

***La evaluación de las prácticas
en el grado en Derecho***

***The evaluation of the practices
in the graduate in law***

M^a del Mar de la Peña Amorós
Profesora Contratada Doctor
Departamento de Derecho Financiero. Universidad de Murcia
marpe@um.es

Resumen

La implantación de los grados como consecuencia del Plan Bolonia, ha supuesto no solo un cambio en la estructura de las titulaciones, sino también en relación con las metodologías a utilizar en el aula, y en la evaluación final de los alumnos. La evaluación por competencias ha traído consigo la necesidad de no evaluar únicamente al alumno de contenidos teóricos, sino que también se debe tener en cuenta la adquisición de otras destrezas,... lo que se mide habitualmente a través de la realización de supuestos prácticos. Analizaremos en esta comunicación, en primer lugar, la metodología a utilizar en las clases prácticas. Plantearemos asimismo la evaluación de las prácticas, y los problemas que tal evaluación plantea teniendo en cuenta el elevado número de alumnos. Finalmente se hará referencia al modo en que se han estructurado las prácticas en la facultad de Derecho de la Universidad de Murcia, con los problemas que tal hecho conlleva, y el reflejo que el uso de este tipo de metodologías ha tenido en los resultados académicos de los alumnos del grado.

Palabras Clave: evaluación, prácticas, metodologías activas, trabajo en grupo.

Abstract

The implementation of the degrees as a result of the Bologna Process, has meant not only a change in the structure of degrees, but also in relation to the methodologies used in the classroom, and in the final evaluation of the students. The competency assessment has brought the need to evaluate not only the student of theoretical, but also consider acquiring other skills, ... which is usually measured through the completion of practical cases. Analyze in this paper, first, the methodology to be used in practical classes. Also be raising practices assessment, and evaluation raises problems that considering the large number of students. Finally we will refer to how practices are structured in the Faculty of Law, University of Murcia, with the problems that this fact entails, and the reflection that the use of this type of methodology has had on academic outcomes graders.

Key words

Evaluation, practices, methodologies active, group work.

***La evaluación de las prácticas
en el grado en Derecho***

***The evaluation of the practices
in the graduate in law***

M^a del Mar de la Peña Amorós
Profesora Contratada Doctor
Departamento de Derecho Financiero. Universidad de Murcia
marpe@um.es

1. Introducción

La incorporación de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto no sólo una adaptación de los planes de estudios, sino también una reflexión, tanto en torno a las metodologías docentes como a los modos de evaluación a utilizar. El Espacio Europeo de Educación Superior, conlleva una orientación de los métodos de enseñanza hacia el aprendizaje del alumno, que pasa a ser el responsable del mismo. De esta forma, la docencia no consiste únicamente en ir enseñando toda una serie de contenidos, sino que supone que el alumno debe en cierta forma ir aprendiendo a aprender¹.

¹ La propia Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades destaca en su Exposición de Motivos que, es necesario abordar un cambio en la actividad universitaria que, en el marco de la sociedad de la información y el conocimiento, pueda afrontar el reto derivado de la innovación en las formas de generación y transmisión del conocimiento.

Esta nueva forma de entender la enseñanza supone que el estudiante no debe únicamente asimilar, con mayor o menor grado de intensidad una serie de contenidos teóricos sino que debe adquirir una serie de competencias, tales como lograr expresarse correctamente, saber trabajar en grupo.... Así señala PALOMINO LOZANO que “siendo importante quien enseña o lo que enseña; han pasado a cobrar un protagonismo mayor cómo se enseña y los metaobjetivos de la enseñanza, realidad que se cifra en las competencias” (PALOMINO LOZANO, 2009,32).

Asimismo nos encontramos con una novedad en cuanto al modo de evaluación que se centrará básicamente en la adquisición de una serie de competencias por parte de los alumnos, y no únicamente en la adquisición de contenidos teóricos. Como consecuencia de esta forma de evaluación, el examen, si bien continúa siendo un método adecuado de valoración de los contenidos asimilados, no puede ser el único de los medios de valoración. Por tanto, esta forma de calificación tradicional ha de combinarse con otras más adecuadas para determinar si se han adquirido, o no, determinadas competencias. Esta circunstancia obliga al docente al uso de determinadas metodologías, que permitan en cierta forma una evaluación continua del estudiante a lo largo de todo el curso, y no solo a través de un examen final, tal y como ha sucedido tradicionalmente en el seno de las Facultades de Derecho.

Sin embargo, el uso de cualquier metodología distinta a la clase magistral y al examen final conlleva un problema adicional en el seno de muchas Facultades de Derecho, pues generalmente nos encontramos con grupos muy numerosos (más de 100 alumnos). Esta masificación plantea una dificultad adicional en el momento de plantear por ejemplo la resolución de supuestos prácticos en el aula, pues implica un mayor esfuerzo por parte del docente en el momento de controlar el aprendizaje. Con el objeto de intentar paliar la masificación, algunas facultades, entre las que se encuentra la de Murcia, han optado por partir los grupos en el momento de desarrollar la clase práctica. Así al establecer los horarios se han previsto un número de prácticas concreto, en función del número de créditos que tenga la asignatura. Sin embargo, tal y como luego analizaremos al hilo del caso concreto de la asignatura de Derecho Financiero II, esto plantea distorsiones, pues son muchos los alumnos que sólo asisten a las prácticas, por lo que no llevan asimilados los contenidos teóricos necesarios para la resolución de los supuestos.

Analizaremos en este trabajo, en un primer momento una serie de aspectos teóricos en relación con la impartición de clases prácticas, para pasar posteriormente a desarrollar el modo concreto en el que las mismas se desarrollan en la facultad de derecho de la Universidad de Murcia, con las ventajas y problemas que se nos han ido planteando a lo largo de los dos cursos que hemos impartido de grado en la asignatura Derecho Financiero II.

2. El desarrollo y evaluación de las clases prácticas

2.1. Consideraciones generales

La principal finalidad del desarrollo de las clases prácticas de una asignatura es intentar que los alumnos teniendo en cuenta los conocimientos teóricos que van adquiriendo sean capaces de aplicarlos en la resolución de un caso práctico. Esta metodología equivale a la que en otros ámbitos del conocimiento se denomina aprendizaje basado en problemas. Con la resolución de estos supuestos el alumno avanza en su aprendizaje, pues para la resolución del supuesto o problema, tiene no solo que tener los conocimientos teóricos, sino que además tiene que saber aplicarlos, por lo que no es suficiente con una serie de conocimientos aprendidos de memoria, sino que es necesario que el alumno sepa aplicar tales conocimientos al supuesto que se le plantea.

Así pues observamos que en los últimos tiempos se ha llegado a la conclusión de que no es posible ofrecer el conocimiento necesario para el ejercicio profesional únicamente por medio de las clases teóricas tradicionales, lo que ha llevado a que en el momento de determinar los créditos de una asignatura haya que establecer qué parte de los mismos va a corresponder a clases prácticas (FONT RIBAS, 2004, 8). De esta forma tanto los conocimientos teóricos como los prácticos forman parte de la asignatura, y ambos tipos de conocimiento han de ser valorados por el profesor en el momento de evaluar las competencias adquiridas en la asignatura.

Con este tipo de clases prácticas el proceso de aprendizaje deja de asimilarse a un mero esfuerzo memorístico, para entenderse como un proceso complejo en el que los estudiantes participan de forma directa en la construcción del conocimiento y en el que representa un papel fundamental la interrelación entre los conocimientos previos con los

que contaba el alumno, y nuevos datos imprescindibles para encontrar la respuesta al caso que se les plantea.

2.2. ¿Cómo estructurar una clase práctica?

El marco ideal para llevar a cabo una clase de este tipo es un grupo de alumnos más o menos reducido, siendo lo óptimo que ese grupo a su vez se divida en subgrupos de trabajo, de máximo tres componentes, lo cual nos lleva a trabajar otra competencia de gran importancia en nuestra sociedad actual, que no es otra que el desarrollo de trabajo colaborativo o trabajo en grupo. Además la configuración de estos subgrupos nos permite adaptarnos a otros contextos menos ideales como son los grupos que generalmente tenemos en las facultades de derecho (FONT RIBAS, 2007, 2).

En el momento de planificar por parte del profesor los supuestos a resolver en el desarrollo de los créditos prácticos se pueden tomar problemas o casos planteados en la vida real o bien supuestos que partiendo de casos más o menos reales, sean adaptados por el profesor teniendo en cuenta el nivel de conocimiento que tienen sus alumnos (lo que comúnmente se conoce como supuestos de laboratorio, o casos especialmente diseñados para resolver en clase). En cualquiera de los casos lo que se pretende no es otra cosa que acercar al alumno a los problemas reales con el fin de despertar su interés.

Así podemos señalar que plantear un caso práctico supone realizar una narración de hechos, en los que se incluyan datos del cliente o del problema que se le plantea a los estudiantes. De igual manera, para ayudar a definir las situaciones problemáticas y para orientar el trabajo del alumno se pueden incluir preguntas relacionadas con las distintas alternativas hipotéticamente posibles en la resolución del caso, o relativas a los distintos argumentos que pueden justificar la decisión del alumno (DUEÑAS, 2010).

Es importante que el supuesto planteado suponga un reto para el alumno, o lo que es lo mismo, despierte su curiosidad e incentive así su necesidad de conocimiento. Esto implica que el profesor, a la hora de elegir el caso práctico que han de resolver los alumnos, debe tener muy en cuenta su grado de complejidad. Y es que recurrir a un caso demasiado complejo dado el nivel de conocimientos del que parte el alumno desincentiva su esfuerzo y lo tienta a abandonar. Curiosamente también si optamos por

plantear un caso demasiado sencillo, esto conlleva el mismo efecto, pues desmotiva la participación de los estudiantes y con ello, su interés por la asignatura.

En el ámbito jurídico el planteamiento de los supuestos puede potenciar que el alumno obtenga una visión global de los estudios jurídicos, tomando conciencia de la interrelación que existe entre las diversas disciplinas jurídicas. Y es que el profesor puede plantear a los alumnos la resolución de un supuesto práctico que les exija contrastar conocimientos propios de diferentes materias (Derecho Laboral, Civil y Procesal; Derecho civil y Derecho Mercantil; Derecho Administrativo y Derecho Penal, etc.) y realizar una interpretación sistemática del Derecho. La misión del docente en este caso se complica, pues normalmente se ve obligado a realizar un proceso de autorización especialmente minucioso para orientar el trabajo de los alumnos. El objetivo es por tanto que los casos prácticos sean lo más cercanos posibles a la realidad –en la que los problemas planteados nunca serán tan sencillos como los que se presentan en el aula-, obligando con ello a que los alumnos no sólo aprendan conceptos, sino que sepan analizar y dar solución a problemas reales de cualquier disciplina y de cierta complejidad (GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, 2011, 6).

El proceso de aprendizaje por problemas se lleva a cabo en tres fases: la primera consiste en ofrecer a los alumnos el conocimiento previo y básico necesario para facilitar la resolución del supuesto que se les ha planteado. En un segundo momento, se exige que los alumnos realicen una labor de análisis o reflexión bien individual, bien en pequeños grupos de trabajo, durante el cual recurran a sus conocimientos teóricos, procedan a realizar la búsqueda de la información complementaria que precisen, y formulen una respuesta razonada. En último lugar se han de contrastar públicamente los distintos criterios, argumentos y soluciones alcanzados por los alumnos, con el fin de potenciar no sólo su razonamiento y exposición oral, sino también permitirles asentar su conocimiento.

Para que este procedimiento funcione es preciso que el profesor o tutor desempeñe un papel activo en el debate. Por eso, debe realizar preguntas que estimulen a los alumnos y los motive en la resolución del supuesto, intensificar el debate incorporando nuevos elementos de juicio, aportar criterios nuevos y distintos a los que los alumnos han aportado para estimular la reflexión y complementar la labor de los alumnos con la

información adicional necesaria que en cada caso necesiten para proseguir correctamente el proceso de reflexión. Finalmente, es fundamental que el tutor sintetice con claridad las conclusiones del trabajo de los alumnos formuladas a lo largo del debate, aporte y analice la respuesta correcta y su fundamentación jurídica, así como los motivos que han llevado a desestimar los demás argumentos aportados.

Podemos decir pues que existen tres etapas en estos procesos de aprendizaje:

1º Planteamiento del caso: momento en el que resulta esencial la labor del profesor, pues es preciso que determine previamente con ciertas explicaciones teóricas el campo material en el cual se va a desarrollar la controversia que se les plantea en forma de caso práctico.

2º Resolución individual, para la que es imprescindible que el alumno cuente con cierto espacio temporal entre el momento en el que se le plantea de la práctica y la fecha fijada para su resolución. Este tiempo se debe utilizar no sólo para repasar el estudio de la parte teórica, sino también para formular distintas alternativas e hipótesis al enfrentarse a la resolución del problema y comprobar el sustento teórico de la opción elegida. En algunos casos no es suficiente con la información que ha transmitido el profesor durante la clase teórica, y por tanto, el propio alumno necesita buscar medios complementarios de conocimiento, bien en manuales, textos legales, artículos doctrinales, comentarios jurisprudenciales, derecho comparado, etc., con lo que resolver el caso práctico le obliga a mejorar su nivel de conocimientos teóricos en la materia.

3º. Exposición en clase y diálogo y reflexión. Es la fase final de resolución del caso que exige una labor de contraste de opiniones diversas dirigida por el profesor. Esta exposición y debate final también puede ser objeto de evaluación independientemente de la mera resolución de la práctica.

2.3. Evaluación de los casos prácticos

El caso práctico como técnica docente permite valorar diversas habilidades del alumno: su expresión oral, su capacidad de improvisación e iniciativa, claridad de los argumentos aportados, su corrección de su razonamiento jurídico, así como el manejo de materiales diversos que vayan más allá de los meros manuales docentes y apuntes tomados en clase (por ejemplo, manejo de bases de datos de bibliografía o jurisprudencia, convenios colectivos, normas autonómicas, etc.).

En una clase estrictamente teórica, el alumno es un sujeto pasivo que sólo recibe la información por medio de lecturas y de la exposición del profesor. En cambio, cuando la resolución de casos prácticos se utiliza como metodología docente, el proceso de transmisión de conocimientos se modifica sustancialmente, y son los propios alumnos los que van a desempeñar un papel esencial en su propio proceso de aprendizaje.

La evaluación debe estar predeterminada desde el inicio del curso, para que el estudiante sepa en todo momento cómo se le está evaluando y cuáles son los beneficios que obtendrá de ella (GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, 2011, 6).

Esto se hace normalmente a través de la guía docente, documento que algunos pedagogos llegan a considerar un contrato, y que por supuesto no lo es en ningún caso. A la hora de elegir los criterios de evaluación, existen dos opciones básicamente, evaluar la resolución de casos prácticos a través del examen final o bien optar por la evaluación continua.

A) Incluir un caso práctico en el examen final tradicional es útil para comprobar que los alumnos reproducen en el momento del examen el mismo procedimiento de resolución adquirido durante el curso académico. Se deberá plantear entonces temas similares, o al menos casos prácticos de similar complejidad a los resueltos en clase a lo largo del curso académico. El profesor deberá evaluar no sólo si se ha alcanzado la respuesta acertada, sino el proceso lógico de reflexión utilizado por el alumno, la razonabilidad de los criterios aportados, las fuentes de información citadas...en definitiva, cualquier dato que permita deducir el nivel de conocimiento que cada alumno ha alcanzado de la materia objeto de examen.

B) Otra opción es utilizar la evaluación continua (DÍAZ FONDÓN, RIESCO ALBIZU, MARTÍNEZ PRIETO, 2011, 1). De tal forma, el alumno obtendrá una puntuación -y en su caso, se verá liberado del deber de resolver un caso práctico en el momento del examen final- en función de la cantidad y calidad de las distintas prácticas realizadas y entregadas a lo largo del año. Así, se valoran de cada práctica los siguientes aspectos:

1º. Presentación de las prácticas. En ocasiones basta con la mera presentación física, escrita a mano por el estudiante. En otras ocasiones se les indica cómo debe ser un documento técnico, aspectos como índices, clasificación de información,

subapartados y negritas, claridad en las descripciones, resúmenes, tablas, bibliografía comentada, documentos consultados, etc. Es habitual que la no realización de una parte práctica del examen se condicione a la presentación de un elevado porcentaje de las prácticas realizadas en clase (por ejemplo, un 75%).

2º. Resultado alcanzado. El producto de la reflexión del alumno también se ha de valorar de forma independiente a la mera presentación física de la respuesta a las controversias planteadas por el profesor. Se deberá tener en cuenta no sólo el resultado alcanzado sino los argumentos utilizados, la información manejada por el alumno, la interrelación de materias distintas, y en definitiva, cualquier dato que demuestre que el alumno ha interiorizado con éxito los conocimientos teóricos necesarios para enfrentarse a la resolución del problema.

La puntuación obtenida por el alumno en esta fase dependerá de los objetivos marcados por el profesor, pues la evaluación puede ser meramente sumativa (resultado de sumar la nota obtenida individualmente en cada una de las prácticas y dividiéndola por el total de prácticas presentadas), o bien una evaluación ponderativa (en la que se tendrá en cuenta la mejora del rendimiento del alumno a lo largo del curso en los casos en los que se aprecia una evolución de esfuerzo y rendimiento comparando las primeras prácticas entregadas con las últimas).

3º. Defensa pública. El proceso de resolución del caso práctico no se agota con la entrega física de la práctica por parte del alumno. Y es que es imprescindible completarla con un proceso público de corrección. Se trata de una labor grupal, en la que los distintos estudiantes contrastan sus propios argumentos y defienden su propuesta frente a los criterios utilizados por los demás. El objetivo es que demuestren sus habilidades orales y su capacidad de análisis y reflexión (AAVV, 2004, 3). Se trata de una labor en la que, a pesar de que la labor de los alumnos resulta esencial, necesariamente ha de estar moderada por el profesor que será el que finalmente resuma los distintos argumentos planteados en clase y concrete y razone la respuesta correcta.

2.4. Ventajas del desarrollo de casos prácticos

Dado que en la mayor parte de los supuestos los casos prácticos se llevan a cabo en equipo, se logran alcanzan así las ventajas del trabajo en grupo. Así destacan CHICKERING y GAMSON que “el aprendizaje es mejor cuando se lleva a cabo en equipo que cuando se trata de una carrera en solitario. El buen aprendizaje, igual que el

buen trabajo, es colaborativo y social, y no competitivo y solitario. El trabajar en con otros aumenta con frecuencia la implicación en el proceso de aprendizaje. El compartir las propias ideas y responder a las reacciones de otros agudiza el pensamiento y facilita la comprensión en profundidad” (CHICKERING y GAMSON, 2011).

Se mejoraran también las habilidades de comunicación y expresión, así como la capacidad de reflexión por parte del alumno, potenciándose de alguna manera la responsabilidad del alumno ante el profesor y ante sus compañeros de grupo, incentivando de esta forma su estudio y dedicación (AAVV, 2011, 2).

Además la resolución de supuestos prácticos, obliga a los alumnos a trabajar en equipo, para resolver problemas complejos y auténticos que les sirve para desarrollar tanto sus conocimientos teóricos como sus habilidades de reflexión, razonamiento jurídico y comunicación verbal. Además si tenemos en cuenta que el nivel de conocimientos y la experiencia de cada alumno es diferente, trabajando en grupo correctamente se podrán suplir las habilidades y deficiencias de cada uno de ellos para alcanzar un resultado común exitoso.

Desde otro punto de vista, es obvio que, cuando se opta por la evaluación continua, se facilita e incentiva la participación del alumno (tanto a la asistencia física a clase como a la ejecución del trabajo), pues se encuentra motivado por el interés de lograr una parte de la nota final, sin tener que recurrir a esfuerzos memorísticos desorbitados. En este sentido la práctica demuestra que implantar esta metodología docente lleva aparejado un incremento de la participación activa del alumno a lo largo del año y un aumento significativo del número de aprobados.

Para poder enfrentarse a la resolución de la práctica el estudiante se traza unos objetivos concretos de aprendizaje. Y es que como resultado de la búsqueda de información, necesariamente surgen nuevas necesidades de conocimiento, que el alumno deberá satisfacer no sólo por medio de su trabajo individual sino también trabajador en un grupo en el que cada uno aporta ideas e información a los interrogantes comunes. Tal procedimiento de trabajo consigue que el alumno revise los contenidos de clases teóricas y complete la información que el profesor en un primer momento ha ofrecido

en clase con otras fuentes de información, al mismo tiempo que fomenta la comunicación profesor-alumno.

Junto a las ventajas debemos señalar que la resolución de casos prácticos como herramienta docente genera también inconvenientes, pues es más fácil que se produzcan fenómenos de “parasitismo” entre los alumnos de la clase, de encubrimiento colectivo o de simulación. No obstante, las ventajas son superiores a los inconvenientes y, sobre todo, constituye el ámbito perfecto para desarrollar un razonable equilibrio entre la competitividad entre los alumnos y la colaboración del grupo.

Será tarea del profesor intentar paliar estas pequeñas dificultades, supervisando que cada alumno de los que integran el equipo merezca una calificación individual en virtud de sus aportaciones, moderando el debate para evitar debates inconexos o la confusión en la exposición de las ideas, y realizando personalmente de forma clara las conclusiones del caso, con el fin de completar el proceso de resolución del problema y zanjar el debate.

Además, es fundamental para que el alumno participe en este proceso de resolución de casos prácticos que se le plantee un método de evaluación sugerente, basado en un “esfuerzo asequible”. En caso contrario, las ventajas del caso práctico como herramienta docente fracasarán por la escasa participación del alumnado.

Podemos así concluir que una utilización óptima del caso práctico implica un sustancial incremento del trabajo del profesor. Y es que éste se ve obligado no sólo a ofrecer la información previa e imprescindible que permita a los alumnos enfrentarse a la resolución del problema con un nivel de conocimientos similar sino también a despertar el interés de la clase que evite el abandono, tutorizar individualmente a los alumnos que necesiten ciertas orientaciones previas para desarrollar su trabajo individual, así como a moderar el debate y comprobar que se han tratado y razonado suficientemente las cuestiones esenciales. Así pues es el profesor el que debe lograr que el aprendizaje se centre en el estudiante en lugar de centrarlo en el profesor, debe incentivar la participación del alumno planteando un problema de complejidad adecuada a su nivel de conocimientos teóricos previos, debe promover en los estudiantes el pensamiento crítico, la solución de problemas y la toma de decisiones aun en situaciones de

incertidumbre; debe estimular que los estudiantes tomen conciencia de las necesidades concretas de aprendizaje que necesitan para enfrentarse a la resolución del caso que se les plantea; debe promover el aprendizaje individual y preocuparse de que todos los argumentos sean correctamente presentados y debatidos ante el grupo; debe coordinar los métodos de evaluación de los estudiantes, debe moderar el debate, llenado lagunas y resaltando los aspectos esenciales; debe evitar ser visto como figura de autoridad y fomentar el desarrollo de una atmósfera de confianza y respeto (DUEÑAS, 2010, 3).

3. El trabajo colaborativo como método de enseñanza

El aprendizaje colaborativo aparece como una relevante técnica de múltiple beneficios que se manifiestan tanto en el plano puramente académico, al reforzar el dominio de los contenidos, como en el de la adquisición de las específicas competencias de trabajo en grupo. Uno de los principales problemas que presenta este aprendizaje grupal es, junto al del correcto y eficaz seguimiento de los trabajos, el relativo a los instrumentos de evaluación de los diferentes grupos y la de los individuos que los componen. Así destacan CHICKERING y GAMSON que “el aprendizaje es mejor cuando se lleva a cabo en equipo que cuando se trata de una carrera en solitario. El buen aprendizaje, igual que el buen trabajo, es colaborativo y social, y no competitivo y solitario. El trabajar en con otros aumenta con frecuencia la implicación en el proceso de aprendizaje. El compartir las propias ideas y responder a las reacciones de otros agudiza el pensamiento y facilita la comprensión en profundidad” (CHICKERING y GAMSON, 2011, 3).

Sin embargo, y pese a las ventajas que reporta el trabajo en grupo, y el lograr competencias cooperativas, señala el proyecto REFLEX que los graduados en Derecho poseen un déficit relevante en algunas competencias, tales como las competencias cooperativas (ANECA, 2007, 8). De esta forma, y con el fin de evitar tales deficiencias creemos que el profesor debe introducir el trabajo colaborativo, como un método adecuado de trabajo. Así en el momento de elaborar el portafolio, hemos considerado como opción el realizarlo en grupos de trabajo, de forma que los alumnos fueran aprendiendo a trabajar en equipo, con las ventajas que tal aprendizaje conlleva de cara a su futuro profesional. Analizaremos a continuación algunas cuestiones que consideramos importantes en torno al trabajo colaborativo.

Destacan BARKLEY, CROOS y HOWELL que, el aprendizaje colaborativo o cooperativo es aquél que se realiza a través del trabajo en grupo, en vez de hacerlo de manera individual, y que se caracteriza por su diseño intencional y por el compromiso activo de todos sus integrantes para alcanzar ciertos objetivos (BARKLEY, CROOS y HOWELL, 2007,15). Para que éste sea eficaz son necesarias ciertas pautas en su planificación y desenvolvimiento: desde luego, una perfecta delimitación de las competencias a alcanzar con el trabajo grupal, tanto académicas como personales (generales y específicas de trabajar en grupo); pero también, la articulación de una clara responsabilidad individual y conjunta, debiéndose exigir resultados de una naturaleza y otra, y siempre a través de una interdependencia positiva, de tal modo que se vincule el éxito de la persona al del colectivo.

Las premisas señaladas han de estar presentes en la configuración de cualquiera programación que se sirva del trabajo en grupo como técnica de aprendizaje, ya represente éste un mero complemento del objetivo formativo o configure totalmente la tarea de aprendizaje. Por ello, una vez tomada la decisión de emplear técnicas formales o informales de trabajo en grupo ha de plantearse con cautela el porqué, dónde y cómo emplear tales técnicas para lograr que éstas alcancen su verdadero propósito.

Tal y como señalan MILLIS y COTTELL, el aprendizaje colaborativo presenta importantes beneficios: refuerza el dominio de los contenidos, el pensamiento crítico y la resolución de problemas; genera una mayor motivación en el aprendizaje y una mayor implicación (tanto de los estudiantes más capacitados como de los de menores aptitudes); o refuerza las competencias colaborativas (gestión de grupos, resolución de conflictos, capacidad de síntesis, presentación...) e interpersonales (responsabilidad, ayuda mutua, tolerancia...). Sin perjuicio de lo expuesto, también presenta ciertos inconvenientes o problemas que inciden especialmente a la hora de efectuar el seguimiento de los grupos y la valoración de los resultados obtenidos: así, por ejemplo, qué hacer con la participación desigual de sus integrantes, con las disgregaciones o conflictos en su funcionamiento, o con las trampas en el desarrollo del trabajo, y, por supuesto, cómo valorar con efectividad el esfuerzo de sus integrantes y, por supuesto, la adquisición del objetivo de aprendizaje previsto (MILLIS y COTTELL, ^{1998, 42}).

Con relación a este último aspecto, y como indica ALVÁREZ MENDEZ, la evaluación, entendida como actividad crítica de aprendizaje, requiere que el alumno aprenda a partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada (ALVÁREZ MÉNDEZ, 2001, 15). En este sentido, la evaluación ha de ser continua, es decir, realizada a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje; formativa y orientadora, proporcionando información sobre la adaptación del alumnado y la consecución de las distintas competencias de su titulación; integradora, es decir, deberá evaluar todas las capacidades generales de la asignatura; individualizada, en la medida de lo posible, adaptándose a las características peculiares del proceso de aprendizaje de cada alumno; pública, en tanto los criterios de evaluación han de ser conocidos por el alumnado; y, contextualizada en la correspondiente titulación. Así, lo manifiestan con meridiana claridad GRAU y GÓMEZ LUCAS (GRAU y GÓMEZ LUCAS, 2010, 35).

Delimitadas las características que debe revestir toda evaluación, no cabe duda, de que ésta variará en función de los objetivos a conseguir. De este modo, y como destaca DELGADO GARCÍA, el tipo de evaluación deberá ajustarse ineludiblemente a los objetivos de aprendizaje predeterminados, sean de conocimiento, habilidades, o de aptitudes, pudiendo adoptar, en definitiva, por un modelo diagnóstico o inicial, formativo o sumativo o final (DELGADO GARCÍA, 2005, 20). De estos tres tipos de evaluación el que mejor se adapta a la evaluación por competencias es, sin lugar a dudas, el formativo.

Las evaluaciones formativas se caracterizan básicamente por el extraordinario efecto de retroalimentación que con ellas se consigue, resultando beneficiosa tanto para alumno como para el profesor. Este tipo de evaluación es, por lo general, continua, desarrollándose a lo largo de todo el proceso de aprendizaje para que la mejora pueda incidir en él, sirviendo para detectar no sólo los aprendizajes sino también las lagunas, tal y como indica LÓPEZ MOJARRO (LÓPEZ MOJARRO, 2010, 54).

De acuerdo con lo expuesto, y enlazando las dos cuestiones planteadas en nuestro trabajo: ¿cuál podríamos decir que es el método más idóneo para desarrollar las evaluaciones docentes cuando el objetivo de aprendizaje se ha marcado a través de técnicas de trabajo colaborativo? Creemos, de conformidad con lo afirmado por

BARKLEY, CROOS y HOWELL que la evaluación ha de resultar de una combinación formativa y sumativa (BARKLEY, CROOS y HOWELL, 2007, 74). Contrariamente a la tendencia mantenida de una única evaluación final en la que se prima el resultado último obtenido por el grupo, bien a través de una prueba o documento sintético, y puesto que el trabajo en grupo resulta propicio para que cada uno de sus individuos adquiera conciencia de sus capacidades y sus debilidades en la adquisición de las competencias a adquirir, puede resultar insuficiente centrar la evaluación en un único resultado, siendo necesaria la incorporación de un proceso de aprendizaje en el que se valore todas las fases y no sólo un hecho aislado.

Por otra parte, cabe recordar, que en el aprendizaje colaborativo hay dos cosas que evaluar: el dominio de los estudiantes de los contenidos de la asignatura y su participación en los procesos de grupo. De este modo, cuando las competencias de trabajo grupal forman parte de los contenidos de la asignatura, la calificación de los procesos de grupo es esencial (piénsese, por ejemplo, en las habilidades a alcanzar en el ámbito de la administración de empresas o en el de la comunicación o gestión de la información). De este modo, resulta imprescindible, prefijar por parte del profesor, las competencias y habilidades (tanto académicas como específicas de este tipo de aprendizajes) que los estudiantes van a adquirir con cada una de las técnicas de trabajo en grupo, sus pautas de desarrollo y seguimiento y, por supuesto, los aspectos a evaluar con los indicadores que evidencian la consecución de los objetivos propuestos. Aspectos, todos ellos, que, lógicamente, han de ser conocidos con antelación por los propios estudiantes.

Finalmente, y por lo que respecta a las herramientas que se pueden emplear para desarrollar los dos tipos de evaluación indicados, cabe resaltar dos cuestiones. Por un lado, la necesaria interrelación que debe existir, cualquiera que sean las herramientas utilizadas, entre las calificaciones individuales y del grupo, debiendo resultar condicionadas en un determinado porcentaje. Con ello se obliga a repartir necesariamente el esfuerzo, incentivando el afán de superación y la cooperación. Por otro, la extraordinaria diversidad de herramientas disponibles para efectuar tanto la calificación individual de los contenidos de la asignatura como la participación en los procesos del grupo. Así, siguiendo en este extremo a WALVOORD y ANDERSON, la calificación podría efectuarse combinando tres enfoques: la calificación por contrato, en

la que estudiantes y profesores especifican las tareas que se han de realizar para obtener los distintos niveles de calificación, con lo que se individualiza el proceso; la calificación basada en la competencia, en la que las notas de los alumnos se fundamentan en el dominio de determinadas aptitudes definidas con antelación por el profesor, con asignación de la puntuación de cada actuación del estudiante con respecto a cada rasgo relevante prefijado, de mayor complejidad; y, por último, la calificación por mejora o progreso, de gran utilidad, siempre que se combine con los otros métodos, para evitar la posible desmotivación de los alumnos más capacitados (WALVOORD y ANDERSON, 2009, 80).

4. La experiencia desarrollada en la asignatura de Derecho Financiero y Tributario

4.1. Cuestiones iniciales

Partiendo de los contenidos teóricos antes reseñados, nos centraremos ahora en analizar cómo se han desarrollado las clases prácticas en la asignatura de Derecho Financiero II, que se encuadra dentro del 3º curso del Grado en Derecho, en el segundo cuatrimestre. Esta asignatura cuenta con un total de 6 créditos, de los cuales 3 créditos corresponden a docencia de clases prácticas y seminarios. Para el desarrollo de las clases prácticas se establecen en los horarios seis sesiones a lo largo del cuatrimestre, de hora y cuarto cada una, en seis semanas previamente fijadas en el momento de fijar los horarios de la asignatura. Además con el fin de poder lograr una mayor interacción con los alumnos se prevé que cada grupo de teoría se dividida en dos subgrupos de prácticas. Esta división tiene con fin que haya un menor número de alumnos, pues en teoría nos debíamos de encontrar con la mitad, sin embargo en ocasiones razones de espacio obligan a no dividir exactamente por la mitad, sino las dos terceras partes del grupo en un aula y el resto en otra. Estas circunstancias conllevan que el profesor se encuentre de una parte con un grupo muy grande y con otro excesivamente pequeño, lo cual hace que en algunas ocasiones se hayan establecido acuerdos con los alumnos para no desdoblar, pues la división conlleva un trabajo adicional por parte del profesor que no se ve recompensado con una mayor calidad de la docencia, dada la asimetría de los grupos.

Nos encontramos generalmente con grupos en el que el número de matriculados ronda alrededor de los 80 alumnos. Este gran número de alumnos matriculados, unido al incremento de la carga docente que en los últimos años ha experimentado el profesor universitario nos llevo a pensar, desde el principio en la imposibilidad de revisar todas las actividades que los alumnos fueran desarrollando a lo largo de las clases prácticas, dado el volumen de trabajo excesivo que tal hecho suponía por parte del profesor.

Con estas circunstancias iniciales pensamos que si los alumnos los dividíamos en grupos de trabajo, de 4 alumnos, nos encontraríamos con 20 trabajos de cada sesión práctica por grupo, lo cual aunque suponía un esfuerzo por parte del profesor en cierto modo asumible.

4.2. Descripción del modo de funcionamiento

El primer día, en la clase de presentación de la asignatura planteamos a los alumnos que se debían de dividir en grupos en las clases prácticas, y que los mencionados grupos debían formarse a su criterio por cuatro alumnos, siendo estos grupos de trabajo inamovibles, salvo causa justificada, durante todo el curso.

El trabajo realizado por los grupos se valoraría con una nota única para todos los componentes del mismo, siendo por tanto, necesaria una cierta colaboración entre todos, pues la falta de motivación o esfuerzo de algunos redundaría en la calificación del resto de los miembros del grupo.

Con el fin de evitar a los llamados alumnos parásitos, el profesor durante las clases prácticas en las que los alumnos trabajaban de manera colaborativa, se iba paseando por el aula, de forma que a modo de “inspector”, iba tomando nota de aquellas anomalías que iba observando. Así cuando veía que de modo reiterado algunos alumnos no hacían nada les llamaba la atención, tomando referencia de tal circunstancia en la ficha correspondiente del alumno.

El trabajo a realizar por parte de los alumnos consistía en el desarrollo de una serie de supuestos prácticos, sobre distintos aspectos de la asignatura, en donde debían resolver una serie de cuestiones, fundamentando sus respuestas en razonamientos jurídicos, como si fuesen abogados a los que le plantearan un supuesto su cliente. La periodicidad

de los casos era generalmente uno por sesión, salvo aquellos que por su mayor dificultad se entendiera que debían resolverse en más de una hora.

Se consideró conveniente utilizar un sistema de prácticas de dificultad gradual, es decir, las primeras prácticas eran muy sencillas, y la dificultad de las mismas iba aumentando progresivamente a lo largo del curso. De esta forma los supuestos planteados al final de la asignatura eran supuestos de gran complejidad, en donde debían aplicar gran parte de los contenidos teóricos estudiados a lo largo del curso.

Para las reuniones de los grupos de trabajo, se utilizaron las horas prácticas de la asignatura, con el fin de no sobrecargar a los estudiantes con un trabajo excesivo. No obstante en algunas ocasiones, los alumnos se juntaban fuera del mencionado horario, lo cual planteaba en ocasiones algunos pequeños problemas, que eran incluso resueltos, por el uso de las nuevas tecnologías, tal y como puede ser el contacto a través de Skype, el uso de Facebook por grupos...

Tras la resolución propiamente dicha de los supuestos, los alumnos debían redactar un pequeño informe en el cual reseñaran las cuestiones que habían abordado, los problemas que le habían surgido, y qué creían haber aprendido con la resolución del caso. Estos informes se iban adjuntando a cada uno de los casos, a modo de conclusiones sobre el mismo. Tanto los supuestos como los informes, se iban entregando al profesor al término de cada sesión. Tras ello el profesor corregía los supuestos y se lo devolvía a los alumnos corregidos y con las anotaciones que consideraba convenientes. Esta cierta interacción profesor-alumno servía para poder ir creando un cierto feedback, así como para evaluar por parte del profesor, el trabajo continuo del alumno a lo largo del curso, y los avances que en el aprendizaje se iban produciendo.

Teniendo en cuenta que si las actividades a realizar por los alumnos no se valoran en la calificación final, no son seguidas por los mismos, decidimos que los estudiantes que realizaran las prácticas podrían llegar a obtener un 20% de la calificación final de esta forma, quedando por tanto el examen valorado en el 80% de la calificación.

La importancia de la calificación de prácticas, lleva consigo que la asistencia a las clases prácticas sea masiva, frente a lo que sucede en el día a día de la clase teórica. Eso

lleva a que el nivel de los grupos no sea ni mucho menos uniforme, existiendo grandes diferencias entre aquellos alumnos que asisten asiduamente a clases teóricas y que comprenden con rapidez los supuestos, y el resto de alumnos, que al hilo del supuesto comienzan en cierta forma a desempolvar sus apuntes, y a leerlos por primera vez. Esta circunstancia lleva al profesor a tener que poner tiempos, y aquellos grupos que por ir más lentos no terminan deben acabar las tareas fuera del aula, entregando al profesor el supuesto resuelto en el plazo de una semana.

Uno de los problemas que también se plantea es qué sucede con aquellos alumnos que por circunstancias justificadas (enfermedad, trabajo, Erasmus,...) no pueden asistir a las clases prácticas y resolver los supuestos. En estos casos se ha optado por que tales alumnos entreguen en tiempo y forma las prácticas resueltas al profesor a través de medios telemáticos, o bien llevándolas directamente al despacho. Sin embargo y dado que en la resolución de los supuestos no solo se califica el resultado final sino el proceso por el que se llega al mismo, y la participación del alumno en el aula, en estos supuestos el alumno solo podrá lograr un 10% de la nota final, que unido al 80% que vale el examen llevará a un máximo del 90% de la calificación total.

Otra de las cuestiones problemáticas se plantea por el hecho de que las prácticas estén fijadas en fechas concretas, lo que da muy poca flexibilidad para organizar teoría y práctica, pues sería mucho más pedagógico que conforme se fuesen terminando determinados contenidos teóricos, el profesor fuese planteando supuestos prácticos sobre los mismos. Sin embargo, teniendo en cuenta los problemas de espacio y la necesidad del desdoblamiento de prácticas el profesor se ha tenido que ir adaptando a las fechas fijadas por el decanato desde el inicio del curso académico.

4.3. Resultados obtenidos de la experiencia

Centrándonos en los resultados obtenidos, hasta este momento debemos desatacar que los alumnos se implican mucho más en el desarrollo de una asignatura, que tradicionalmente no les atrae demasiado por su contenido. Esta motivación les lleva no solo a realizar las distintas actividades planteadas, sino que asimismo se refleja en una mayor interactividad con el profesor en las clases teóricas. Esto ha supuesto una gran dinamización de las tradicionales clases magistrales, haciéndolas mucho más

participativas. Los profesores en efecto hemos tenido que dedicar un tiempo adicional al desarrollo de todas estas nuevas metodologías, si bien es cierto, que el esfuerzo se ha visto gratificado tanto con una mayor participación en el aula, como con unas calificaciones más altas a las tradicionales.

Tal y como hemos destacado anteriormente, las calificaciones finales de la asignatura, han sido mucho más elevadas que las que tradicionalmente se alcanzan por parte del alumnado. Asimismo la diferencia de calificación entre los alumnos que habían desarrollado las prácticas y asistido a las clases teóricas y los que no han sido evidentes. Los primeros obtuvieron prácticamente todos, calificaciones superiores al 7,5, mientras que los otros o suspendieron o aprobaron con notas muy bajas. Debemos tener en cuenta que a aquellos alumnos que no obtienen un aprobado en el examen no se les suma la nota de prácticas, sin perjuicio de que la misma se guarde para convocatorias posteriores de la asignatura.

BIBLIOGRAFIA

- AAVV (2011) “Aprendizaje basado en problemas”, *Speaking of Teaching*, vol. 11, nº. 1, <http://www-ctl.stanford.com>, pág. 2 del soporte informático (acceso por suscripción).
- AAVV (2004) “*Hacia el aprendizaje activo: un caso práctico en la docencia de Sistemas Operativos*”, trabajo realizado por el Grupo Estudio de Innovaciones Docentes en Informática GEIDI, subvencionado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Oviedo, con cargo al proyecto MB-04-434-3. Pág. 3 del soporte informático: <http://euitio179.ccu.uniovi.es/geidi> (acceso por suscripción).
- ALVÁREZ MÉNDEZ, J, M., (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, Morata, págs. 15 y ss.
- ANECA. *Informe ejecutivo de junio de 2007 sobre El profesional flexible en la Sociedad de Conocimiento*.
- BARCKLEY, E., CROSS, P y HOWELL MAJOR, C., (2007) *Técnicas de aprendizaje colaborativo*, Traducción de Pablo Manzano, Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Morata, Madrid, pág. 15.
- CHICKERING, Arthur W. y GAMSON, Zelda M. (2011) “Los siete principios de la buena docencia universitaria”. www.hcc.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/quidebck/teachtip/7princip.htm (consultada el 7 de mayo de 2011. Acceso por suscripción)

- DELGADO GARCÍA, A, M^a (coord), (2005) *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el EEES*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, págs. 20 y ss.
- DÍAZ FONDÓN, M., RIESCO ALBIZU, M., MARTÍNEZ PRIETO, A. B., (2011) *“Hacia el aprendizaje activo: un caso práctico en la docencia de Sistemas Operativos”*, pág. 1 soporte informático.
- DUEÑAS, V.H., (2010) *“El aprendizaje basado en problemas como enfoque pedagógico en la educación en salud”*, Escuela de Bacteriología y Laboratorio Clínico, Facultad de Salud, Universidad del Valle, Cali.
- FONT RIBAS, A. (2004) *“Las líneas maestras del aprendizaje por problemas”*.
- FONT RIBAS, A. (2007), *“Una experiencia de autoevaluación y evaluación negociada en un contexto de aprendizaje orientado a la solución de problemas”*. PBL Grupo de innovación docente, “Dikasteia”, Proyecto “Escola de ciutadans”, Universitat de Barcelona
- GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, P. M., (2011) *“El aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza del Derecho Cooperativo. Constitución y disolución de la sociedad cooperativa”*, soporte informático.
- GRAU COMPANY, S y GÓMEZ LUCAS, M^a C., (2010) *“La evaluación, un proceso de cambio para el aprendizaje”*, *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Marfil, Alicante, pág. 35.
- LÓPEZ MOJARRO, M. (2010), *La evaluación del aprendizaje en el aula*. Edelvives, Madrid, pág. 54.
- MILLIS, B, J y COTTELL, P. G., (1998) *Cooperative learning for higher education faculty*, American Council on Education, Series on Higher Education, Phoenix, AZ, Oryx Press, págs. 42 y ss.
- PALOMINO LOZANO, R. (2009) *“Las claves del EEES: principios, reglas y recomendaciones” Enseñar Derecho en el siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*. Aranzadi, Pamplona.
- WALVOORD, B y ANDERSON, V., (2009) *Effective grading: a tool for learning and assessment in college*, 2^a edición, págs. 80 y ss.