

Cómo enseñar sin narrar
Derecho en la Universidad
*El coaching en la docencia jurídica impartida a
estudiantes de titulaciones distintas al Grado de Derecho*

Teaching without Lecturing:
Law at the University Level
*The coaching method applied in the teaching
of law to students pursuing non-law degrees*

1

Ricardo Oliva León

Miembro del grupo de investigación consolidado
Autonomía de la voluntad en el Derecho privado general
- AUDEPRIV de la Universidad de Zaragoza. **Doctorando en
Derecho privado europeo, en cotutela con la Universidad
de Zaragoza y la Università degli Studi Roma Tre.**
Abogado. E-mail: roliva@unizar.es

Resumen

La comprensión de complejos conceptos jurídicos por parte de estudiantes universitarios que no estudian la carrera de Derecho se garantiza en un entorno de enseñanza donde el profesor proporciona experiencia y provoca reflexión.

Los resultados obtenidos en una experiencia de innovación docente realizada con alumnos del segundo año del *Grado de Turismo* de la Universidad de Zaragoza, el curso 2011/2012, en la asignatura *Derecho Mercantil y Laboral del Turismo*, corroboran la afirmación anterior.

El estudiante aprende cuando piensa por sí mismo y una forma de ayudarlo es provocando que razone sobre experiencias constructivas para que a partir de su propia reflexión identifique relaciones y contradicciones, y posteriormente determine sus significados. Los alumnos que cursan una carrera distinta al Grado de Derecho no estudian, normalmente, las asignaturas de la rama de las ciencias jurídicas obligatorias en sus titulaciones, con el

mismo interés e ímpetu que puede tener el motivado alumno de la Facultad de Derecho que pretende llegar a ser jurista.

El *coaching* provee al profesor universitario herramientas para ayudarlo a hacer una mejor docencia. Una de ellas, acaso la más significativa, es la formulación de preguntas desafiantes y desequilibrantes dirigidas a propiciar la reflexión del estudiante y la exploración de zonas desconocidas hasta ese momento, con la finalidad de generar conocimiento profundo en un ambiente de aprendizaje placentero y colaborativo.

Palabras clave

Coaching. Aprender Derecho. Enseñar Derecho. Diálogo socrático. Lenguaje jurídico. Conceptos jurídicos. Grado en Turismo.

Abstract

Understanding of complex legal concepts by students who do not study a Law Degree is facilitated in a learning environment where the professor provides experience and provokes thought.

The results obtained from an experience in teaching innovation with students in the second year of the *Degree in Tourism* at the University of Zaragoza, during the academic year 2011-2012, in the class *Commercial and Labor Tourism Law*, corroborate the above statement.

Students learn only by thinking for themselves, and a way to help is causing them to reason about constructive experiences so that from their own reflection on them they identify relationships and contradictions, and then determine their meaning. Students who do not study a Law Degree usually do not have the same level of interest and motivation as the students who are at the Faculty of Law studying a Law Degree.

The coaching method provides the university professor with the tools to provide better teaching.

One tool is formulating challenging or destabilizing questions that encourage student reflection and exploration of areas previously unfamiliar to students with the aim of generating deep insight in a pleasant and collaborative learning environment.

Key words

Coaching. Learning law. Teaching law. Socratic dialogue. Legal language. Legal concepts. Degree in Tourism.

***Cómo enseñar sin narrar
Derecho en la Universidad***

*El coaching en la docencia jurídica impartida a
estudiantes de titulaciones distintas al Grado de Derecho*

***Teaching without Lecturing:
Law at the University Level***

*The coaching method applied in the teaching
of law to students pursuing non-law degrees*

Ricardo Oliva León

Miembro del grupo de investigación consolidado
Autonomía de la voluntad en el Derecho privado general
- AUDEPRIV de la Universidad de Zaragoza. **Doctorando en
Derecho privado europeo, en cotutela con la Universidad
de Zaragoza y la Università degli Studi Roma Tre.**
Abogado. E-mail: roliva@unizar.es

1. Lenguaje jurídico y docencia del Derecho

El Informe evacuado por la Comisión de modernización del *lenguaje jurídico* en septiembre de 2011 informaba que para la gran mayoría de ciudadanos españoles “el

lenguaje jurídico es críptico y oscuro, excesivamente complicado y difícil de entender” donde su necesaria especialidad se confunde con “un lenguaje opaco, arcaico y encorsetado en formulismos que dificultan su comprensión” (MINISTERIO DE JUSTICIA DE ESPAÑA 2011, 2).

El Informe reivindica el *derecho a comprender* los actos y las normas jurídicas por parte de la ciudadanía en el marco de un Estado de Derecho cuando expresa que “la claridad en la expresión oral y escrita de los profesionales del derecho incrementa la seguridad jurídica, permite que las personas conozcan sus derechos y obligaciones, sepan cómo y ante quién hacerlos valer e incrementa la confianza y participación en las instituciones” (Ibídem, 6). Por tanto, los operadores del Derecho (jueces, magistrados, fiscales, secretarios judiciales, profesores de Derecho y demás funcionarios de la Administración de Justicia, así como abogados, procuradores, notarios, registradores o graduados sociales) tienen la responsabilidad de hacerse comprender y de expresarse con claridad sin prescindir de la precisión técnica.

Durante mis estudios de la carrera de Derecho me topé con una serie de conceptos jurídicos y aforismos jurídicos latinos (latinismos jurídicos) cuyo significado tuve que comprender para poder entender el ordenamiento jurídico en su conjunto y finalmente poder licenciarme¹.

Conceptos jurídicos como irretroactividad de las leyes, abuso del derecho, capacidad jurídica, capacidad de obrar, personalidad jurídica, persona física o natural, persona jurídica, sociedad irregular, sociedad civil, sociedad mercantil, denominación social, nombre comercial, prescripción extintiva, caducidad, autonomía privada, negocio jurídico, acto jurídico, relación jurídica, deber, obligación, derecho subjetivo, derecho objetivo, buena fe, caso fortuito, fuerza mayor, causalidad adecuada, causalidad próxima, contrato,

¹ Estudié Derecho en Perú y España, me licencié y me colegié como abogado en ambos países. España y Perú forman parte del sistema romano-germánico-francés por lo que sus ordenamientos jurídicos se basan, sobre todo, en la normativa creada por sus poderes legislativo y ejecutivo de los cuales emanan normas jurídicas dotadas de una legitimidad democrática que son interpretadas y aplicadas, caso por caso, por el [poder judicial](#). El contenido de las asignaturas en las titulaciones de ambos países es relativamente similar, siendo común el empleo generalizado de conceptos jurídicos.

nulidad, anulabilidad, inoponibilidad, rescisión, resolución, revocación, posesión, prescripción adquisitiva, etc.; y latinismos jurídicos como *iura novit curia*, *venire contra factum proprium non valet*, *contemplatio domini*, *pacta sunt servanda*, *rebus sic stantibus* o *prior in tempore potior in iure*, son algunos que he continuado empleado hasta hoy tanto en el ejercicio de la abogacía como en mi actividad docente universitaria.

No es el lugar para referirme al significado concreto de estos conceptos y latinismos. Solo indicar que los *conceptos jurídicos* o conceptos fundamentales del Derecho son herramientas para la comprensión de los fenómenos jurídicos cuyo contenido varía en función de las nuevas exigencias económicas y los cambios sociales y tecnológicos. Los aforismos jurídicos son instrumentos que expresan de modo sintético una verdad jurídica en forma de proposiciones o sentencias.

¿Dónde aparecen los conceptos y aforismos jurídicos? Se observan en los documentos jurídicos-normativos (disposiciones normativas, resoluciones judiciales, tratados) y en los estudios realizados sobre el Derecho (investigaciones que hacen los juristas).

El lenguaje jurídico propio del sistema romano-germánico-francés (utilizado en España y en gran parte de los territorios europeos y en aquellos colonizados por éstos a lo largo de su historia) es rico en conceptos jurídicos. El Derecho que aplicamos diariamente aquí los emplea de modo inexorable. Están impregnados por tanto en el lenguaje jurídico y aparecen en la enseñanza del Derecho impartida en las Universidades. Por consiguiente, la enseñanza tradicional del Derecho² no puede escapar tampoco a su utilización.

La comprensión de los *conceptos jurídicos* puede resultar difícil, incluso para los propios juristas. La causa principal de esta dificultad quizá radique en el hecho de que los

² La llamada “enseñanza tradicional del Derecho” se sustenta en las siguientes consideraciones: (i) la tradición positivista, que es la que entiende que el derecho es un conjunto de normas generales emanadas de un órgano del Estado que deben ser cumplidas y el estudio del derecho se debe dedicar exclusivamente al estudio de estas normas; (ii) el rol esencial del abogado es resolver conflictos, lo que explica que actúe como una suerte de superhéroe con poderes y conocimientos únicos que se derivan de la conjunción de un manejo conceptual y de su capacidad para instrumentalizar la coacción estatal en beneficio de los fines de sus clientes; (iii) una metodología docente esencialmente expositiva, donde el profesor llega al aula y derrama en los alumnos toda su sabiduría, antes que promover la adquisición de competencias y capacidades jurídicas lo que se logra con la interdisciplinariedad y el desarrollo de destrezas legales claves como la investigación, redacción, capacidad para entrevistar, defensa y negociación. Vid. BULLARD y MAC LEAN 2009, 34-46.

razonamientos jurídicos que emplean *conceptos jurídicos* son en el fondo razonamientos circulares ya que al ser aquellos en sí mismos creaciones del propio Derecho no añaden mucho a nuestro saber acerca del problema jurídico analizado: Ya lo dijo un reputado jurista norteamericano en la primera mitad del siglo XX:

“(...) in every field of law we should find the same habit of ignoring practical questions of value or of positive fact and taking refuge in "legal problems" which can always be answered by manipulating legal concepts in certain approved ways. In every field of law we should find peculiar concepts which are not defined either in terms of empirical fact or in terms of ethics but which are used to answer empirical and ethical questions alike, and thus bar the way to intelligent investigation of social fact and social policy. *Corporate entity, property rights, fair value, and due process* are such concepts. So too are *title, contract, conspiracy, malice, proximate cause*, and all the rest of the magic "solving words" of traditional jurisprudence. *Legal arguments* couched in these terms are necessarily circular, since these terms are themselves creations of law, and such arguments add precisely as much to our knowledge as Moliere's physician's discovery that opium puts men to sleep because it contains a dormitive principle.

Now the proposition that opium puts men to sleep because it contains a dormitive principle is scientifically useful if "dormitive principle" is defined physically or chemically. Otherwise it serves only to obstruct the path of understanding with the pretense of knowledge. So, too, the proposition that a law is unconstitutional because it deprives persons of property without due process of law would be scientifically useful if "property" and "due process" were defined in non-legal terms; otherwise such a statement simply obstructs study of the relevant facts.

(...)

Legal concepts (...) are supernatural entities which do not have a verifiable existence except to the eyes of faith.” (COHEN 1935, 820-821).

Mientras tengamos que seguir empleando conceptos jurídicos en la enseñanza del Derecho surge el reto de identificar herramientas metodológicas que permitan al docente universitario facilitar a sus estudiantes la comprensión de los fenómenos jurídicos y de las soluciones adoptadas. Los alumnos tienen derecho a comprender el fundamento y la razón de ser de los conceptos jurídicos estudiados. La mera narración o descripción de los orígenes del concepto jurídico es insuficiente.

Cuando tenemos que impartir una asignatura perteneciente al área de las ciencias jurídicas en una titulación universitaria distinta del Grado en Derecho (como puede ser en el Grado en Trabajo Social, Grado en Turismo, Grado en Administración y Dirección de Empresas, etc.) la dificultad de comprensión de los conceptos jurídicos se acentúa. Y está claro por qué: los estudiantes de tales titulaciones no tienen interés en convertirse en futuros juristas (abogados,

magistrados, jueces, fiscales, profesores de Derecho, notarios, etc.) ni estudian las materias de las asignaturas jurídicas con la misma motivación que puede tener un alumno que estudia la carrera de Derecho por vocación.

Durante el curso 2009/2010 me encargué de las prácticas de la asignatura *Fundamentos Jurídicos* en el Grado en Trabajo Social impartido en la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo de la Universidad de Zaragoza. Posteriormente, en los cursos 2010/2011, 2011/2012 y 2012/2013 fui el profesor responsable de las asignaturas del área de ciencias jurídicas de la extinta Diplomatura de Turismo y del actual Grado en Turismo de la Universidad de Zaragoza, ambas titulaciones impartidas en la Escuela de Turismo Universitaria de Zaragoza. Ahí concretamente enseñé *Derecho y Legislación Turística II. Régimen Jurídico Público*; y *Derecho Laboral y de la Seguridad Social* (Diplomatura de Turismo) y las asignaturas *Introducción al Derecho*, y *Derecho mercantil y laboral del turismo* (Grado de Turismo). Gracias a estas experiencias docentes (en Centros diferentes a la Facultad de Derecho, en titulaciones universitarias distintas al Grado en Derecho, y en diversas áreas de conocimiento de la ciencias jurídicas) comprendí la dificultad que podría suponer preparar una clase de Derecho donde se tiene que enseñar nuevos conceptos jurídicos, continuamente, a estudiantes que no tienen interés en convertirse en juristas, si comparo dicha experiencia docente con la de impartir docencia en la Facultad de Derecho³.

2. Nueva propuesta docente para enseñar el Derecho fuera de la Facultad de Derecho

Conocer el significado de la palabra *enseñar* puede servir de punto de partida “instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos”, también “mostrar o exponer algo, para que sea visto y apreciado” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA 2014).

El acto de enseñar implica mostrar lo que se desconoce. Se trata de una actividad donde hay un sujeto que conoce (el que puede enseñar), y otro que desconoce (el que puede aprender). El que puede enseñar, quiere enseñar y sabe enseñar (el profesor); el que puede aprender

³ El curso 2008/2009 impartí las prácticas de la asignatura *Derecho civil I. Parte General*, Licenciatura de Derecho, en la Facultad de Derecho de la Universidad de Zaragoza. El curso 2009/2010 fui profesor de *Thème Juridique* (Chargé de Travaux Dirigés) en la Licence de Droit français - Droit espagnol de la Université Paris X Ouest Nanterre La Défense.

quiere y sabe aprender (el alumno). Ha de existir por tanto una correlación entre la disposición del estudiante y la del docente.

Al lado de estos agentes, están los contenidos, esto es, lo que se quiere enseñar o aprender (en las titulaciones universitarias españolas tales contenidos se plasman en las guías docentes de cada asignatura) y los instrumentos y procedimientos para enseñarlos y aprenderlos (los medios materiales que se disponen y las estrategias docentes utilizadas por el profesor). Cuando se enseña algo es para conseguir alguna meta (resultados de aprendizaje) un marco condicionado por ciertas condiciones físicas, sociales y culturales (contexto en que se imparte la docencia).

¿Cómo podría impartir docencia jurídica a quienes no cursan la carrera de Derecho? ¿Cómo podría explicarles el significado de conceptos jurídicos sin incurrir en razonamientos circulares? ¿Cómo podría enseñarles a resolver problemas jurídicos esenciales utilizando las herramientas del Derecho? ¿Qué tendría que hacer para colocarles en un nivel de concentración y satisfacción que les permita utilizar al máximo sus destrezas y habilidades durante el desarrollo de mis clases?

La búsqueda de respuestas satisfactorias a estas preguntas me llevó a investigar la eficacia de las herramientas del *coaching* (escucha atenta, formulación de preguntas de impacto desafiantes, generación de motivación en un entorno de optimismo, desarrollo de la asertividad, potenciación de la autoconfianza) y posteriormente utilizarlas en el diseño y ejecución de mis clases.

Precisamente en el marco de una experiencia de innovación docente titulada “*La acción tutorial en las ciencias sociales y jurídicas: el tutor como coach*” (identificador del proyecto: PIIDUZ_11_4_694), el profesor D. Jesús Cuevas Salvador (sociólogo) y el autor de este artículo estudiamos el impacto del empleo del *coaching* en la docencia de las ciencias sociales y del Derecho, respectivamente⁴.

⁴ Este proyecto de innovación docente se ejecutó en el marco de la Convocatoria de Innovación Docente, curso 2011-2012, de la Universidad de Zaragoza.

La hipótesis general de la que partimos fue que el profesor universitario que aplica las herramientas de *coaching* (específicamente la formulación de preguntas de impacto cuidadosamente elaboradas) en su actividad docente (clases y tutorías) puede estimular la capacidad reflexiva del alumnado, lograr una comprensión profunda de las lecciones y una mayor motivación de los estudiantes, lo que se traduce en la obtención de mejores calificaciones. En el presente artículo voy a presentar únicamente los resultados de esta experiencia docente en el ámbito de las ciencias jurídicas. Si bien es cierto que vengo utilizado desde hace un tiempo el *coaching* en mi docencia voy a concentrar ahora en el experimento realizado en la asignatura *Derecho mercantil y laboral del Turismo* (asignatura anual, del segundo año) impartida a los alumnos del Grado en Turismo de la Universidad de Zaragoza el curso 2011/2012, en el marco del mencionado proyecto de innovación docente.

3. El *coaching*. Marco teórico

El *coaching* nació en el ámbito deportivo, específicamente en el tenis, y de allí extendió su aplicación a otros deportes, al ámbito empresarial y laboral hasta aterrizar en el mundo de la docencia. Timothy Gallwey en su clásico libro *The Inner Game of Tennis*, donde estudia y analiza el aprendizaje y enseñanza del tenis, distinguió dos tipos de juego posibles que, según él, están presentes en casi todas las actividades humanas: el exterior y el interior. En el juego exterior se intenta superar los obstáculos presentados por un oponente externo y se juega para obtener algún tipo de recompensa o premio exterior; en el juego interior se intenta superar obstáculos internos, mentales o emocionales, para alcanzar nuestro verdadero potencial, obstáculos como la tendencia a preocuparse y lamentarse lo que distrae nuestra mente e impide concentrarnos y poder hacer un buen juego exterior (GALLWEY 2010, 205). Sugiere que si no somos capaces de controlar el juego interior no podremos dominar el juego exterior ya que el oponente que habita en la cabeza del propio jugador es más poderoso que el que hay al otro lado de la red (Ibídem, 11).

Los obstáculos internos actúan como un sedante que anestesia al jugador y le impide hacer su mejor juego. La solución consiste en aprender a no estorbarse a sí mismo. Y ¿cómo conseguimos esto? Para el *coaching*, esto se logra reforzando nuestra conciencia y responsabilidad. Whitmore define el *coaching*, precisamente, como el arte de generar conciencia y responsabilidad (WHITMORE 2012, 49-61). Conciencia para percibir con

claridad los hechos, las informaciones, la realidad a fin de identificar lo verdaderamente importante; y responsabilidad para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente. Cuando aceptamos conscientemente y asumimos verdaderamente responsabilidad sobre lo que creemos y hacemos, el compromiso que adquirimos aumenta y el rendimiento también.

Una de las herramientas principales que utiliza el *coaching* para ayudarnos en el proceso de toma de conciencia y de asunción de nuestras responsabilidades es la *formulación de preguntas*. A través de ellas el coach (el profesor) puede ayudar a su pupilo (el alumno) a explorar zonas desconocidas hasta ese momento, provocando reflexión y propiciando respuestas que establezcan acciones concretas.

El arte de preguntar como herramienta de conocimiento no es patrimonio del *coaching*. Su origen se encuentra en Atenas con Sócrates. Me estoy refiriendo al interrogatorio habitual con el que el gran filósofo clásico solía conducir a sus interlocutores a reconocer su ignorancia (juego dialéctico de preguntas y respuestas cortas y concisas conocido como diálogo socrático). Sócrates se limitaba a cuestionar y refutar las nociones y presunciones de sus oponentes para conducirlos al reconocimiento de su ignorancia, en la aporía final (PLATON 1989, 21)⁵.

Desde la perspectiva del *coaching* el nivel de conciencia exigido a los estudiantes se mediría en función de los contenidos que componen la asignatura en tanto que el nivel de responsabilidad en función de las exigencias mínimas establecidas para aprobar la asignatura, todo lo cual el profesor debería determinar en sus guías docentes teniendo en cuenta los resultados de aprendizaje esperados y las competencias que deben adquirir los alumnos al finalizar el curso.

La formulación de preguntas es clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la modificación de modelos mentales, independientemente del tipo de pregunta que se utilice (neutrales/dirigidas, abiertas/cerradas, activas/analíticas, únicas/múltiples, de negación, etc.).

⁵ Comentario del profesor Carlos García Gual en la Introducción del texto, p. 21.

Parto de la hipótesis que los estudiantes aprenden mejor cuando responden preguntas que realmente tienen interés en responder o cuando tales preguntas persiguen un objetivo que ellos quieren alcanzar. En esta perspectiva el reto fue crear un entorno de aprendizaje placentero donde debía existir el convencimiento generalizado de que las preguntas formuladas por el profesor era bueno en sí mismo responderlas, al margen de si ello les permitía poder aprobar la asignatura.

Las preguntas bien diseñadas pueden despertar un interés inusitado y aumentar la motivación de los alumnos. Organizar una especie de diálogo socrático entre el profesor y los alumnos puede generar el entorno ideal. Tal como hicieron, hacen y siguen haciendo los mejores profesores universitarios descritos por Ken Bain en su fantástico libro *What the Best College Teacher do*, he tratado de comenzar cada nueva lección -prácticamente desde que empecé a impartir docencia en la universidad hace unos pocos años- proponiendo a los estudiantes un enigma (en mi caso, un problema intrigante de tipo jurídico) que les dejara perplejos, liados o confusos con la finalidad de provocar en ellos auténtica curiosidad por encontrar una respuesta satisfactoria. Una vez creado el estado de confusión y perplejidad procedía a formularles preguntas sobre dicho enigma (las preguntas de impacto) para luego, actuando como un coach, ayudarles a deshacer sus líos (BAIN 2007, 113-128).

La elaboración de una respuesta adecuada para una pregunta compleja exige que el estudiante realice ineludiblemente las siguientes acciones: aplicar la teoría estudiada en la asignatura, enjuiciar y sopesar evidencias concretas, examinar los modelos mentales de la realidad con los que llegó a clases y pensar sobre su propio razonamiento. Como profesor he querido ayudar a mis estudiantes a construir su propia comprensión del Derecho garantizándoles al inicio de mis clases que llegará el día que podrán resolver problemas jurídicos básicos por sí solos. Esto les ayudaba a aumentar su autoestima al ser conscientes que aprenden y mejoran por sí mismos.

El *coaching* puede enseñarnos a preguntar adecuadamente apelando a un modelo llamado GROW (Goal – Reality – Options - What/When/Whom) que establece qué debemos preguntar y en qué secuencia (WITHMORE 2012, 75). Según este modelo las preguntas deberían formularse respetando cuatro fases claramente diferenciadas:

En la fase 1 debe marcarse el objetivo o propósito (Goal) de la clase o sesión. Hay que distinguir dos tipos de objetivos: objetivo asociados al fin y objetivos ligados al rendimiento. Los primeros proporcionan inspiración porque se relacionan con la meta final perseguida. Muchas veces no están bajo nuestro absoluto control como puede ser, por ejemplo, el objetivo de ganar la medalla de oro en la maratón de las próximas olimpiadas; los segundos definen qué hay que hacer y señalan el nivel de rendimiento necesario para lograr los objetivos asociados al fin como puede ser proponerse, en el ejemplo, lograr correr 1 Km. en menos de 3 minutos a partir de finales del próximo mes. Los objetivos ligados al rendimiento dependen de nosotros mismos y permiten ir evaluando los progresos. Estos objetivos deben ser específicos, medibles, consensuados entre todas las partes implicadas y realistas: “si el objetivo no es realista no hay esperanza de cambio pero si no supone un desafío no hay motivación” (WITHMORE 2012, 79-89).

En la fase 2 se trata de comprobar la realidad (Reality) para conocer la situación actual. “No pierdas de vista la pelota cuando juegas al tenis”, recuerda Gallwey (GALLWEY 2010, 142). Tener clara la situación actual supone ser consciente de cuánto sabes y cuánto no sabes de algo. Se trata de percibir las cosas tal como realmente son. Siguiendo con el ejemplo, esto implica determinar con exactitud la disponibilidad de tiempo que tendré para entrenarme adecuadamente, anticipar si tendré a disposición las instalaciones y el entrenador idóneos, así como los apoyos institucionales y económicos necesarios.

En la fase 3 se valoran las opciones (Options) que tenemos a nuestro disposición y las estrategias o actuaciones alternativas existentes. Se trata de analizar la lista de opciones y valorar las ventajas y los inconvenientes de cada una. Si sé de antemano que no contaré con todos los apoyos económicos necesarios para prepararme debidamente puedo contemplar como una alternativa la cesión onerosa de mis derechos de mi imagen o la búsqueda de patrocinadores extranjeros para financiarme.

En la fase 4 se trata de determinar qué (What) se va a hacer, cuándo (When) se va a hacer y quién (Whom) lo hará. Ha llegado el momento de decidir. Construir un plan de acción para satisfacer una necesidad que se han definido con claridad, apoyándose en un análisis exhaustivo de la realidad y con el mayor abanico posible de alternativas de solución.

A estas alturas se puede comprender claramente que el objetivo principal del *coaching* es ayudar a mejorar el rendimiento de las personas. El *coaching* valora especialmente la capacidad de las personas para autogestionarse adoptando una perspectiva mucho más optimista que la habitual sobre las capacidades latentes o el potencial oculto del alumno (el pupilo). Tener en consideración los postulados del *coaching* puede ayudarnos a replantear el modo en que creemos que la gente aprende y el modo en que hemos venido elaborando nuestra docencia el día de hoy.

4. La experiencia de innovación docente

La experiencia de innovación estuvo compuesta de dos actividades docentes específicas (la impartición de clases lectivas con preguntas de impacto, y la realización de un cuestionario). A través de ellas se quiso comprobar si una docencia jurídica apoyada en la formulación de preguntas, teniendo en cuenta las fases del modelo GROW, facilitaría la comprensión de complejos conceptos jurídicos en los estudiantes del Grado de Turismo en comparación con una docencia sustentada en la clásica clase magistral⁶. Traté de averiguar además si el interés por aprender Derecho aumentaba a la par que mejoraban los resultados de aprendizaje establecidos.

La muestra de estudio

Como ya mencioné la experiencia docente se realizó en la asignatura *Derecho mercantil y laboral del turismo*, impartida a los estudiantes del segundo año del Grado de Turismo de la Universidad de Zaragoza, el curso 2011/2012.

Dicho grupo de estudiantes estuvo compuesto por cerca de 80 alumnos matriculados. El perfil socio demográfico de los alumnos, de edades comprendidas entre 18 y 21 años en su mayoría mujeres, muestra estudiantes cuya actividad principal es estudiar el Grado de Turismo sin desarrollar ninguna actividad profesional paralela ni tener cargas familiares, aunque algunos de ellos dedicaban pocas horas a la semana para realizar trabajos esporádicos o prácticas en empresas.

⁶ Entendida como aquella donde el profesor centra su docencia en una exposición continua y fundamentalmente monologada donde la participación de los alumnos consiste básicamente en escuchar, tomar apuntes y, en algunos casos, formular preguntas o participar en una pequeña discusión al final de la clase.

Impartición de clases con preguntas de impacto desafiantes

La experiencia consistió en dividir la clase en dos mitades a fin de desarrollar la misma lección (requisitos de validez y eficacia del contrato de trabajo) aunque utilizando una metodología docente diferente en cada una de las mitades. Utilicé la metodología de la clase magistral con una de las mitades (el *grupo de clase magistral o grupo de control*) y el método de caso⁷ usando preguntas de impacto, como recomienda el coaching, con la otra mitad (el *grupo de coaching o grupo experimental*). Luego comparé los resultados de aprendizaje obtenidos con cada una de los dos grupos de estudiantes.

La división de la clase en dos grupos se hizo en función de un criterio exclusivamente de orden alfabético lo que garantizó la ausencia de diferencias de conocimientos y capacidades entre uno y otro grupo.

La lección tuvo una duración de dos horas (dos clases de una hora cada una, en dos días diferentes) y se desarrolló a través de una práctica, consistente en el análisis de un caso real recogido en la sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Castilla y León de 25 de noviembre de 2003 (AS\2004 \1946). La práctica tuvo dos objetivos: uno explícito y otro implícito. El objetivo explícito (que sí fue informado a todos los estudiantes) consistía en identificar los requisitos legales de validez y eficacia de un contrato de trabajo celebrado entre una empresa española y un trabajador extranjero no ciudadano de un Estado miembro de la Unión Europea o extracomunitario. El objetivo implícito (que no fue informado expresamente a los alumnos) fue lograr que el estudiante fuera consciente del problema jurídico analizado y responsable de la posición adoptaba frente a sí mismo y frente al profesor y la clase, aceptando las consecuencias de su decisión. Todos los alumnos tuvieron que leer previamente en casa la referida sentencia y la normativa laboral indicada por el profesor.

Durante la clase se formuló únicamente a los alumnos del *grupo de coaching* una serie de preguntas motivadoras preparadas por el profesor para que los alumnos dieran a conocer sus puntos de vista sobre la actual situación económica del país, la alta tasa del paro juvenil, la inmigración ilegal y la temporalidad de la contratación laboral a fin de contrastar sus ideas y percepciones sobre estas cuestiones con los conocimientos jurídicos adquiridos durante el

⁷ Se trata de una técnica de aprendizaje activa centrada en la investigación del estudiante sobre un problema real y específico que ayuda al alumno a adquirir la base para un estudio inductivo, donde se busca que sea capaz de comprender, de conocer y de analizar todo el contexto y las variables que intervienen en el caso y pueda defender su posición dentro de un grupo. Vid. UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID 2008.

curso hasta ese momento (esto último incluía un conocimiento básico del Estatuto de los Trabajadores y la decisión adoptada en la sentencia antes mencionada). Todo ello en un ambiente de debate abierto donde cualquier alumno podía participar libremente.

A los estudiantes del *grupo de clase magistral*, por su parte, les expliqué los alcances de la normativa sobre la materia y les resumí los apartados principales de la sentencia analizada, es decir, trabajé con ellos el significado de los conceptos jurídicos implicados (*nulidad, validez, eficacia, prohibición legal, contrato de trabajo, restitución de prestaciones y derechos laborales*) siguiendo el procedimiento clásico de sesión expositiva y sin formularles preguntas por mi parte. Tan sólo los alumnos pudieron plantearme sus preguntas al final de mi exposición.

Me propuse enfrentar a los estudiantes del *grupo de coaching* a una situación cotidiana en la que sus paradigmas mentales acerca de los asuntos que involucraban el caso jurídico analizado funcionaran lo suficientemente mal como para obligarlos a detenerse a analizarlo en profundidad (introduje en el debate distractores ajenos a la discusión jurídica de fondo, como fue la consideración de promover prioritariamente la contratación de extranjeros altamente cualificados porque ello podía ser bueno para el país). La sentencia presenta dos soluciones legales posibles claramente contradictorias entre sí: la primera solución establece que los contratos de trabajo celebrados con trabajadores extranjeros que carecen del permiso administrativo de trabajo correspondiente son nulos y como consecuencia de ello el extranjero carece de acción legal para reclamar una indemnización por despido improcedente frente al empresario, pudiendo tan solo exigir el pago de la remuneración por el trabajo que ya hubiera prestado; la segunda solución establece que la carencia del permiso administrativo previo no invalida (no hace nulo) el contrato de trabajo, que sigue siendo válido y eficaz, ni le hace perder al trabajador extranjero sus derechos laborales por lo que puede reclamar con éxito, además del salario impago, la indemnización por despido improcedente, con independencia de que se activase posteriormente las responsabilidades penales y administrativas contra el empresario que incumplió la prohibición legal de contratar a un extranjero extracomunitario sin el correspondiente permiso de trabajo.

Entre las preguntas formuladas a los alumnos estuvieron las siguientes: ¿Cómo se explica que un contrato celebrado sin observar una prohibición legal pueda ser válido? ¿Qué intereses se están protegiendo cuándo se mantiene la validez del contrato de trabajo, según una de las soluciones posibles? ¿Cuál es la justificación de dicha protección? ¿Debe reconocerse

derechos fundamentales los ciudadanos extranjeros que trabajan en España sin tener el correspondiente permiso de trabajo? Según sus respuestas les formulaba repreguntas.

De este modo, los estudiantes del *grupo de coaching* fueron colocados en una disyuntiva: elegir entre dos soluciones contrapuestas. Para adoptar una posición personal tuvieron que repasar los fundamentos de la nulidad del contrato estudiados en la asignatura del curso anterior *Introducción al Derecho* (impartida a los alumnos del primer año del Grado de Turismo).

Las preguntas formuladas por el profesor provocaron un interesante debate en la clase del *grupo de coaching*. Los alumnos se sintieron desafiados y ansiosos por encontrar una explicación convincente sobre el problema jurídico analizado. Exploraron diversos caminos y opinaron sobre cuestiones vinculadas y no vinculadas con los conceptos jurídicos implicados en el problema analizado. Así, durante este proceso exploratorio algunos alumnos defendieron la reducción del número de permisos de trabajo para trabajadores extracomunitarios (y comunitarios incluso) bajo la creencia de que así aumentaría la contratación de jóvenes ciudadanos españoles que están en situación de desempleo. Otros opinaron que lo mejor sería dejar la situación tal como está ya que los trabajadores extranjeros siempre son necesarios ya que normalmente realizan trabajos que los españoles no desean realizar pero que son necesarios de hacer. Otros defendieron una protección incondicional de los derechos laborales de los trabajadores extranjeros debido a su condición de seres humanos. Algunos recordaron que la situación del inmigrante se parece a la del español emigrante que se marcha a otro país para buscar un mejor porvenir de vida.

Al finalizar la lección evalúe a cada grupo por separado. Les tomé el mismo examen (que estuvo compuesto por dos tipos de preguntas: analíticas de prosa y de tipo test) a fin de medir los resultados de aprendizaje alcanzados en cada uno de ellos (esencialmente, la comprensión del significado de los conceptos jurídicos mencionados en la sentencia y la respuesta legal al problema de Derecho laboral). Los resultados fueron sorprendentes pero previsibles: los alumnos del *grupo de coaching* obtuvieron una media global de 8,2 en la evaluación y fueron capaces además de redactar un breve dictamen con creativos y razonados argumentos jurídicos, a diferencia del grupo de clase magistral cuya calificación promedio fue de 6 y sus dictámenes fueron menos consistentes, argumentativamente hablando. Mi observación, como profesor, me permite añadir que los estudiantes del *grupo de coaching* mostraron mayor interés, implicación y concentración que los miembros del *grupo de clase magistral*.

El cuestionario

Con el fin de reconfirmar los resultados obtenidos en la experiencia descrita acerca de la motivación, implicación y concentración de los alumnos, solicité a todos cumplimentar un cuestionario de 12 preguntas. Tanto las preguntas como las variables y los indicadores utilizados para analizar e interpretar los resultados obtenidos se mencionan en la Tabla siguiente:

| TABLA | | |
|-------------------------------|---|--|
| VARIABLES | INDICADORES | PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO |
| Inteligencia emocional | Inteligencia intrapersonal (auto-comprensión) | 1. Empezamos la cuarta semana del segundo cuatrimestre: a. ¿Cómo te sientes? _____ b. ¿Cómo percibes la experiencia de aprendizaje? _____ |
| | Aprendizaje social | 2. ¿Percibes la clase como un grupo al que DEBES pertenecer? SI NO |
| Proactividad | Conciencia. Expectativas | 3. En el proceso del curso, tus expectativas: A. Siguen siendo las mismas / B. Han disminuido / C. Han evolucionado. 4. Reflexiona, y define tus expectativas. _____ |
| | Necesidades y deseos | 5. Valora del 1 al 5 la opción que se ajuste a tu forma de sentir, pensar y actuar dependiendo de tus necesidades y deseos en el curso, siendo 1 la más importante y la 5 la menos importante. a. ____Me interesa aprender el máximo de conocimientos teóricos y competencias. b. ____Benchmarking/aprendizaje social, me interesa aprender de los demás, deseo que me aporten lo mejor. c. ____Networking: fomentar las redes sociales y de información para mejorar laboralmente. d. ____Formar parte del grupo, trabajar colaborativamente, así conseguiré todo lo demás. e. ____Lo principal es aprobar y conseguir el título, todo lo demás es importante pero secundario. |
| Tutorización | Liderazgo | 6. ¿Con un buen video y un Power Point los alumnos aprenden solos y todos contentos! ¿Se puede aprender sin la intervención del profesor? |
| | Roles del profesor | 7. ¿Imparto mis horas de clase y salgo corriendo del aula! Siguiendo con el feedback entre profesor y alumno, ¿Describe el mapa del territorio de lo que DEBE ser un profesor? _____ |
| | Trabajo colaborativo y autónomo | 8. ¿Cómo concibes la relación entre profesor y alumno? Subraya una de las dos opciones: a. <u>TENIS</u> : la competitividad y la productividad basadas en lanzarse la pelota mutuamente. b. <u>FÚTBOL</u> : la clase es un equipo formado por los alumnos y el profesor, con unas normas que todos deben cumplir y el profesor desempeña roles de entrenador, acompañante, guía o coaching. |

| | | |
|---|---------------------------------------|---|
| | Preocupación-implicación del profesor | 9. ¿No puedo más, es tarea de los padres, no estoy dispuesto a seguir escuchando las crisis adolescentes! Si la labor del tutor consiste en tener una ACTITUD de implicarse en el proceso de la adquisición de competencias del alumno ¿Hasta dónde llega la implicación?_____ |
| Autorregulación del proceso de enseñanza-aprendizaje | Enseñar a aprender | 10. La didáctica se puede definir como el enseñar a enseñar, ¿Puede la labor de tutoría convertirse en una herramienta didáctica? ¿Cómo?_____ |
| | Responsabilidad del tutor | 11. Las nuevas tendencias van hacia el trabajo colaborativo, también llamado aprendizaje social, sin embargo el profesor retoma nuevamente su rol de liderazgo, por lo tanto el profesor manda. Reflexiona sobre la frase de Winston Churchill (1874-1965) “El precio de la grandeza es la responsabilidad”_____ |
| | Autorregulación del estudiante | 12. El aprendizaje debe ser divertido, entretenido... se exige como un bien de consumo más en el mercado capitalista, además hemos pagado un dinero... Sin embargo Pep Guardiola decía hace unas semanas lo siguiente: “Crecer implica dedicación, esfuerzo y sufrimiento. Empezamos cuando quieras”. ¿Puede tener relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje?_____ |
| Fuente: Elaboración conjunta entre Ricardo Oliva León y Jesús Cuevas Salvador (2012) | | |

Resultados obtenidos de los cuestionarios

Se validó las respuestas de los cuestionarios contrastando los resultados obtenidos en ellos con los obtenidos en la actividad docente realizada.

La mayoría de los estudiantes consideraron que la experiencia de enseñanza-aprendizaje necesita de un componente emocional (auto-comprensión y aprendizaje social), lo cual puede explicar además el alto nivel de asistencia a las clases durante todo el curso.

Un profesor que actúa como un coach puede facilitar la adquisición de competencias, un tipo de docencia que se puede compatibilizar con las metodologías B-Learning. A fin de garantizar el logro de los resultados de aprendizaje el profesor debería estar conectado con las necesidades colectivas del alumnado –o al menos conocerlas- comprendiendo que su implicación como docente va más allá de la tarea de transmitir conocimientos ya que su influencia traspasa la experiencia vital del estudiante.

La relación entre profesor y alumno se basa en interacciones colaborativas (dar y recibir mutuos); se puede describir como un trabajo en equipo con unas reglas que respetar definidas previamente y con claridad por el docente. Pero ¿hasta dónde debe implicarse el profesor? El profesor no sustituye a los padres; sin embargo su labor es enseñar, y

enseñar es educar. Desde la perspectiva del *coaching*, su implicación debe dirigirse a generar mayor motivación e implicación del alumno.

Evaluación global de la experiencia de innovación docente

El beneficio de haber aplicado el *coaching* en la docencia del Derecho a estudiantes del Grado de Turismo quedó reflejado en un aumento objetivo del rendimiento y la productividad de los alumnos. Mejores calificaciones y cumplimiento generalizado de los resultados de aprendizaje, además de un aprendizaje profundo y placentero, una mejora de las relaciones interpersonales entre los alumnos y el profesor, una generación de nuevas ideas en un entorno idóneo para el debate colectivo, una mayor flexibilidad y mejora de la capacidad de adaptación de los estudiantes, una mayor motivación de los alumnos y del propio profesor, y un aumento de la autoestima y la confianza de los alumnos.

No hay evidencias que permitan sostener que los beneficios del emplear el *coaching* no puedan extrapolarse a la docencia jurídica en otras titulaciones diferentes al Grado de Turismo, como podría ser el Grado en Trabajo Social o el Grado en Administración y Dirección de Empresas. Las herramientas del *coaching* podrían perfectamente utilizarse para enseñar Derecho en estas otras titulaciones.

La utilización del *coaching* en la docencia universitaria no está exenta de retos. Desde la perspectiva del profesor, este tipo de docencia exige una dosis adicional de tiempo para preparar las clases y un esfuerzo por empatizar con los estudiantes. Por parte del alumno, requiere el compromiso de involucrarse responsablemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el primer día de clases.

El profesor debe adquirir experiencia en la didáctica de las metodologías activas basadas en el trabajo cooperativo, el desarrollo de proyectos, el método del caso, etc. Obviamente debe dominar la materia que imparte, y revisarla y actualizarla permanentemente.

Téngase en cuenta que la propia estructura del sistema educativo actual genera pocos incentivos para realizar una labor de docente como *coach* (clases saturadas de estudiantes y un sistema de acreditación por parte de los organismos oficiales donde se premia mejor al buen investigador que al buen profesor, ayudan poco).

5. Conclusiones y retos

Enseñar Derecho utilizando las herramientas del *coaching* me ha permitido desafiar intelectualmente a mis alumnos y promover su autonomía. Antes de decirles expresamente que estaban equivocados -cuando lo estaban- y proporcionarles inmediatamente las respuestas correctas, lo que hice fue utilizar preguntas de impacto para ayudarles a ver por sí mismos sus propios errores llevándoles a que hagan un esfuerzo por encontrar la solución usando los conocimientos estudiados en clase más su sentido común y reflexión personales.

Antes que proveer meramente recompensas extrínsecas (mejor calificación) para reforzar el interés intrínseco (interés) de los alumnos, he tratado de motivarles e involucrarles en mi curso. No he querido formar aprendices estratégicos que sólo estudian para sacar buenas notas o ser los mejores de la clase. He buscado empujar a mis estudiantes hacia objetivos de aprendizaje que aceptan como suyos para garantizar la adquisición de un conocimiento profundo de mis asignaturas.

Utilizo en mi docencia un lenguaje de las expectativas ya que los seres humanos por ser animales curiosos aprenden de manera natural mientras intenta resolver problemas que le interesa o preocupan. El *coaching* facilita, precisamente, la creación de un entorno de aprendizaje crítico (donde hay que razonar, reflexionar y cuestionar constantemente nuestros paradigmas mentales) donde se premia la capacidad de utilizar evidencias a la hora de sacar conclusiones más que la memorización de respuestas correctas. Gracias al *coaching* mis estudiantes han podido comprender mejor el significado de complejos conceptos jurídicos, a pesar de que a veces los razonamientos que los incorporen puedan parecer circulares.

El curso siguiente (2012/2013) incorporé algunas mejoras en mi método docente. Además de enseñar mis lecciones a través de casos prácticos reales y preguntas de impacto, les estoy pidiendo a mis estudiantes que antes de cada debate de clase elaboren previamente un listado con todos los términos y conceptos jurídicos involucrados en la lección analizada y que intenten darles un significado propio a cada uno. Luego hemos contrastado públicamente sus respuestas con las conclusiones obtenidas grupalmente

después del debate correspondiente.

Una evidencia adicional que puede corroborar que esta metodología docente ha sido bien recibida por los alumnos lo constituye el hecho de que la valoración que ellos han asignado a la calidad de mi docencia, ratificada en el informe escrito firmado por el director de la Escuela de Turismo de la Universidad de Zaragoza, ha sido siempre positiva-destacada⁸.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Equipo Alejandría del Club de Coaching FUNDESEM (2012). *Coaching en acción. La caja de herramientas del coach*. Valencia: Wolters Kluwer.

BAIN, Ken (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Título original: What the Best College Teacher Do. Valencia: Publicaciones de la Universitat de València.

BULLARD, Alfredo y MAC LEAN, Ana Cecilia (2009). La enseñanza del derecho: ¿cofradía o archicofradía? Academia, Revista sobre Enseñanza del Derecho (editada por la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires), año 7, nº 13, 21-47.

COHEN, Felix (1935). *Transcendental nonsense and the functional approach*. Columbia Law Review, Vol. XXXV, June, Nº 6, 809-849.

FINKEL, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Título original: Teaching with your mouth shut. Valencia: Publicaciones de la Universitat de València.

GALLWEY, Timonthy (2010). *El juego interior del tenis*. Título original: The inner game of tennis (1974). Barcelona: Sirio.

⁸ Por Acuerdo de 4 de octubre de 2006, del Consejo de Gobierno de la Universidad de Zaragoza, se aprobó la normativa básica sobre el procedimiento y los criterios de evaluación de la actividad docente del profesorado. La calidad de la actividad docente en las titulaciones oficiales impartidas en dicha universidad se califica según tres niveles: negativa, positiva y positiva-destacada (artículo 9.7), siendo ésta última la de mejor valoración.

GOLEMAN, D. (1999). *La inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona: Sirio.

JURISPRUDENCIA 2003. Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Castilla y León, Burgos (Sala de lo Social, Sección 1ª), sentencia num. 1210/2003 de 25 de noviembre (AS\2004 \1946).

PLATÓN (1989). *El Banquete*. Madrid: Alianza Editorial.

WHITMORE, J. (2012). *Coaching. El método para mejorar el rendimiento de las personas*. Madrid: Paidós.

MINISTERIO DE JUSTICIA DE ESPAÑA. *Informe de la Comisión de modernización del lenguaje jurídico*. 2011. Disponible en: https://www.administraciondejusticia.gob.es/paj/publico/ciudadano/informacion_institucional/modernizacion/modernizacion_lenguaje_juridico/!ut/p/c4/04_SB8K8xLLM9MSSzPy8xBz9CP0os3gzT1dTz6BgExNjA0szA08vgwBjc0NnAwt_Q_2CbEdFADG1jrE!! (consultada el 30 de diciembre de 2013).

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID (2008). *El método del caso. Guías rápidas sobre nuevas metodologías*. Disponible en: <http://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf> (consultada el 2 de enero de 2014)