

# EL TRABAJO EN GRUPO EN ASIGNATURAS IUSHISTÓRICAS

Eduardo Cebreiros Álvarez.  
Universidad de A Coruña.

## 1. Introducción.

Dentro del nuevo sistema diseñado por el Espacio Europeo de Educación Superior centrado en el aprendizaje del alumno, cobran protagonismo metodologías docentes diferentes a la clase magistral. Una de ellas es la que se enmarca dentro de lo que ha venido en denominarse aprendizaje cooperativo o colaborativo<sup>1</sup>.

Durante el curso 2006-2007 y, con la finalidad de ir introduciendo metodologías docentes adecuadas a las reformas previstas en la enseñanza universitaria, los profesores que impartimos la asignatura troncal de Historia del Derecho y de las Instituciones en la Facultad de Derecho de la Universidad de A Coruña hemos puesto en marcha una actividad consistente en la realización por parte de los alumnos de trabajos en grupo relativos a diferentes aspectos contemplados en el programa de la asignatura. La idea es la de conseguir desarrollar entre nuestros alumnos –de primer año de licenciatura- una serie de competencias genéricas y específicas que les resulten de utilidad para su vida profesional futura.

En las páginas que siguen se realizará un análisis pormenorizado de la experiencia, poniendo de manifiesto el esquema de la actividad, los problemas surgidos y los resultados que se obtuvieron.

## 2. El aprendizaje cooperativo.

Una definición, ya clásica<sup>2</sup>, del aprendizaje cooperativo es la que lo define como: *“aquella situación de aprendizaje en la que los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos sólo puede alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás consiguen alcanzar los suyos”*.

El aprendizaje cooperativo toma como fundamento teórico tres pilares: En primer lugar, el pensamiento de Piaget y la Escuela de Ginebra, centrados en la relevancia de la socialización; en segundo término, los postulados de Vigotsky y, por último, la dinámica de grupos y la teoría de la interdependencia social<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Sobre el aprendizaje cooperativo vid. la información facilitada por el Grupo de Interés en aprendizaje cooperativo de la Universidad Politécnica de Catalunya, disponible en red: [http://giac.upc.edu/PAG/giac\\_cas/giac\\_default.htm](http://giac.upc.edu/PAG/giac_cas/giac_default.htm); igualmente, GLINZ FÉREZ, P.E., “Un acercamiento al trabajo colaborativo”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 35-2, [artículo en línea] disponible en [http://www.rieoei.org/rec\\_dist6.htm](http://www.rieoei.org/rec_dist6.htm).

<sup>2</sup> JONHSON, D.W., JONHSON, R.T., *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*, 5ª edic. (Boston, 1999).

<sup>3</sup> GARCÍA RUIZ, M.R., GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, N., GUERRA LIAÑO, S., HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, A., “El éxito del proceso enseñanza-aprendizaje mediante el aprendizaje cooperativo”, en *Actas de las III Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Métodos docentes afines al E.E.E.S.*, organizadas por la Universidad Europea de Madrid, 14-15 de septiembre de 2006, (Madrid, 2006), p. 3.

Sin lugar a dudas, este último aspecto constituye lo más destacable de esta metodología. De esta forma, la falta de implicación de un integrante perjudica seriamente el resultado final del grupo. Todos necesitan de todos. Las responsabilidades se comparten, con lo que se hace necesario realizar una buena planificación de las distintas tareas a desarrollar y saber gestionar entre todos las dificultades que surjan, con lo que se fomentan, igualmente, las actitudes sociales<sup>4</sup>.

Esta metodología se diferencia de las técnicas tradicionales de aprendizaje grupal, que se centran, especialmente, en el resultado del trabajo y en el que el profesor no interviene ni supervisa sino que se limita a evaluar el producto final resultante.

Los elementos básicos para que un aprendizaje pueda definirse como cooperativo son cinco: la interdependencia positiva, la interacción cara a cara, la responsabilidad de cada estudiante del grupo, el desarrollo de habilidades de grupo y la reflexión sobre el trabajo grupal<sup>5</sup>. Desde el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (México), y en términos muy semejantes, señalan como fundamentales los siguientes: cooperación, responsabilidad, comunicación, trabajo en equipo y autoevaluación<sup>6</sup>.

Muchas son las ventajas que puede reportar su utilización en cualquier ámbito de enseñanza. Por citar algunas de ellas podemos mencionar las siguientes<sup>7</sup>:

- Incrementa el nivel de aprendizaje al tratarse de un tipo que se realiza entre pares. Es decir, son estudiantes los que explican y entienden conceptos y términos de otros compañeros.
- Fomenta un aprendizaje autónomo, de forma que el alumno organiza su particular proceso.
- Promueve un espíritu crítico, al presentarse diferentes alternativas y posturas entre los distintos integrantes del grupo.
- Desde una perspectiva más práctica, favorece la capacidad de liderazgo y otorga a los estudiantes una experiencia muy interesante de cara a su futura inserción laboral, puesto que el trabajo en equipo es una de las competencias básicas que se exigen en el mundo empresarial. Al igual que se les requerirá en su futuro profesional, deben ser capaces de trabajar para resolver un problema conjuntamente con otros.

En este sentido de ofrecer las ventajas de esta metodología, resultan categóricas las palabras de la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (recogidas de los trabajos de Bárbara J. Millis): *“los estudiantes aprenden más cuando utilizan el aprendizaje colaborativo, recuerdan por más tiempo el contenido, desarrollan habilidades de*

---

<sup>4</sup> HERNÁNDEZ FRANCO, C., *Trabajo colaborativo y tecnologías en el Espacio Europeo de Educación Superior*, taller impartido en la Universidad de A Coruña los días 10 y 11 de mayo de 2007.

<sup>5</sup> [http://giac.upc.es/PAG/giac\\_cas/giac\\_como\\_es\\_elementos.htm](http://giac.upc.es/PAG/giac_cas/giac_como_es_elementos.htm) . Vid. en este sentido, JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., SMITH, K.A., *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*, ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4, George Washington University, 1991.

<sup>6</sup> INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY (México), *Aprendizaje colaborativo*, [artículo en línea] disponible en [http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/tecnicas\\_didacticas/ac/Colaborativo.pdf](http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/tecnicas_didacticas/ac/Colaborativo.pdf).

<sup>7</sup> [http://giac.upc.es/PAG/giac\\_cas/giac\\_por\\_que.htm](http://giac.upc.es/PAG/giac_cas/giac_por_que.htm) .

*razonamiento superior y de pensamiento crítico y se sienten más confiados y aceptados por ellos mismos y por los demás”<sup>8</sup>.*

### **3. La actividad.**

Los puntos de partida de la tarea encargada a los alumnos fueron dos: En primer lugar, se trató de una experiencia llevada a cabo en el último trimestre del curso<sup>9</sup>, por lo que afectó sólo a una parte –la última- del temario de la asignatura. En segundo lugar, su carácter voluntario, de tal forma que los estudiantes que no desearan apuntarse a la misma podían superar esta última parte del curso mediante el tradicional examen a realizar en la convocatoria oficial de junio. Este carácter opcional se convirtió en algo obligado teniendo en cuenta el elevado número de alumnos matriculados, que imposibilitaba que dos profesores pudiesen llevarla a cabo con éxito. Aún así, el trabajo fue intenso puesto que cada uno de nosotros se tuvo que ocupar de cincuenta estudiantes.

Por lo que se refiere a su desarrollo, las condiciones del trabajo a realizar por los alumnos fueron plasmadas en un contrato de aprendizaje<sup>10</sup> que se les presentó a todos ellos y en el que quedaban configuradas de forma clara y segura los compromisos que adquirirían tanto profesores como aquellos estudiantes que estuviesen interesados en esta práctica.

De este modo, los alumnos se obligaban, en primer lugar, a preparar un trabajo en equipo relativo a algún aspecto destacado correspondiente a las lecciones del programa que se indicaban. Asimismo, cumplirían el programa de tutorización de ese trabajo que les fuese establecido por el profesor encargado de ello. La presentación del mismo por escrito en una fecha determinada y la exposición oral del resultado final conformaban las últimas obligaciones relacionadas con el concreto trabajo asumido. Pero, además, los estudiantes debían completar otras tareas dirigidas a demostrar sus conocimientos en aquellos temas que no habían sido objeto de su respectivo trabajo. En concreto, se obligaban a asistir a todas las sesiones de exposiciones de sus compañeros y a presentar un resumen-esquema con las ideas más relevantes puestas de relieve por éstos en sus intervenciones orales. Con esta medida se perseguía evitar que aquellos alumnos apuntados a esta metodología docente conociesen mucho del tema de su trabajo pero nada de los otros.

Dada su naturaleza contractual, también el profesor asumía ciertas obligaciones. De este modo, se comprometía, en primer lugar, a realizar las tareas de asesoramiento, tutorización y guía de los diferentes alumnos que integrasen cada uno de los grupos con el objeto de que pudiesen llevar a buen término el trabajo asignado. Para ello, facilitaría a los estudiantes los materiales más adecuados, fundamentalmente, la bibliografía

---

<sup>8</sup> INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY (México), *Aprendizaje colaborativo*, [artículo en línea] disponible en [http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/tecnicas\\_didacticas/ac/Colaborativo.pdf](http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/tecnicas_didacticas/ac/Colaborativo.pdf).

<sup>9</sup> Conviene recordar que el plan de estudios de la licenciatura en Derecho en la Universidad de A Coruña es el viejo de 1953, por lo que la asignatura de Historia del Derecho y de las Instituciones cuenta con una carga lectiva de 90 horas teóricas y 30 prácticas a repartir en los 8 meses de curso.

<sup>10</sup> Sobre el contrato de aprendizaje, vid. FRANQUET, T., MARÍN, D., MARQUÈS, M., RIVAS, E., “El contrato de aprendizaje en la enseñanza universitaria”, Comunicación presentada al *IV Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación"* (Barcelona, 5-7 julio 2006), [artículo en línea] disponible en *Aula futura, espacio virtual de innovación docente en ciencias jurídicas*: <http://www.sre.urv.es/web/aulafutura/php/fitxers/670.pdf>.

general y específica más acorde con cada tema. En segundo lugar, se obligaba a realizar una evaluación conforme a la actividad desarrollada y en la que se tendrían en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Participación y elaboración del trabajo con su grupo.
- b) Exposición oral del mismo.
- c) Intervención en los debates posteriores a cada exposición de grupo.
- d) Elaboración del resumen sobre las presentaciones de los restantes grupos.

Conocidos todos los extremos de la actividad que se iba a desarrollar y que fueron explicados convenientemente en una de las sesiones presenciales de la asignatura, los alumnos dispusieron de un plazo para analizar la propuesta y, en su caso, establecer los grupos y presentar el contrato firmado al profesor.

Dentro de las opciones posibles, se optó por permitir que los estudiantes conformasen los diferentes grupos a su gusto, con la única obligación de que el número de integrantes debía ser el de cinco, salvo excepciones justificadas<sup>11</sup>. Se descartó la posibilidad de que los profesores conformasen los grupos o que decidiese el azar y ello en contra de algunos autores que consideran que los equipos más efectivos son aquellos que conforma el docente<sup>12</sup>. La decisión fue tomada por entender que siendo los propios alumnos los que organizaban los grupos se evitarían problemas de funcionamiento de éstos ante el posible desconocimiento personal entre sus integrantes. La cifra fue elegida, fundamentalmente, para evitar que se conformasen un excesivo número de grupos, cuyo asesoramiento y tutorización hubiese resultado imposible, y teniendo en cuenta que una cifra superior hubiese dificultado la actividad grupal.

A continuación, cada equipo recibió, aleatoriamente, uno de los temas objeto del trabajo, que se correspondía con algún aspecto relativo a las lecciones del programa de la asignatura. Igualmente, se facilitó la bibliografía fundamental para la elaboración del mismo.

Uno de los aspectos más importantes para que la actividad diseñada pudiese cumplir sus objetivos es el relativo a la tutorización. Para que el trabajo cooperativo surta sus óptimos efectos el profesor debe reunirse con cada uno de los grupos y examinar cómo se va desarrollando la tarea, aportando sugerencias o consejos y resolviendo las posibles dudas o problemas. El profesor se convierte, así, en un importante elemento dinamizador de la actividad. La tutoría también sirve para motivar a los alumnos y animarles ante el reto al que se enfrentan. En este sentido, diseñé una serie de encuentros con todos los integrantes de los equipos con una periodicidad quincenal. En cada una de las sesiones marqué una serie de objetivos a cumplir para el siguiente encuentro, de forma que iba guiando a los estudiantes durante todo el trimestre logrando que éstos se implicasen en la tarea a realizar de forma constante, evitando la elaboración y presentación del trabajo de forma precipitada en fechas cercanas a las del plazo de entrega del mismo. Esta idea de seguir la evolución de la tarea paso a paso puede

---

<sup>11</sup> Relativas, por ejemplo, a la imposibilidad de completar ese número si el conjunto total de alumnos no era múltiplo de cinco.

<sup>12</sup> INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY (México), *Aprendizaje colaborativo*, [artículo en línea] disponible en [http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/tecnicas\\_didacticas/ac/Colaborativo.pdf](http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/tecnicas_didacticas/ac/Colaborativo.pdf)

llevarse a la práctica, también, mediante el empleo de espacios virtuales de trabajo común, como la herramienta wiki<sup>13</sup>.

En la primera sesión tutorial, establecida a continuación del reparto de temas, transmití a mis alumnos los que consideraba aspectos fundamentales para llevar a cabo un buen trabajo y los defectos en los que podía caer el grupo y que debían evitarse. De esta forma, les recalqué la importancia de que funcionasen como un equipo compacto, de tal manera que todos supiesen de todo y cada uno aportase algo al grupo, logrando que la interacción e interdependencia entre los miembros fuese continua y contribuyese al crecimiento y formación óptima del trabajo. Con ello, pretendía evitar que cada equipo repartiese entre sus integrantes las diferentes partes de la tarea a realizar y el resultado final no fuese un todo unitario sino un conjunto de partes yuxtapuestas. A la necesidad de la puesta en común entre los miembros del grupo y de la elaboración conjunta del trabajo dediqué, pues, la primera sesión de tutorización, pidiéndoles que tras un examen de las obras de conjunto o manuales y de la bibliografía específica –que debían ir buscando y recopilando- elaborasen un primer borrador de posible índice o esquema del trabajo, que sería examinado y analizado en el siguiente encuentro. Para terminar, puse de manifiesto algunas precisiones relativas al sistema de evaluación. Así, les indiqué que cada grupo recibiría una nota, en conjunto, pero que, igualmente, valoraría la actuación individual de los integrantes del mismo, fundamentalmente, mediante sus comentarios, observaciones o preguntas en las tutorizaciones y a través de la exposición oral del trabajo.

La segunda sesión tuvo como ejes centrales valorar la consecución de los objetivos marcados para ésta. En concreto, se examinó con cada uno de los grupos la tarea llevada a cabo con la bibliografía y las dificultades planteadas. Asimismo, se comentó el borrador de índice inicial del trabajo, analizando su adecuación al tema propuesto, discutiendo con los integrantes del grupo los aspectos controvertidos o dudosos. En todo momento, se pidió a los estudiantes que razonasen el esquema presentado, sugiriéndoles replanteamientos en aquellos ámbitos en los que el diseño del trabajo no parecía el más adecuado.

Para la siguiente reunión se marcó como eje central la concreción definitiva del índice del trabajo y la evolución en su desarrollo, persiguiendo conocer la verdadera implicación de los integrantes de cada equipo y la interacción de todos ellos. Se pretendió, asimismo, poder resolver dudas o problemas que hubiesen surgido, dejando encaminados a los alumnos hacia la finalización de su tarea.

El último de los encuentros se fijó para la entrega formal del trabajo y el debate sobre las posibles cuestiones dudosas relativas a la exposición o presentación oral del mismo.

El trabajo final resultante fue entregado por los diferentes grupos en la fecha señalada inicialmente en el contrato de aprendizaje y que se fijó para mediados del mes de mayo, pocos días antes de las sesiones de exposición oral. De esta forma, los alumnos disponían de algún tiempo para perfilar sus respectivas intervenciones pero sin desconectar ambos actos.

---

<sup>13</sup> Vid. en este sentido, GIMÉNEZ COSTA, A., GONZÁLEZ BONDIA, A., “El uso de la herramienta wiki para la elaboración de trabajos colaborativos en el marco de una asignatura jurídica”, Comunicación presentada al *IV Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación"* (Barcelona, 5-7 julio 2006) [artículo en línea] disponible en *Aula futura, espacio virtual de innovación docente en ciencias jurídicas*: <http://www.sre.urv.es/web/aulafutura/php/fixters/490.pdf> . Estos profesores señalan como objetivos formativos de la actividad que desarrollaron (pág. 7): la capacidad de trabajo en grupo, la habilidad en la presentación de las aportaciones, correcta redacción y dominio del vocabulario jurídico, la argumentación jurídica y, por último, la capacidad para mejorar el trabajo y detectar errores.

Por lo que se refiere a la presentación y defensa del trabajo realizado se dotó a este acto de la seriedad y formalidad que acompañan a las exposiciones orales en el ámbito jurídico (sea en estrados en la vía judicial, sea en presentaciones efectuadas en empresas privadas, etc.). Así, el tribunal juzgador estaba compuesto siempre por el profesor tutor, pero también se fomentó que estuviesen los dos profesores que imparten la asignatura e, incluso, algún profesor invitado de otra Universidad, tanto española como extranjera, el cual resultaba elegido por tratarse de un reconocido especialista en la concreta temática que se iba a exponer<sup>14</sup>.

#### **4. Resultados.**

El punto de partida de la nueva experiencia puesta en marcha era lograr que los estudiantes adquiriesen toda una serie de competencias genéricas y específicas, dentro de la nueva organización de los estudios universitarios que establece el Espacio Europeo de Educación Superior.

Entre las primeras, se fomentaron, especialmente, las siguientes:

- Capacidad de trabajo en grupo.
- Liderazgo.
- Expresión oral.
- Capacidad de organización y de síntesis.
- Análisis crítico.
- Capacidad de resolución de problemas.

Por lo que se refiere a las competencias específicas, como alumnos de primer año de licenciatura, se impulsaron, sobre todo:

- Conocimiento del carácter histórico de nuestro derecho.
- Capacidad de argumentación jurídica.
- Formación en terminología jurídica.

Dejando al margen los problemas surgidos, que analizaré en el siguiente apartado, creo que se puede ser moderadamente optimista con el resultado alcanzado.

En primer lugar, se ha promovido un conocimiento mayor entre los alumnos que ha mejorado sus relaciones sociales y ha fomentado el compañerismo y la unión para llegar a lograr un determinado resultado de forma satisfactoria. Todo esto se ha podido constatar en las sesiones de tutorización, siendo especialmente visible la evolución seguida desde los primeros encuentros hasta la fecha de la exposición oral.

Igualmente, se ha estimulado su iniciativa e imaginación en la búsqueda de información y en la presentación de los resultados obtenidos. La máxima que siempre les transmitía en las sesiones de tutoría era que el trabajo suponía un producto que debería elaborar el grupo, no el profesor, y que las decisiones también deberían partir del consenso de todo el equipo<sup>15</sup>. Con ello, se contribuía a inculcarles cierto grado de

---

<sup>14</sup> Ello implicó una mayor preocupación y responsabilidad por parte del grupo que fue valorado por estos especialistas. Sin embargo, el tutor se preocupó por hacer ver a los alumnos las ventajas que acarrea esta presencia, en cuanto a la difusión y sobre todo reconocimiento de su labor.

<sup>15</sup> Para los profesores Montse Guitert y Ferrán Giménez, el trabajo cooperativo debe lograr, entre otros objetivos, que los miembros compartan toda la información, que fomente la argumentación y la búsqueda

responsabilidad. De ahí, que pudiese apreciar cómo se iba modelando el trabajo mediante la crítica y toma de decisiones por parte de los integrantes del grupo. En no pocas ocasiones ello supuso modificar esquemas iniciales o meditar sobre la conveniencia de tratar determinados aspectos.

Conforme se acercaba la fecha de entrega del trabajo, aumentaron las preocupaciones por el resultado final, pero también se podía percibir una mayor cohesión grupal a la hora de resolver los problemas –otra importante competencia genérica- y un funcionamiento como equipo mucho mayor que el mostrado en los comienzos.

Por último, la presentación escrita del trabajo asignado y su exposición oral contribuyeron a mejorar la capacidad de redacción y construcción gramatical de los alumnos, así como a fomentar habilidades encaminadas a hablar en público con fluidez y con un, cada vez mayor, lenguaje técnico jurídico<sup>16</sup>.

#### **4. Problemas.**

Pese a que, como señalaba más arriba, los resultados obtenidos de la actividad pueden calificarse como positivos es necesario poner de manifiesto los diferentes problemas encontrados en la realización de esta nueva práctica.

En primer lugar, es necesario referirse a la tarea bibliográfica. Como también indiqué anteriormente, los alumnos de cada grupo recibieron un listado con las obras fundamentales para la correcta realización del trabajo. El primer problema apareció pronto y me resultó completamente inesperado: La mayor parte de estudiantes desconocían la existencia de un catálogo informatizado de la biblioteca universitaria de nuestra Universidad y, obviamente, también de otros depósitos. Por lo tanto, en gran medida, la búsqueda bibliográfica fue efectuada por el personal de la biblioteca del centro, que facilitaba a los alumnos los números de referencia. Así pude comprobarlo en la primera sesión tutorial, cuando los estudiantes explicaron cómo habían llevado a cabo esta primera tarea.

Este hecho pone de manifiesto la necesidad de realizar alguna charla o exposición de técnicas instrumentales básicas para todo universitario, de modo introductorio, al iniciar los estudios<sup>17</sup>. Sin embargo, también se hace preciso aclarar que no se trató de un hecho general, puesto que hubo grupos que demostraron un magnífico conocimiento

---

de razones, que fomente el consenso, que promueva la aceptación de que la toma de decisiones parte del grupo y no de un concreto miembro, vid. GUITERT I CATASÚS, M., GIMÉNEZ I PRADO, F., “Aprendizaje cooperativo en entornos virtuales: el caso de la ‘Universitat Oberta de Catalunya’”, [artículo en línea] disponible en:

[http://in3.uoc.edu/index.php/in3web\\_eng/grupsrecerca/11\\_Ahcie\\_t Tele\\_Educacion\\_99.doc](http://in3.uoc.edu/index.php/in3web_eng/grupsrecerca/11_Ahcie_t Tele_Educacion_99.doc) .

<sup>16</sup> En este aspecto resulta significativo el alto grado de compenetración mostrado por los diferentes equipos. No resultaba complejo conocer quién era el miembro que poseía mayor facilidad para redactar escritos, cuál el que dominaba los aspectos informáticos (tanto de la presentación formal del texto como de su explicación mediante el uso del programa powerpoint) y, por último, aquél que poseía mayor soltura para expresarse oralmente. Dado que a todos se les exigía redactar y exponer ante sus compañeros y profesores los menos hábiles en cada ámbito lograron importantes avances aprendiendo de los más expertos.

<sup>17</sup> En la actualidad algunas herramientas y utilidades de las que disponen los estudiantes en la Universidad y en la propia Facultad son explicadas a los alumnos de primer curso en las Jornadas de acogida que, organizadas por el Decanato, tienen lugar el primer día de cada curso académico.

de estos instrumentos e incluso pusieron de relieve gran ingenio y perspicacia para conseguir la bibliografía recomendada<sup>18</sup>.

Otro de los ámbitos que planteó problemas de forma casi general fue la falta de capacidad de síntesis de los estudiantes. Pese a que el tema asignado a cada grupo era concreto, los alumnos tendieron a pormenorizar excesivamente todos los aspectos o puntos a tratar, incluso saliéndose claramente del tema expuesto. En este sentido, cabe destacar cómo en muchos casos se tendió a realizar análisis puramente históricos (especialmente de hechos y vida de reyes) sin la menor visión jurídica, lo que no conformaba el objetivo del trabajo. Igualmente, se observó falta de síntesis en la exposición oral del tema. Si bien cada grupo conocía las reglas de presentación, circunscritas a que la duración de la misma no excediese de una hora y que deberían intervenir todos los integrantes del equipo, fueron varios los casos en los que el acto superó con creces el tiempo establecido.

Enlazando con los aspectos relacionados con la exposición oral del trabajo se hace necesario señalar que otro de los problemas detectados hace referencia a la metodología empleada en el uso de las nuevas tecnologías, en concreto del empleo del programa powerpoint de la empresa Microsoft. Su manejo puede resultar de interés para exponer las ideas principales de la presentación oral de trabajo pero, en ocasiones, se convertía en una pantalla repleta de texto con lo mismo que figuraba en el trabajo y que el ponente se limitaba a leer. Las nuevas tecnologías son, sin duda, una gran herramienta facilitadora del aprendizaje pero constituyen tan solo un medio, no el fin en sí mismo. Su empleo no tiene sentido si no aporta nada al discurso. Este es uno de los errores más habituales en que incurren tanto alumnos como profesores.

En relación, también, con la presentación en público de los trabajos realizados se detectó en los alumnos una falta considerable de expresión oral. Los estudiantes se limitaban a leer las notas que traían escritas en un folio o, incluso, a repetir párrafos enteros del texto que habían redactado como trabajo. Obviamente, este problema debe ser matizado atendiendo a dos factores. El primero, que estamos en presencia de alumnos de primer año de licenciatura, que no disponen, todavía, ni de soltura al hablar ni de un lenguaje jurídico adecuado. El segundo, los nervios, que bloquearon a muchos de ellos y que, en parte, puede ir enlazado con el problema anterior. Pese a que se insistió a los alumnos en la utilidad de que intentasen explicar a sus compañeros las ideas centrales y conclusiones más destacadas de la pequeña investigación que habían llevado a cabo con sus propias palabras este objetivo fue difícil de cumplir.

Sin embargo, el peligro más importante al que hubo que hacer frente afectó al propio diseño de la actividad y no tanto a aspectos de funcionamiento de los grupos, como hasta ahora he expuesto. Me estoy refiriendo al riesgo de que cada alumno realizase una parte del trabajo de forma aislada de sus compañeros, de tal forma que el resultado final no fuese integrador sino que supusiese compartimentos separados dentro de una aparente unidad<sup>19</sup>. De este modo, se lograba un trabajo sumativo de lo realizado

---

<sup>18</sup> Así, aquellas fuentes que no se encontraban en el catálogo de la Universidad coruñesa fueron “perseguidas” en otras facultades jurídicas cercanas, fundamentalmente, en Santiago de Compostela, bien con visitas personales de alguno de los integrantes o recurriendo a amistades. También, algunos consiguieron artículos on-line o referencias bibliográficas complementarias de utilidad gracias a Internet empleando recursos como el portal Dialnet: <http://dialnet.unirioja.es>, o la biblioteca virtual Miguel de Cervantes: <http://www.cervantesvirtual.com>.

<sup>19</sup> Una forma de resolver este problema es exigir resultados finales complejos, de tal forma que requieran de la cooperación de todos los integrantes del grupo para que pueda llevarse a buen término. Vid. en este sentido, PEASE DREIBELBIS, M.A., “Evaluación en el trabajo en equipo: aspectos a tomar en cuenta”, [artículo en línea], disponible en *Aula futura, espacio virtual de innovación docente en ciencias jurídicas*:

por cada miembro del grupo pero no uno de carácter colaborativo<sup>20</sup>. Este posible riesgo fue advertido a los equipos desde el inicio de la actividad, lo que no fue obstáculo para que la mala práctica se consolidase en alguno de ellos, lo que, obviamente, fue evaluado de forma negativa.

Otro elemento que puede englobarse dentro de los aspectos negativos es el de la excesiva carga de trabajo que la actividad supone para los alumnos. De hecho, el elevado tiempo empleado en su realización fue una de las quejas más reiteradas por éstos. Este posible inconveniente se intentó corregir desde el principio, al explicarle a los grupos que la dedicación temporal al trabajo debería ser la misma que la empleada en la preparación individual del temario correspondiente a la última parte del curso, incluida la asistencia a las clases presenciales. Sin embargo, la falta de concreción de este tiempo y el carácter inicial de la experiencia no permitieron evitar un sobretrabajo para los que optaron por esta práctica. Se hace necesario, pues, una planificación mejor de la misma.

La evaluación constituye, también, otro pequeño obstáculo puesto que se hace complejo realizarla de forma objetiva<sup>21</sup>. Sólo con un seguimiento continuo del grupo puede llegar a conocerse la implicación de cada miembro en el conjunto y su grado de participación. La nota que recibió cada alumno fue el resultado de evaluar todas y cada una de sus actividades, desde sus comentarios, observaciones y preguntas en las sesiones de control tutorial, pasando por la actividad desplegada el día de su exposición oral y hasta las cuestiones o dudas planteadas como público a los integrantes de los otros grupos. Asimismo, se calificaron los resúmenes escritos que presentaban los estudiantes con las ideas más relevantes de la presentación en público hecha por sus compañeros y con la que se buscaba comprobar que los alumnos habían adquirido conocimientos sobre los otros temas del programa y no sólo sobre el concreto que le había sido adjudicado como trabajo. Finalmente, éste era calificado de formal global, de modo que la nota que recibía el estudiante resultaba de hallar la media entre la valoración genérica del trabajo y la individual.

## 5. Conclusiones.

La aplicación de toda una serie de metodologías docentes nuevas, que complementan la lección magistral, constituye un pilar fundamental para una enseñanza superior centrada en el aprendizaje del alumno. Con ello, conseguimos, que se muestren más activos y participativos y tomen decisiones encaminadas a diseñar cómo desean organizarlo, teniendo en cuenta, además, que ese aprendizaje se desarrollará a lo largo de toda la vida.

---

<http://www.sre.urv.es/web/aulafutura/php/modules.php?name=continguts&op=contingutsListContCategoria&cid=164> .

<sup>20</sup> Vid., en este mismo sentido, GARCÍA RODRÍGUEZ, N., ÁLVAREZ ÁLVAREZ, B., “Una aproximación al aprendizaje cooperativo: el trabajo en grupo como herramienta de mejora”, en *Actas de las III Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Métodos docentes afines al E.E.E.S.*, organizadas por la Universidad Europea de Madrid, 14-15 de septiembre de 2006, (Madrid, 2006), p. 11.

<sup>21</sup> Esta apreciación es puesta de relieve por muchos de los autores que han reflexionado sobre esta metodología. Vid, entre ellos, GARCÍA RUIZ, M.R., GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, N., GUERRA LIAÑO, S., HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, A., “El éxito del proceso enseñanza-aprendizaje mediante el aprendizaje cooperativo”, en *Actas de las III Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Métodos docentes afines al E.E.E.S.*, organizadas por la Universidad Europea de Madrid, 14-15 de septiembre de 2006, (Madrid, 2006), p. 7.

El problema está en la aplicación práctica del modelo. Habrá que examinar hasta qué punto el alumno está dispuesto a encabezar y dirigir su propio proceso de aprendizaje. Habrá que plantearse si éste no busca, sin más, superar las diferentes asignaturas conducentes a la obtención del título. Quizás esto sea así porque es la imagen que el estudiante ha recibido siempre: La de un profesor transmisor de conocimientos que evalúa mediante un examen para comprobar si el alumno ha aprendido. Cambiando esta percepción en el alumno, tal vez podamos lograr con mayor eficacia que éste aprenda.

En rigor, conviene recordar que cada nivel de enseñanza es distinto y, por lo tanto, no podemos exigir lo mismo a los alumnos. En el ámbito universitario habría que presumir que los estudiantes poseen ya toda una serie de competencias y habilidades que les permiten encauzar su aprendizaje y centrarse más en contenidos formativos concretos. Pero se trata de una presunción *iuris tantum*, por lo que admite prueba en contra.

Por lo que se refiere a la experiencia puesta en marcha en este último curso académico, el grado de satisfacción de profesores y alumnos ha sido alto. Por mi parte, al margen de los problemas ya reseñados anteriormente, creo que los alumnos han aprendido más preparando juntos un tema de trabajo que estudiando individualmente. Además, han reforzado lazos sociales y han adquirido toda una serie de competencias fundamentales para su próxima integración en el mercado laboral. El inconveniente mayor parece referirse al aprendizaje de los temas que no han preparado mediante su trabajo, pues la dedicación y atención a los mismos deja bastante que desear. Habrá que insistir en este aspecto en los próximos cursos académicos para corregir esta situación. Para los estudiantes, la experiencia parece haber sido, también, positiva o, al menos, así se deduce de sus opiniones. Confiesan haber aprendido más aunque también a costa de trabajar más y se muestran satisfechos con las relaciones personales logradas y con las competencias adquiridas, que les permiten, pese al elevado esfuerzo realizado, estar más preparados y formados para las tareas que tendrán que desarrollar en su futuro profesional.