre la base de un sistema de evaluación continua parece la más conveniente. No obstante, la duda subsiste.

PALABRAS CLAVE: 1. Presupuestos metodológicos. 2. El método docente. 3. El sistema de evaluación continua.

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN. II. PRESUPUESTOS METODOLÓGICOS. 1. ELEMENTO CUANTITATIVO. 2. ELEMENTO CUALITATIVO. 3. LA FIABILIDAD DE LOS MECANISMOS VERIFICACIÓN NORMALIZADOS. 4. PREVISIBILIDAD Y CARÁCTER DINÁMICO DE LOS MÉTODOS DE DOCENCIA. 5. ESTIMULAR EL APRENDIZAJE. III. EL MÉTODO DOCENTE. 1. EXPOSICIÓN RESUMIDA DE LA ASIGNATURA. 2. TEST DE DESARROLLO. 3. APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS. 4. E-PREGUNTAS. 5. PRÁCTICA FORENSE. 6. TRABAJOS COLECTIVOS. 7. VISITAS GUIADAS A LOS TRIBUNALES. IV. LOS MECANISMOS DE

EVALUACIÓN. 1. EL SISTEMA DE EVALUACIÓN CONTINUA. 2. LA CALIFICACIÓN FINAL. V. A MODO DE CONCLUSIÓN.

I. INTRODUCCIÓN

Por desgracia no somos psicólogos ni pedagogos y, con reseñables excepciones, la percepción que los profesores de derecho tenemos de los métodos de enseñanza/aprendizaje es esencialmente intuitiva.

Las actitudes marcadamente displicentes hacía otras ramas del conocimiento humano de que hacíamos gala hasta hace muy poco han de dado paso a un posicionamiento más comprensivo, si bien no exento de desconfianza; que, no obstante, ha topado con una falta de preparación proverbial en estas cuestiones, de la que hemos sido conscientes sólo después de sonados fracasos.

Y es que en el desempeño de nuestras tareas hemos venido arrastrado una carga histórica: la sobrevaloración de los métodos tradicionales de enseñanza, cuyo ejemplo más representativo era la lección magistral. Un instrumento cuya validez venía avalada supuestamente por los datos individualizados que nos suministraba el temible examen final. El predominio de este método respondía a factores tan naturales como difícilmente evitables, toda vez que ese fue el modelo que disfrutamos -o padecemos-, y creíamos firmemente que era el más adecuado para trasladar a los estudiantes todo el saber de que disponíamos de una forma articulada y fácilmente comprensible. Claro está que una cosa era hacer públicos nuestros asentados conocimientos y otra que el previsible destinatario obtuviera algún provecho de ello; cuando -tuvimos que reconocer- ese era y es el verdadero objetivo de la educación.

Para más, resultaba que la lección magistral y el examen final en orden a evaluar los conocimientos adquiridos -oral, por lo que a mi caso concierne- eran los instrumentos docentes utilizados por los maestros y no nos considerábamos autorizados para cuestionar algo que supuestamente había funcionado “de siempre”. Y si descubríamos algún defecto, éste tenía que ver

no con el método en sí mismo sino con una inexplicable falta de interés por parte de los propios alumnos. Así que durante años hemos procurado reproducir fielmente ese modelo con pretendida brillantez, sin recapacitar acerca de si nuestro talento podía equipararse al de los mentores que nos servían de guía, y, aún menos, si la fascinación que sobre nosotros ejercía la materia que centraba nuestros esfuerzos investigadores y docentes era generalizable para el resto de la humanidad.

La experiencia nos ha mostrado nuestras limitaciones y hemos aprendido a relativizar la trascendencia de las disciplinas que impartimos y, de consuno, la atracción que ejerce sobre los estudiantes; los cuales, como resultaba fácil de comprobar, sufrían sistemáticamente graves episodios de amnesia cuatro días más tarde de haber superado el examen, incluso con nota. Si ése era el resultado, algo en los métodos tradicionales, que recordemos eran únicos, no funcionaba como debía. Estábamos varados en un modelo que, de forma muy gráfica, se conoce como “educación bulímica”⁵⁶⁶: el alumno concentraba sus esfuerzos estratégicamente pocos días antes del examen, “atiborrándose” de todo aquello que constaba en sus apuntes, para borrarlo a continuación y “hacer sitio” a otra cosa. Ciertamente, no era que la lección magistral ya no sirviera, pero tuvimos que reconocer que no bastaba si el objetivo final era formar a los alumnos de modo útil y perdurable. La cuestión fue entonces cuál debía ser la ruta a seguir. Llegados al presente, buena parte de nosotros no sabemos si tomamos el camino correcto o no.

Porque, con mejor o peor fortuna, la mayor parte de los docentes venimos aplicando en nuestras clase distintas fórmulas más o menos innovadoras, a las que hemos llegado mayoritariamente desde la nada, por exclusión, esto es, a través del método cognitivo más rudimentario de “ensayo y error”, con el coste añadido que ello comporta para los alumnos. Hemos probado distintas opciones y observado si funcionaban, cuando menos aparentemente; y desde luego sin preguntarnos porque lo hacían, cuando así era, ni si la solución encontrada era la óptima. Tales métodos serán objeto de exposición en este trabajo, al igual que algunos sistemas con los que he

⁵⁶⁶ Véase BAIN, K., *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Valencia, 2007, págs. 51-53, y su referencia a las distintas clases de aprendizaje.

intentado verificar su eficiencia. En cualquier caso se tratará de reflexiones personales, apoyadas en alguna lectura, pocas, cuyo acierto está completamente abierto al debate.

Para terminar esta exposición introductoria y desde otra perspectiva, no por obvio hemos de dejar de insistir en que los métodos de docencia, o si se quiere cada una de las acciones o estrategias que componen el método docente⁵⁶⁷, son meros instrumentos y carecen de fin en sí mismos, esto es, son válidos en la medida que contribuyen conseguir las metas que nos formulamos. En un contexto general que parece prestar más atención a la forma que al contenido, el desarrollo de nuevas técnicas no debe distraernos de nuestra obligación de actualizar los conocimientos propios, presupuesto inexcusable de una docencia de calidad. Además, debemos ser conscientes de la flexibilidad de los métodos de referencia, en el sentido de adaptabilidad a objetivos diversos, lo que no significa que la utilidad que reportan sea generalizable.

II. PRESUPUESTOS METODOLÓGICOS

La adecuación de los métodos de docencia/enseñanza pasa por la valoración de factores difícilmente mensurables, al punto de que no es posible afirmar apriorísticamente la preeminencia de ninguno de ellos. Tanto la materia sobre la que se proyecta, como, sobre todo, la cantidad y calidad de los sujetos destinatarios de los contenidos deberán ser ponderados por el docente en orden a elegir entre diversos cursos de acción.

Evidentemente, la variedad de métodos posibles es un elemento más a tener en cuenta y su conocimiento supone una carga añadida más para el propio docente. Si la perspectiva material puede sugerir la conveniencia de algunos de ellos en detrimento de otros, esa ponderación puede verse gravemente condicionada por el número de sujetos sobre los que se pretende aplicar la concreta metodología y las limitaciones cognoscitivas y formativas de los destinatarios. El establecimiento de sistemas de control internos (DAFO

⁵⁶⁷ Vid. “La metodología en el EEES. El método docente”, en AA.VV., *Principios básicos para el diseño de guías docentes de asignaturas en el marco del EEES*, Universidad de Valladolid, 2008.

encuestas) al término del período lectivo ayudará en esa elección, pero, dada la variabilidad del elemento personal, la extrapolación de sus resultados a ulteriores cursos comporta algunos riesgos. Presentes esas reflexiones y avanzando alguna conclusión, la opción finalmente elegida supone la combinación de los distintos métodos posibles, con la que se pretende obtener las más variadas informaciones sobre de cada uno de los alumnos, sus capacidades y el grado de asimilación de las competencias específicas de la disciplina.

Abundando en las cuestiones introducidas en los párrafos antecedentes, la elección de un concreto método de enseñanza/aprendizaje y del modo en que éste se materializa parte de la valoración de ciertos factores que condicionarán ambos aspectos.

1. EL ELEMENTO CUANTITATIVO

Por varias razones, entre las que destaca la multiplicidad de salidas profesionales que posibilita, si algo ha caracterizado tradicionalmente los estudios jurídicos ha sido una desorbitada demanda, que acompañada por una oferta ilimitada ha devenido en aulas masificadas y escasamente funcionales en orden a la implementación de métodos innovadores que requieran un seguimiento particularizado del estudiante.

2. EL ELEMENTO CUALITATIVO

Este factor está íntimamente relacionado con el anterior y tiene que ver con esa inagotable oferta de plazas, hasta hace muy pocos cursos académicos vigente en la Facultad de Derecho de la Universidad de Valladolid, y la consiguiente falta de selección de los alumnos candidatos a cursar estos estudios; circunstancia causante de enormes desigualdades entre los mismos, tanto a nivel intelectual como meramente volitivo.

Al menos *ab initio*, para buena parte de los estudiantes, las Facultades de Derecho constituían una especie de fondeadero donde recalaban quienes o no había conseguido la nota media requerida para cursar la carrera que deseaban, o, simplemente, no sabían siquiera qué estudiar. Peor que la existencia de ideas preconcebidas que pueda obstar la asunción del mensaje por el alumno es que este último carezca de idea alguna al respecto, meramente porque el objeto de conocimiento le resulta trivial, cuando no soporífero. También es cierto que esa desmotivación tiende a corregirse a medida de que el alumno avanza en su vida universitaria. El mayor grado de madurez que se presume de los estudiantes de los últimos cursos y el hecho de que comiencen a vislumbrar cuál ha de ser o cuál les gustaría que fuera su futuro profesional refuerza su motivación. Desde luego, semejante falta de uniformidad, e incluso de interés intrínseco, afectará claramente al éxito o al fracaso de las iniciativas docentes, especialmente en aquellas asignaturas instaladas en los primeros años de la carrera universitaria.

3. LA FIABILIDAD DE LOS MECANISMOS VERIFICACIÓN NORMALIZADOS

Como en otras muchas Universidades, la UVA mantiene un sistema de encuestas dirigidas al alumnado, pretendidamente orientada a la mejora de la calidad de la enseñanza. Sin entrar en la adecuación de las preguntas que conforman la mencionada encuesta y el sentir del profesorado al respecto, su eficiencia se ve disminuida por la actitud renuente del alumnado a cumplimentarla. Por lo que a mi persona se refiere y a la de otros compañeros con los que tenido la oportunidad de hablar del tema, el sistema de encuestas oficiales ha sido un absoluto fracaso, al punto de que en los últimos cinco cursos académicos acaso sólo en dos o tres cuatrimestres la mencionada encuesta ha sido satisfecha por el porcentaje mínimo exigible de estudiantes.

El propio docente puede elaborar encuestas más selectivas que atiendan a las concretas acciones o estrategias formativas que se han seguido a lo largo del curso, pero nuestra falta de preparación tanto en su redacción

como en su interpretación puede llevarnos a conclusiones erróneas. Ese temor, al menos en mi caso, ha devenido en una progresiva simplificación de las mencionadas encuestas, lo que inevitablemente repercute en su operatividad para cubrir todos los aspectos de la docencia que merecerían alguna clase de valoración externa.

4. PREVISIBILIDAD Y CARÁCTER DINÁMICO DE LOS MÉTODOS DE DOCENCIA

Al igual que para los jugadores las reglas del juego han de ser claras antes de comenzar la partida, para el alumno es muy importante saber cuáles serán los instrumentos de aprendizaje que van a ser utilizados a lo largo del curso y su relativa importancia en orden a superar la asignatura.

Pero esa previsibilidad no implica que los métodos de docencia/aprendizaje tengan un carácter estático, esto es, no deben contemplarse como modelos cerrados. Antes al contrario, exigen de una continua reelaboración a fin de adaptarlos a las necesidades propias de la rama de conocimiento de que se trate y a la motivación y el nivel intelectual de sus destinatarios, sin perder de vista los resultados de aprendizaje obtenidos y la propia opinión de los estudiantes. Al respecto de esto último, la limitada eficacia de las encuestas a que nos hemos referido antes no es suficiente razón para apartarlas de nuestra consideración, pues siempre aportarán datos acerca cómo es percibida nuestra asignatura y la virtualidad del modo en que se imparte.

Esa flexibilidad es predicable de cada uno de los instrumentos docentes de que nos sirvamos, especialmente, del programa de la asignatura, tan apropiado metodológicamente para disponer de una imagen completa del contenido de una disciplina, como habitualmente exagerado en sus dimensiones desde una perspectiva eminentemente práctica a efectos docentes. Para comenzar y en mi opinión, es muy recomendable relativizar su trascendencia y contemplarlo como una mera enunciación de máximos,

perfectamente adaptable a las circunstancias particulares que nos encontremos.

A fin de cubrir tantos frentes como sea posible resulta altamente aconsejable combinar varias y muy diferentes acciones formativas ya tuvieran carácter individual o grupal.

5. ESTIMULAR EL APRENDIZAJE

Si se concibe el aprendizaje como un proceso en el cual el papel de guía le corresponde al profesor, mientras que la ejecución directa recaería sobre el estudiante, uno de los aspectos que más contribuyen a su éxito es que el alumno cuente con los adecuados estímulos o motivaciones. El problema radica en qué actuaciones coadyuvan a ello y cuáles no, sobre todo si se pretende que el interés del estudiante perdure en el tiempo.

Ya hicimos hincapié en que la apatía característica de buena parte de los alumnos que allegan a las Facultades de Derecho suele corregirse con el tiempo, aflorando cierta motivación intrínseca, aunque tuviera un carácter sectorial la mayor parte de las ocasiones. La tarea del profesor es procurar que ese interés se asiente y si es posible se fortalezca. Al respecto, parece ser que el anuncio de una recompensa en forma de buenas calificaciones no garantiza ese objetivo, sino todo lo contrario, tiende a debilitar la motivación una vez alcanzado el resultado perseguido⁵⁶⁸.

En esa tesitura, se abre un abanico ilimitado de estrategias tales como las siguientes:

- Enfocar la asignatura de modo entusiasta, incluso vehemente, identificando claramente la trascendencia real de los temas que se van a abordar durante el curso.
- Brindar a los alumnos un margen de confianza que les permita ejercer cierto control sobre el desarrollo de la asignatura, que debe incrementarse a medida que se avanza en el curso sobre

⁵⁶⁸ BAIN, K., *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Valencia, 2007, págs. 44 y ss.

todo en orden a proposición de temas clave que verdaderamente les interesen para ser abiertamente discutidos en clase.

- Plantear a los alumnos problemas reales de la vida cotidiana, preferentemente si han tenido amplia repercusión social, animándoles a encontrar una solución, si la hubiere.
- Otorgarles numerosas y variadas posibilidades de demostrar los conocimientos y habilidades que van adquiriendo a lo largo del curso.

Cómo desarrollar esas actuaciones ocupará el apartado subsiguiente relativo al método de docencia.

III. EL MÉTODO DOCENTE

Tras un proceso de depuración, el método docente que vengo aplicando supone la combinación de varias acciones y estrategias con las que se pretende cubrir todo el espectro de competencias genéricas y específicas propias de la disciplina que imparto en la actualidad, el derecho procesal penal. El método docente y la valoración de sus resultados determinan el carácter presencial del curso.

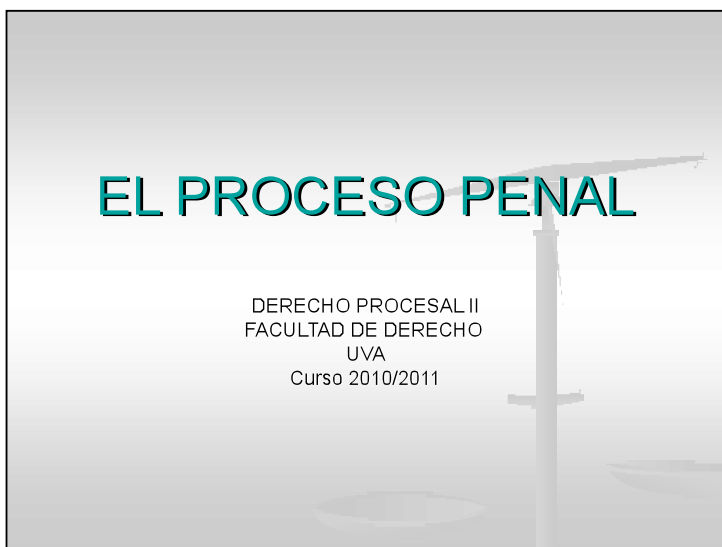
Aunque esas actividades se planifican cada año académico de acuerdo a un cronograma donde se les asigna un plazo máximo de duración, habitualmente se deben llevar a cabo ajustes temporales, determinados por factores difíciles de ponderar de modo anticipado (nivel de participación, necesidad de dilatar algunas explicaciones, problemas de coordinación en los grupos, etc.). Esta circunstancia debe ser puesta también en conocimiento del alumnado.

En los primeros días de clase se organizarán grupos estables, a los que se encomendará el desarrollo de diversas actividades a lo largo del curso. En este punto caben dos opciones: la elección aleatoria de los miembros de cada grupo o permitir que los alumnos se organicen como ellos quieran. La primera vía puede reforzar las habilidades de los alumnos en el desarrollo de acciones

cooperativas, una competencia genérica; pero, al mismo tiempo, suele repercutir negativamente en la calidad de los trabajos por la intervención de factores difíciles de controlar externamente, tales como la distribución de tareas en un ambiente de desconocimiento mutuo, y a veces recelo, entre los componentes del grupo. La segunda opción resulta más funcional a este respecto pues suele prevalecer un sentimiento de afinidad, cuando no de amistad, entre los integrantes que facilita la solución de los problemas de funcionamiento interno que pudieran surgir. Por otro lado, el reconocimiento a los alumnos de facultades organizativas es percibido por el colectivo como una manifestación de confianza en sus propias capacidades incrementando los niveles de motivación.

1. EXPOSICIÓN RESUMIDA DE LA ASIGNATURA.

El curso comienza con una somera exposición del contenido esencial de



la asignatura Derecho Procesal Penal, incidiendo en aspectos de sesgo eminentemente práctico.

El uso de ejemplos extraídos directamente de la prensa diaria es habitual como instrumento de apoyo.

Se procura contextualizar la

asignatura enlazándola con otras disciplinas ya impartidas durante la carrera, con especial atención a las propias del Área de docencia (Introducción al Derecho Procesal y Derecho Procesal Civil), así como a otras íntimamente relacionadas con la materia a impartir (Derecho Constitucional y Derecho Penal), cuyo objetivo fundamental es el de avivar o fomentar una competencia

tan importante como es que el alumno disponga de una visión de conjunto de los estudios jurídicos.



Para allanar su comprensión, el alumno dispone previamente al comienzo de las clases de la presentación en Power Point que se utiliza para exponer esos contenidos de la asignatura.

En el cronograma se asigna a esta actividad

una duración media de 8 clases, pero al igual que para el resto de las actuaciones es éste un plazo meramente referencial.

2. TEST DE DESARROLLO

Cronológicamente, a la exposición resumida de la asignatura le sigue la realización de un *Test de desarrollo* a cargo de los estudiantes. Esta actividad ocupa una parte importante del curso académico y sirve de guión para desplegar el contenido teórico de la asignatura en toda su extensión.

La mecánica es sencilla: cada día se encarga a los alumnos la preparación de una o varias preguntas de acuerdo con una serie de indicaciones, como figuran en el cuadro adjunto.

INSTRUCCIONES:

- 1º. Señale la respuesta correcta.
- 2º. Explique las razones de su elección.
- 3º. Analice la materia sobre la que versa la pregunta.

- 1ª.- El modelo procesal penal español:
 - a) Se encuadra dentro de los sistemas procesales acusatorios puros.
 - b) Se encuadra dentro de los sistemas procesales acusatorios mixtos.
 - c) Se encuadra dentro de los sistemas procesales inquisitivos.
 - d) Por sus rasgos peculiares no es posible situarlo dentro de sistema procesal alguno.

Las respuestas, que, en principio, tiene carácter voluntario, se emiten oralmente en clase y pueden ser valoradas positiva o negativamente, y así consta en la ficha personal de los alumnos (+ ó -). Evidentemente, se otorga más valor a las explicaciones que a la mera identificación de la respuesta correcta.

El docente completa los argumentos poniendo de relieve su interconexión con aspectos no contemplados por los alumnos. En cierto modo, constituye ésta una alternativa más dinámica que la lección magistral *stricto sensu* pues optimiza sus ventajas, al proporcionar de forma sintética cantidades sustanciales de información actualizada a un grupo numeroso de estudiantes, evitando, al mismo tiempo, algunos de sus defectos, especialmente, por cuanto el discurso del profesor va precedido del trabajo autónomo ya adelantado por los alumnos sobre el tema en cuestión, lo que simplifica su entendimiento.

Forma parte esencial de la valoración continua y permite un control aleatorio de la asistencia a clase.

A fin de evitar el monopolio de un sector de los alumnos (lo más resueltos) y la postergación de otro (los más indecisos), se procura la participación de todos haciendo uso de la lista de clase para verificar la cantidad y calidad de las intervenciones precedentes. El alumno comprende progresivamente que, en mis clases, el silencio no es una opción, como tampoco resulta admisible un cumplimiento de las obligaciones meramente estratégico. Las tutorías individualizadas sirven para llamar la atención sobre esos aspectos.

3. APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)

El ABP es un método bien conocido que parte del planteamiento de un problema o cuestión del mundo real que ha de ser resuelto por los alumnos de modo cooperativo. El texto base suele extraerse de algún medio de comunicación, estimulando el interés del alumno mediante la elección de noticias de especial repercusión social. El objetivo no es otro sino utilizar las

bondades del trabajo cooperativo para que a partir del nivel de comprensión básico de la noticia se alcance el plano jurídico-procesal de la misma.

TEXTO 1
COMENTARIO

- Seleccionar palabras y expresiones con trascendencia procesal.
- Explicar su significado.
- Responder a las siguientes cuestiones:
 - ¿Por qué el asunto ha sido conocido por el tribunal del jurado?
 - ¿Es el tribunal del jurado competente para imponer una pena?
 - ¿Es posible que el jurado sea disuelto sin emitir su veredicto?

“Los siete hombres y las dos mujeres que conformaban el jurado popular en el caso de la mujer acusada de matar a su madre en su domicilio de la calle Puente Colgante el 16 de julio del 2009... (El Norte de Castilla, 24/09/2010)

La actividad se desarrolla en el horario lectivo (2 ó 3 clases). Los alumnos han de procurarse los materiales necesarios; razón por la cual, para obtener esa información y cumplimentar el encargo resulta esencial el acceso a dispositivos informáticos, entre ellos bases de datos jurídicas.

Las conclusiones se exponen oralmente en clase, según un principio de competencia entre los grupos, de manera que la información disponible va enriqueciéndose con los diversos enfoques. La actividad culmina en la elaboración de un documento común donde se ponga de relieve sintéticamente las conclusiones alcanzadas.

4. E-PREGUNTAS

Tienen un carácter coyuntural y, por lo tanto, no es ésta una actividad programada *a priori*. En este sentido, las *E-preguntas* surgen eventualmente durante la realización del *test de desarrollo* y con motivo de una cuestión dirigida a la clase que no obtiene la respuesta adecuada, siendo que el tema en cuestión debería haber sido conocido por estar relacionado con alguna parte de la materia expuesta anteriormente.

En este punto se propone a los alumnos individualmente que resuelvan esa incógnita, concediéndoles para ello un tiempo limitado (24/48 h.) y exigiéndoles que las respuestas se efectúe por correo electrónico. Se les advierte que sólo se valorará positivamente la primera de las respuestas convincentes.

Esta actuación fomenta la competitividad entre los alumnos y se utiliza para repasar contenidos previos.

5. PRÁCTICA FORENSE

El día 28 de marzo de 2003, sobre las 19,45 horas, JOSÉ RAÚL N.R., mayor de edad, nacido el 12 de mayo de 1976, en Madrid, con D.N.I. núm. X, sin antecedentes penales, se encontraba en compañía de su padre, JOAQUÍN N.H., mayor de edad, nacido el 23 de junio de 1941, en Arévalo (Ávila), con D.N.I. núm. Y, con múltiples antecedentes penales cancelados y otros no computables a efectos de reincidencia, en el interior del supermercado Caprabo, sito en la Carretera Peñaranda de la localidad de Medina del Campo (Valladolid). De común acuerdo y con ánimo de ilícito enriquecimiento, se apoderaron de dos botellas de vino, cuyo valor parcial se ignora, procediendo el primero de ellos, JOSÉ RAÚL N.R. a esconder los objetos bajo sus ropas, mientras su padre, JOAQUÍN N.H., ejercía funciones de vigilancia....

Una vez terminada la parte eminentemente teórica de la signatura, la práctica forense es la actividad dominante y a su conclusión se dedica buena parte del curso académico restante. Junto con el *test de desarrollo* forman el núcleo de las

actividades docentes.

En el marco de la práctica forense los alumnos realizan un seguimiento de las sucesivas vicisitudes procesales que atraviesa un asunto determinado (denuncia o querrela, medidas cautelares, acusación y defensa, juicio oral e impugnación), normalmente extraído de la realidad, hasta su culminación en una sentencia firme.

La actividad tiene como objetivo la elaboración de los documentos procesales más relevantes durante la tramitación de una causa. Esta tarea se desarrolla individualmente (querrela y escritos de acusación y defensa) o en grupo (auto de prisión, recurso de apelación, auto de confirmación o revocación de la audiencia, actas del juicio oral, sentencia de instancia, sentencia de apelación, etc.), distribuyéndose, en este segundo caso, los roles que ha de

desempeñar cada uno (ministerio fiscal, acusación particular, defensa, juez de instrucción, juez de lo penal, audiencia provincial o secretario).

Se proporciona a los alumnos algunos modelos o formularios o se les informa sobre dónde pueden obtenerlos. También se les da ciertas pautas, a modo de ejemplo, para la elaboración de los documentos.

Las prácticas individuales se remiten por correo electrónico y se valoran positiva o negativamente. En clase y con las aportaciones de los alumnos se redacta un documento tipo.

Por lo que se refiere a los trabajos de grupo, una vez elaborado el

Modelo general de querrela
AL JUZGADO DE INSTRUCCIÓN

Don ..., Procurador de los Tribunales y de CLIENTE, según acredito con la escritura de poder especial para este asunto (o con cláusula especial), debidamente bastantado, ante el Juzgado comparezco y DIGO:

Que siguiendo las instrucciones de mi mandante, formulo querrela en ejercicio del derecho reconocido en los arts. 270 y siguientes de la Ley de Enjuiciamiento criminal contra CONTRARIO por el delito de..., a cuyo efecto, dando cumplimiento a lo que determina el art. 277 y concordantes de dicha ley,

EXPONGO

PRIMERO.- Juez ante quien se presenta: Se presenta ante el Juzgado de Instrucción de esta ciudad que por turno de reparto corresponda por ser el competente para su instrucción, a tenor de los arts. 14 y 272 de la Ley de Enjuiciamiento criminal, al haber ocurrido los hechos dentro de este partido, concretamente en ...

documento en cuestión es revisado para eliminar los errores de redacción en que se hubiera incurrido. Esta corrección es meramente formal, no de fondo, pues el objetivo final es que sean los propios alumnos quienes descubran la adecuación del

enfoque y de la estrategia seguida atendiendo al papel que con anterioridad se les ha adjudicado. Con ello se pretende aprovechar el atractivo inherente a la competición, a lo lúdico, fortaleciendo el interés individual en esta materia.

Cada trámite se expone oralmente en clase, previa entrega o puesta disposición de los compañeros de la oportuna copia con algunos días de antelación a fin de que puedan analizarla, plantear en clase las observaciones que consideren convenientes y, en su caso, preparar la oportuna respuesta.

6. TRABAJOS COLECTIVOS

La realización de trabajos colectivos se ubica en la parte final del curso académico y exige un nivel de conocimiento avanzado pues siempre versará sobre cuestiones complejas, exigiendo, eventualmente, el uso de fuentes doctrinales o jurisprudenciales en otras lenguas, por ej.: “Ventajas e inconvenientes de la justicia negociada desde una perspectiva comparada” o “La polémica de la Justicia de género”.

Desde la perspectiva metodológica, esta actividad requiere un especial esfuerzo de tutela de los grupos, más allá del suministro de las fuentes básicas o el establecimiento de plazos preestablecidos de revisión.

Una vez redactado el trabajo, es expuesto por el coordinador del grupo, sometiéndose a las preguntas que tengan a bien dirigirlle los compañeros.

Se valora tanto el contenido y exposición del trabajo, como la intervención del resto de los alumnos.

7. VISITAS GUIADAS A LOS TRIBUNALES

A pesar de la penuria temporal característica de los nuevos planes de estudios debe procurarse la realización de esta actividad complementaria pues proporciona a los alumnos una visión real de la asignatura de la que carecerán de otro modo. No entra dentro de las actividades evaluables a efectos de la superación de la asignatura.



Metodológicamente, se desarrolla en grupos medianos (20-30 alumnos), a los que se les brinda la oportunidad de asistir a un juicio en el marco de la Audiencia Provincial de Valladolid.

Los alumnos tendrán un tratamiento privilegiado respecto del resto del público, toda vez que entrarán en la sala de enjuiciamiento antes de la apertura del juicio oral, momento en el cual se les exponen los hechos del caso, permaneciendo en la sala tras su terminación

para que formulen al Presidente las preguntas que estimen oportunas. Ya en clase y si los alumnos lo solicitan puede continuarse la discusión acerca de las actuaciones presenciadas.

III. LOS MECANISMOS DE EVALUACIÓN

1. EL SISTEMA DE EVALUACIÓN CONTINUA

La verificación de los resultados de aprendizaje se lleva a cabo a través de un sistema de evaluación continua con base en cada una de las actividades relacionadas en los apartados precedentes, que tienen fiel reflejo en las fichas personales de los alumnos mediante un sistema de notas positivas o negativas. De acuerdo con ello, el número y calidad de las entradas registradas en la mencionada ficha condiciona la superación del

TEST DE CONTROL 1
GRUPO 2

APELLIDOS Y NOMBRE:

Instrucciones:
-Rodear con un círculo el número de **LOS ENUNCIADOS CORRECTOS (max. 11)**.
- **Tan sólo 9 respuestas son correctas.**

1. La competencia instructora cuando el enjuiciamiento corresponde a los Juzgados Centrales de lo Penal corresponde a los Juzgados de Instrucción.
2. El recurso de apelación contra sentencias dictadas por el Tribunal del Jurado es conocido por un Jurado de Apelación.
3. La denuncia puede presentarse ante cualquier autoridad pública.
4. Las sentencias dictadas en apelación por las Audiencias Provinciales son recurribles en casación ante la Sala 2ª del Tribunal Supremo...

correspondiente apartado. Se exige que el alumno tenga algún registro en cada una de las actividades desarrolladas.

A lo largo del curso se realizan 3 *Test de control*, el primero de los cuales no será anunciado previamente, en que los alumnos deben discriminar los enunciados correctos de los que no lo son. Estos Test comprenderán toda la materia desarrollada hasta el momento y no tendrán carácter “liberatorio” en

ningún caso. Para superar cada uno de estos *Test* se requiere un número mínimo de aciertos, concediéndose también un número limitado de intentos. Los alumnos deben superar al menos 2 de estos *Test de control* para que esta actividad sea valorable, además de que sólo se valoran los 2 mejores resultados.

1. LA CALIFICACIÓN FINAL

Cumplidos los anteriores presupuestos, se elabora una *Propuesta de calificación*, que si es aceptada se incorpora a las actas como *Calificación final*. Esta *Propuesta* se obtiene del sumatorio de las notas registradas de acuerdo con la siguiente distribución:

- El 60 % de la calificación se corresponde con el *Test de desarrollo* y las *Prácticas forense*, otorgando un valor de 30 % a cada una de esas actividades.
- Un 20 % de la calificación se asigna a los *Test de control*.
- El restante 20 %, para el *Aprendizaje a través de problemas* y los *Trabajos colectivos*.

La *E-preguntas* permiten mejorar el resultado obtenido.

Los alumnos disconformes con la *Propuesta* pueden presentarse al *Examen final*, práctico y teórico (oral), en las fechas predeterminadas. Este examen importará el 40 % de la *Calificación Final*, a salvo los alumnos que hayan acreditado suficientemente la imposibilidad de acudir a las clases ordinarias (enfermedad, ERASMUS, o similares), en cuyo caso ese porcentaje puede variar hasta alcanzar el 100 % de la calificación.

IV. A MODO DE CONCLUSIÓN

Al comienzo de esta exposición se ha hecho hincapié en la carencia absoluta de una formación teórica en estas materias. Las reflexiones

precedentes son pues meramente el resultado de la experiencia personal, atemperada por conversaciones informales con otros compañeros, también comprometidos en esta clase de iniciativas, que me han ayudado a corregir errores y a superar los problemas que han ido surgiendo durante la implementación de las diversas actuaciones docentes utilizadas.

En este punto me gustaría destacar el aspecto que considero clave para el éxito de cualquier clase de método docente de naturaleza innovadora: un reseñable nivel de motivación en el propio docente. Una resolución cimentada en la íntima convicción de que pueden explorarse vías alternativas a las tradicionales, más eficientes en orden a la consecución de los objetivos de aprendizaje a cuyo logro aspiramos.

Valladolid, julio de 2011