

Evaluación de la competencia "Aplicar los conocimientos para lograr resultados (Nivel I)" en el primer curso de grado en Derecho

Evaluation of the skill "Applying the knowledge for achieving results (Level I)" in the first year of Law degree

1

M^a Teresa Duplá Marín.

Catedrática de la Universidad Ramón Llull de Barcelona. Facultad de Derecho-Esade. España. Departamento de Derecho privado.

E-mail: teresa.dupla@esade.edu

Paula Domínguez Tristán.

Profesora Titular de Universidad. Universidad de Barcelona. Facultad de Derecho. España. Departamento de Historia del Derecho, Derecho Romano y Derecho Eclesiástico del Estado.

E-mail: pauladominguez@ub.edu

Resumen

Uno de los temas que merece ser objeto de reflexión en el nuevo marco docente diseñado en España como consecuencia de la convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior es el de la evaluación, pues ésta adquiere una nueva dimensión al colocarse el estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y al aplicarse un enfoque docente basado en competencias y, por ello, se hace necesario replantearse su naturaleza y el diseño de todos los elementos estructurales que la configuran. El objeto de nuestro trabajo se circunscribe a la evaluación de una competencia determinada en el primer curso de grado en Derecho y a la experiencia adquirida en distintas universidades, públicas y privadas, en los primeros años de su aplicación; centrándonos, en concreto, en el caso práctico semipresencial (trabajo colaborativo) como actividad decisiva para el aprendizaje de la competencia asignada a nuestra disciplina y procedimiento óptimo para evaluar su adquisición.

Palabras clave

Competencia; caso práctico semipresencial; trabajo colaborativo; evaluación; indicadores de evaluación.

Abstract

One of the themes that deserves being a focus for reflection in the new teaching framework introduced in Spain for the convergence of the European Higher Education Area is evaluation, as it acquires a new dimension by situating the student at the centre of the learning process and applying a skills based teaching focus; the nature of evaluation as well as the design of all the structural elements it consists of demand to be rethought. The aim of our work is to circumscribe the evaluation of a specific skill in the first year of the Bachelor in Law and the experience gained in a number of public and private universities in the first years of its application; concentrating specifically on the practical part-classroom based case study (collaborative work) as a decisive activity for learning a skill assigned to our discipline and an optimal procedure to evaluate its acquisition.

Key words

Skill; practical part-classroom based case study; collaborative work; evaluation; evaluation indicators.

Evaluación de la competencia "Aplicar los conocimientos para lograr resultados (Nivel I)" en el primer curso de grado en Derecho

Evaluation of the skill "Applying the knowledge for achieving results (Level I)" in the first year of Law degree

M^a Teresa Duplá Marín.

Catedrática de la Universidad Ramón Llull de Barcelona. Facultad de Derecho-Esade. España. Departamento de Derecho privado.

E-mail: teresa.dupla@esade.edu

Paula Domínguez Tristán.

Profesora Titular de Universidad. Universidad de Barcelona. Facultad de Derecho. España. Departamento de Historia del Derecho, Derecho Romano y Derecho Eclesiástico del Estado.

E-mail: pauladominguez@ub.edu

1. INTRODUCCIÓN

El nuevo marco docente diseñado en España como consecuencia de la convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige, de conformidad con el RD 1393/2007, de 29 de octubre¹, "un cambio en las metodologías docentes", ya que el fin de la nueva organización de las enseñanzas universitarias en nuestro país a raíz del llamado "proceso Bolonia" se centra en el proceso de aprendizaje del estudiante. En este modelo el alumno se convierte en sujeto activo del citado proceso y el crédito europeo² en una unidad de medida del volumen total de trabajo del estudiante para alcanzar los objetivos establecidos en el plan de estudios, objetivos que deben ser concretados en términos de resultados de aprendizaje y competencias a ser adquiridas. En definitiva, como se afirma en el citado RD 1393/2007: "Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para

¹ Modificado por RD 861/2010, de 2 de julio.

² Definido en el RD 1125/2003, de 5 de septiembre.

evaluar su adquisición". Se trata de un cambio importante y global nada sencillo de implementar dentro y fuera de las aulas, tal y como está mostrando la experiencia.

A tenor de lo dicho, y como ya se ha manifestado, uno de los temas que merece ser objeto de reflexión es el de la evaluación, pues ésta adquiere una nueva dimensión al colocarse el estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y al aplicarse un enfoque docente basado en competencias³ y, por ello, se hace necesario replantearse su naturaleza y el diseño de todos los elementos estructurales que la configuran. Esto es, el proceso de evaluación de los estudiantes resulta más complejo y completo ya que se hace preciso incorporar en dicha evaluación no sólo los contenidos del programa, sino también el grado de desarrollo y aprendizaje del alumno respecto de la competencia o de las competencias asignadas. El rol del profesor dentro y fuera del aula también cambia, y tiene que ser analizado y tenido en cuenta, no solo a lo largo de las distintas sesiones (magistrales o participadas), sino, en concreto, el nuevo que adquiere fuera del aula.

El objeto de nuestra ponencia, aunque se centra en el amplio tema de la evaluación, se circunscribe a la evaluación de una competencia concreta y determinada en el primer curso de grado en Derecho, esto es, "*Aplicar los conocimientos para lograr resultados (nivel I)*" y a la experiencia adquirida en distintas universidades en los primeros años de su aplicación a nuestra asignatura, el Derecho Romano. La comunicación que proponemos plantea, in fine, la conveniencia, cuando no necesidad, de reflexionar sobre los sistemas o procedimientos de evaluación de competencias, con el fin de favorecer la adquisición de las específicas y transversales de cada titulación y, en particular, de la que da título al trabajo. A nuestro entender, sólo así, a través también del análisis y reflexión sobre la propia experiencia y sus resultados, los cambios propuestos por el EEES serán reales y efectivos.

Basándonos -reiteramos- en nuestra propia experiencia en diversos centros, públicos y privados⁴, el punto de partida del presente trabajo es el análisis de las actividades de evaluación propuestas al estudiante vinculadas con la competencia asignada a nuestra asignatura, en concreto, el caso práctico semipresencial (trabajo colaborativo). Creemos que éste constituye el método de aprendizaje decisivo de la citada competencia y, por ende, el procedimiento óptimo para evaluar su adquisición. A continuación, se examinan los diversos indicadores que se adoptan para realizar dicha evaluación. Las obligadas conclusiones a cerca de las posibles ventajas y puntos débiles que ofrece nuestro sistema de evaluación, así como un apartado relativo a las posibilidades de futuro: *peer evaluation*, ponen fin a esta comunicación.

³ En última instancia, lo que se trata de implantar con este sistema es la filosofía que se deduce del Comunicado de Praga de 2001, en el que se considera el aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.

⁴ En la Facultad de Derecho-Esade de la Universidad Ramón Llull de Barcelona, en especial, y en Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona.

2. ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN PROPUESTAS AL ESTUDIANTE VINCULADAS CON LA COMPETENCIA, EN CONCRETO, EL CASO PRÁCTICO SEMIPRESENCIAL (TRABAJO COLABORATIVO)

La competencia que se desarrolla y evalúa en nuestra asignatura Derecho Romano, impartida en el primer curso de grado en Derecho, es la de "*Aplicar los conocimientos para lograr resultados (nivel I)*"⁵, lo que implica "resolución de problemas y orientación al logro". El estudiante que la adquiere se entiende que "es capaz, aplicando los conocimientos adquiridos durante el programa de formación y utilizando la reflexión y la experiencia, de identificar, analizar y definir los elementos significativos que constituyen un problema u otras responsabilidades propias de su actividad profesional, con criterio y de forma efectiva, elaborando y proponiendo soluciones, incluso en temas no habituales con los que no está familiarizado"⁶. Por todo ello, queda plenamente justificado, a nuestro modo de ver, que optemos por el en absoluto original método del caso, esto es, por el aprendizaje basado en los problemas⁷ y, en particular, por el caso práctico semipresencial (trabajo colaborativo), como actividad decisiva para el aprendizaje y evaluación de la adquisición de la mentada competencia.

Lo dicho cobra máximo sentido si se atiende a la opinión compartida que en nuestra disciplina, el Derecho Romano, la mejor forma de aprender, además, por supuesto, de las clases teóricas, es el trabajo sobre casos prácticos. Si el Derecho es un saber eminentemente práctico, que sólo se justifica en cuanto suministra pautas para resolver conflictos entre los hombres, siendo desde este punto de vista el saber más práctico de todos, en cuanto que el jurista tiene como campo de actuación las conductas de los hombres, debe concluirse que la mejor forma de aprender el Derecho es trabajando sobre supuestos prácticos. Desde esta perspectiva, el Derecho Romano, en general, y el Digesto, en particular, nos suministran una cantidad envidiable de decisiones jurisprudenciales, ya que, la eficacia normativa del Derecho Romano reside en el casuismo jurisprudencial. En este sentido, el Digesto nos proporciona un material inagotable de casos, controversias y principios jurídicos sin parangón a día de hoy. El jurista del s. XXI que abra y lea esta magna obra, sin más preocupaciones críticas e históricas, quedará sorprendido por el manantial de soluciones aplicables, incluso a muchos de sus problemas actuales⁸.

Esta experiencia docente, la del caso práctico semipresencial, se viene desarrollando en el segundo y tercer trimestre del año académico⁹, esto es, desde febrero a mayo¹⁰. La plataforma utilizada es la web de la asignatura.

⁵ Según el nuevo Plan de Estudios de la Facultad de Derecho de ESADE, URL de Barcelona, implementado ya en el curso académico 2008-09. En el plan docente de la asignatura Derecho romano, de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona, desde el curso académico 2008-2009, también se contempla entre los objetivos de aprendizaje referidos a habilidades y destrezas, la de "desarrollar la técnica del planteamiento y resolución de conflictos, así como el razonamiento jurídico".

⁶ Extraído del documento marco: *Mapa de competencias de la Facultad de Derecho de Esade (URL) 2008*.

⁷ El método del caso o Case-Methodo nació de la mano de LANGDELL en 1870 y el aprendizaje basado en problemas se está usando desde la década de los años 60.

⁸ En estos términos ya nos manifestamos en el 2009, en *El caso práctico semipresencial...*, p. 235.

⁹ En la Facultad de Derecho-ESADE (URL de Barcelona), desde el curso 2008-09 y en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona, durante el primer semestre, desde el mismo curso. Cabe destacar

The screenshot shows a Moodle course page for 'Derecho Romano' at ESADE. The browser is Windows Internet Explorer. The page is titled 'Course: Derecho Romano' and shows the user is logged in as Teresa Dupla Marín. The main content area features a header image of a classical building and text about the course. The right sidebar includes a calendar for 'Revisión del examen' and 'Espacio de atención personalizada al alumno'.

En dicho período se produce el aprendizaje de una parte concreta de la materia, Derecho de obligaciones y contratos y el derecho sucesorio o hereditario, que se prestan, en especial, a su comprensión y estudio a través de supuestos prácticos, así como al aprendizaje y adquisición de la competencia asignada a nuestra disciplina. Coincidimos con CUBERO que “el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje cooperativo...son técnicas que no sólo tienen el valor de motivar al alumno y proporcionarle habilidades hasta ahora poco ensayadas, sino que aplicadas correctamente facilitan la asunción (una asunción más profunda incluso) de los contenidos teóricos”¹¹.

El caso semipresencial que proponemos en el ámbito del trabajo-aprendizaje colaborativo¹², expresión ésta que utilizamos para designar a las actividades de aprendizaje expresamente para pequeños grupos interactivos y realizadas por ellos, consiste en que los alumnos, organizados en pequeños equipos, solucionen fuera del aula y por escrito las diversas cuestiones planteadas sobre un supuesto práctico determinado, que debe ser entregado y que, a su vez, es objeto de exposición, debate y comentario

que el caso práctico semipresencial, como expresión del trabajo colaborativo, también se desarrolla en la optativa “El Derecho romano en la vida jurídica catalana actual”, desde el curso 2004-2005, para el aprendizaje y evaluación de la citada competencia. Sin embargo, al ser una asignatura de 2º ciclo de la licenciatura en Derecho, que se cursa en el primer o segundo semestre del año académico, los alumnos ya están capacitados para adquirir el tercer nivel de dicha competencia (vid. al respecto, *infra*, p. 10).

¹⁰ Sobre la preparación previa del alumno, es decir, las diversas metodologías y procedimientos seguidos con anterioridad al desarrollo y evaluación de la competencia, con el fin de formar y preparar al estudiante para afrontar, con éxito, el caso práctico semipresencial, vid. DUPLÁ MARÍN y DOMÍNGUEZ TRISTÁN (2009-I), pp. 236-238.

¹¹ CUBERO TRUYO (2009), p. 38.

¹² Sobre el mismo, en general, vid. por todos, el excelente estudio de BARKLEY, CROSS y MAJOR (2007) y, en particular, nuestro trabajo (2009-II).

por parte de los diversos grupos en una sesión dirigida por el profesor dentro del aula. Se trata de un caso complejo que integra tanto instituciones que ya han sido, previamente, explicadas y trabajadas en el aula, como otras cuya preparación y estudio se realiza, precisamente, a través de su resolución.

El que optemos por grupos de aprendizaje colaborativo o colectivo¹³, responde a nuestro propósito de que los estudiantes trabajen juntos, eso sí, en grupos reducidos, para maximizar su aprendizaje y el de los otros. En esta línea, como apunta FERRER¹⁴, no hay que olvidar que aprendizaje colaborativo¹⁵, aprendizaje cooperativo, aprendizaje colectivo, comunidad de investigación en el aula, pese a los matices¹⁶, plantean todos una propuesta similar de trabajo en el aula universitaria, que es lo que ahora nos interesa aquí destacar y que no es otra que convertir a los alumnos (receptores pasivos de una información aportada por el experto), en sujetos activos dentro de la reconstrucción colectiva del conocimiento. La base, por tanto, es la actividad y la responsabilidad colectiva de los estudiantes en su proceso formativo.

A efectos de la planificación y preparación de tales prácticas el/la profesor-a ha tenido en cuenta una serie de aspectos que merece destacar, entre otros:

1º) Respecto a la elección del caso, su adecuación a las instituciones y problemas jurídicos que se quieren tratar.

2º) Respecto al momento de su entrega, se ha colgado en la web de la asignatura¹⁷ con la suficiente antelación, esto es, como mínimo dos semanas antes a la sesión presencial en el aula para el comentario, exposición y debate del caso por los distintos grupos, bajo la dirección del profesor-a. Lo que se pretende es que los estudiantes dispongan

¹³ Respecto al aprendizaje cooperativo, como máxima realización del colaborativo o colectivo, vid. FERRER, con la colaboración de LAFFITTE (2001), pp. 43-44, así como la amplia y especializada bibliografía, española y extranjera, que proporciona sobre el tema, en pp. 68-70.

¹⁴ *Id.* nt. anterior, p. 43.

¹⁵ Sobre el mismo, en general, vid. por todos, BARKLEY, CROSS y MAJOR (2007) y, en particular, DUPLÁ MARÍN y DOMÍNGUEZ TRISTÁN (2009-II).

¹⁶ Como observan BARKLEY, CROSS y MAJOR (2007), p. 18, aunque para la mayoría de los educadores y, por supuesto, los lexicógrafos que recopilan los diccionarios, los términos "colaborativo" y "cooperativo" tengan significados similares, se mantiene un importante debate sobre si quieren decir lo mismo cuando se aplican al aprendizaje en grupo. Sobre las diversas posturas adoptadas al respecto, vid. breve síntesis en DUPLÁ MARÍN y DOMÍNGUEZ TRISTÁN (2009-II), p. 5, n. 7.

¹⁷ Con mensajes en la web de la asignatura del tipo: *Ya ha llegado el momento de poner en marcha el aprendizaje respecto de la competencia que nos ha sido asignada. El Derecho Romano se ha caracterizado siempre, como bien sabéis, por ser un derecho eminentemente casuístico, es decir, formado por casos prácticos. Por tanto, un curso que se precie de Derecho Romano no puede obviar este tipo de formación.*

Os presentamos el primero de los casos prácticos que tenéis que realizar, fuera del aula, en equipos de 5 a 7 personas. La presentación del mismo y su resolución la haremos en clase. Muy importante: bajaros el caso práctico y sentaros juntos, por equipos, a leerlo, pensarlo y resolverlo. Sobre todo: las prisas no valen!!! Estamos intentando aplicar en la práctica los conocimientos ya estudiados para obtener resultados. Y toca, ante todo, pensar y razonar jurídicamente. Animo. Todos estáis capacitados para afrontar con éxito esta nueva actividad!!!!

del tiempo oportuno para reunirse entre ellos y, así, poder acometer la tarea asignada de manera satisfactoria (aprendizaje autónomo por equipos).

3º) Respecto al número de alumnos por grupo, éste ha oscilado entre 5 o 7 personas, y la formación de equipos ha sido realizada por el profesor-a, lo que responde a nuestra creencia que el alumno debe familiarizarse, poco a poco, a lo largo de su andadura académica y de cara a su próximo futuro laboral, con un aprendizaje colectivo, siendo de vital importancia que los “grupos cooperativos de aprendizaje” estén compuestos por personas más o menos diversas entre sí, tanto desde un punto de vista emocional como en el modo de trabajar.

Asimismo, el desarrollo del caso práctico semipresencial, como expresión del trabajo colaborativo, se ha estructurado en tres fases:

Una primera, de trabajo autónomo y fuera del aula en la que el alumno debe trabajar, siguiendo las indicaciones del profesor colgadas en la web, el supuesto práctico en una primera aproximación antes de la puesta en común del grupo.

Una segunda, de trabajo en grupo y fuera del aula, en la que los diversos equipos de estudiantes se reúnen las veces que consideren oportunas para: organizar internamente el grupo y asignar roles y tareas; reflexionar conjuntamente sobre el caso; intercambiar ideas y opiniones entre ellos, razonar jurídicamente y, en definitiva, convenir o consensuar conclusiones sobre el supuesto planteado.

Y una tercera, de todos los grupos, dentro del aula y bajo la dirección del profesor-a, de presentación, análisis y exposición oral del caso. Esta puesta en común evidenciará los diversos enfoques y resultados, lo que podrá fomentar un debate final interesante sobre los planteamientos realizados dentro de cada uno de los grupos y las dudas surgidas en la resolución del caso.

El reto fundamental del aprendizaje colaborativo, aplicado, en nuestra experiencia, sobre todo, al caso práctico semipresencial, como método para el aprendizaje de la competencia asignada a nuestra disciplina y procedimiento para evaluar su adquisición, es garantizar la responsabilidad individual a la vez que fomentar una interdependencia grupal positiva. Las “calificaciones individuales” constituyen un mecanismo para garantizar la responsabilidad de cada uno, pero pueden minimizar la importancia del trabajo del grupo. Además, puede resultar difícil determinar las calificaciones individuales, ya que no siempre es factible identificar la contribución y el rendimiento individuales en una actividad en grupo. Las “calificaciones de grupo” garantizan que se estima responsable a éste y que cada miembro apoya el aprendizaje de los demás, pero si no se considera responsable a las personas, las calificaciones grupales dan a los “aprovechados” una oportunidad para eludir la responsabilidad¹⁸ y, por ello, a juicio de KAGEN (1995), es un sistema injusto e imprudente.

A tenor de lo dicho, aunque compartimos con BARKLEY, CROSS y MAJOR (2007, p. 73) que para el logro de ambos fines, esto es, de la responsabilidad individual y la interdependencia grupal, es más eficaz que las calificaciones reflejen una combinación del rendimiento individual y grupal, no debe olvidarse que el objeto de nuestro trabajo se

¹⁸ En estos términos se pronuncian, BARKLEY, CROSS y MAJOR (2007), p. 73.

circunscribe, en última instancia, al caso práctico semipresencial (trabajo colaborativo) como actividad decisiva, pero no única, para el aprendizaje y evaluación de una competencia concreta en el primer curso de grado en Derecho, "Aplicar los conocimientos para lograr resultados (nivel I)" y, por tanto, a uno de los varios componentes que, a nuestro entender, ha de tenerse en cuenta para obtener la calificación final del alumno.

3. EXAMEN DE LOS DIVERSOS INDICADORES ADOPTADOS PARA LA EVALUACIÓN

El cambio de estructura mencionado al inicio y que se propone a nivel europeo con la declaración de Bolonia es evidente que está acompañado de una modificación importante en las metodologías docentes que centra el núcleo del proceso de aprendizaje en el estudiante, teniendo en el centro de sus objetivos la adquisición de una serie de competencias, métodos concretos de aprendizaje de éstas y los procedimientos para evaluar su adquisición, sin excluir por ello, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas, tan presente y necesario en la formación jurídica tradicional. Por tanto, se ha hecho del todo necesario que cada centro incluya en su proyecto educativo un mapa de competencias, haciendo énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias y en los procedimientos para evaluar su adquisición.

Hay que tener en cuenta en la selección de las competencias que ésta debe ser:

- a) acorde al curso en el que la misma se pretende desarrollar
- b) realista con las posibilidades del alumno y de la asignatura
- c) debe estar conectada con la metodología aplicable a la misma
- d) presente en el modelo de evaluación que se prevea.

A todo este proceso le acompaña el necesario cambio en la unidad de medida actual, por el crédito europeo ECTS, tal y como se define en el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, anteriormente citado, como unidad de medida que refleja los resultados del aprendizaje y el volumen de trabajo realizado por el estudiante para alcanzar los objetivos establecidos en el plan de estudios, poniendo en valor la motivación y el esfuerzo del estudiante para aprender.

Por todo ello, y respecto de la competencia que se nos ha asignado, aplicar los conocimientos para obtener resultados, hemos introducido los siguientes indicadores, directos e indirectos, para valorar el grado de adquisición de la misma por parte de nuestros alumnos:

a) Indicadores directos de la competencia (primer nivel):

- Es capaz de analizar las situaciones identificando problemas de forma global: ya que para poder abordar un problema, en primer lugar, hay que identificarlo como tal.
- Es capaz de definir el problema. En este sentido el problema planteado tiene que ser siempre una cuestión interesante y que provoque en el alumno ganas de resolverla.
- Es capaz de recoger la información necesaria para solucionar el problema, puesto que para poder resolver primero hay que apelar a conocimientos diversos, relacionar saberes que proceden de campos distintos.

- Es capaz de elaborar distintas alternativas de solución del problema, teniendo siempre presente que un problema no tiene una solución predefinida. (segundo y tercer nivel)
- Es capaz de proponer una solución teniendo en cuenta el contexto e intentando gestionar el equilibrio entre los objetivos y valores personales y los de la organización, y haciendo uso adecuado de los conocimientos adquiridos.
- Es capaz de elaborar y seguir un plan de actuación y a término las decisiones tomadas, haciendo que los proyectos, las visiones de futuro, etc, sucedan.
- Es capaz de trabajar con una vocación al logro/resultado.

❖ Niveles:

1er nivel: es capaz de identificar y analizar un problema para generar alternativas de solución, aplicando métodos aprendidos → resolución de problemas aplicando conocimientos y métodos aprendidos en clase o en libros. A DESARROLLAR EN PRIMERO DENTRO DE LA ASIGNATURA DE DERECHO ROMANO.

2º nivel: es capaz de utilizar su experiencia y criterio para analizar las causas de un problema y construir una solución más eficiente y eficaz → utiliza reflexión y experiencia para desarrollar criterios propios para solucionar problemas. A DESARROLLAR EN SEGUNDO DENTRO DE LAS ASIGNATURAS DE: ADMINISTRATIVO I, CIVIL II Y PENAL II. Metodología de enseñanza a utilizar: PBL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (pensamiento analógico, práctico y reflexivo) ya no se ofrece a los estudiantes toda la información para solucionar el problema sino que son ellos los que deben identificar, encontrar y utilizar los recursos necesarios. Los problemas que entrañan cierta dificultad se resuelven mejor en colaboración con otras personas. La colaboración facilita el aprendizaje, el papel activo pasa al estudiante y el profesor se convierte en facilitador.

Curso idóneo de utilización: segundo. Asignaturas: Administrativo I, Civil II y Penal II.

3er. nivel: es capaz de proponer y construir en equipo soluciones a problemas en diversos ámbitos con una visión global → elabora y propone soluciones en temas no habituales con los que no está familiarizado. A DESARROLLAR EN TERCERO DENTRO DE LA ASIGNATURA FISCAL II. Metodología de enseñanza a utilizar: APRENDIZAJE ORIENTADO A PROYECTOS (pensamiento reflexivo y práctico).

Curso idóneo de utilización: tercero. Asignatura fiscal II, junto con clase magistral.

La parrilla para la evaluación de la competencia recoge los indicadores arriba expresados y la evaluación se realiza en atención a los siguientes criterios:

- A (siempre)
- B (a menudo)
- C (ocasionalmente)
- D (nunca)

4. CONCLUSIONES: POSIBLES VENTAJAS Y PUNTOS DÉBILES QUE OFRECE NUESTRO SISTEMA DE EVALUACIÓN

4. 1. Posibles ventajas de nuestro sistema de evaluación

Nuestra apuesta por el caso práctico semipresencial en el ámbito del trabajo-aprendizaje colaborativo, como actividad decisiva para el aprendizaje y evaluación de la adquisición de la competencia asignada, nos ha permitido constatar:

1.- Las innumerables ventajas que dicho *modus operandi* proporciona al alumno para aprender y, en definitiva, lograr la citada competencia, así, y entre otras:

- a) promueve las habilidades personales y sociales de los estudiantes;
- b) estructura los grupos reducidos alrededor de intereses u objetivos comunes;
- c) disminuye los sentimientos de aislamiento, pues se desarrolla una relación de ayuda entre los alumnos;
- d) eleva su grado de motivación;
- e) aumenta su grado de autonomía intelectual, personal y moral;
- f) incentiva la colaboración entre ellos para conocer, compartir y ampliar la información que cada uno tiene sobre un determinado tema o problema, lo que se consigue compartiendo datos mediante espacios de discusión reales o virtuales;
- g) establece un alto grado de persistencia en el desarrollo del cometido;
- y h) sobre todo, propicia, a partir de la participación individual, la responsabilidad compartida por los resultados del grupo.

2.- Y también las ventajas para el profesor-a, entre otras:

- a) facilita el proceso de evaluación de los alumnos;
- b) le permite interrelacionar la evaluación individual con la grupal.

4. 2. Puntos débiles de nuestro sistema de evaluación

Debe señalarse que el aprendizaje colaborativo, a través del caso práctico semipresencial y, por ende, su evaluación, se enfrenta también a diversos obstáculos, entre los que cabe destacar:

- a) la resistencia al cambio en los paradigmas de trabajo en equipo por parte de los estudiantes;
- b) la posibilidad de desequilibrios en el trabajo de los integrantes del grupo, que deben tenerse en cuenta por el profesor y captarse a través de la exposición de los alumnos;
- c) la posibilidad de liderazgos monopolizantes en el trabajo de los integrantes del grupo.

5. POSIBILIDADES DE FUTURO: PEER EVALUATION

Uno de los posibles procedimientos, a aplicar en un futuro próximo, para conseguir una óptima evaluación de la competencia y, en consecuencia, de su adquisición por el estudiante, es la llamada "Peer evaluation o Evaluación entre iguales" en algún o algu-

nos de los casos semipresenciales a realizar por los alumnos. Tal y como apuntó TOPPING en su día, en la evaluación entre iguales o coevaluación (peer assessment) los alumnos/participantes son los que evalúan a sus compañeros¹⁹. Teniendo en cuenta que la evaluación es una de las tareas más complejas a las que se enfrenta el profesor, colocar al alumno en el centro activo, no pasivo, de esta tarea, puede ser sin duda alguna un instrumento muy interesante para la formación del integral del alumno. Y de entre los objetivos que pueden alcanzarse con ella, cabe destacar:

- 1.- una evaluación de tipo formativo, es decir, aprovechar la tarea de evaluación como un tipo de formación del alumno;
- 2.- un mayor grado de la llamada, por la doctrina, Zona próxima de desarrollo²⁰ entre los alumnos evaluadores y los evaluados;
- 3.- una facilidad logística de la corrección;
- 4.- el desarrollo de la autonomía y responsabilidad del alumno.

A través de la actual plataforma Moodle, y por tanto de la propia web de la asignatura, podemos implementar este tipo de evaluación. Para ello podemos utilizar la actividad "cuestionario" que encontramos en la parte izquierda de la web, y en la que podemos insertar las preguntas o cuestiones que queramos que evalúen los demás alumnos-oyentes en el momento de la presentación del supuesto práctico por el grupo. También es posible la evaluación dentro del grupo, es decir, por todos los integrantes del grupo y respecto del papel activo o no adquirido durante el proceso de preparación del supuesto práctico en forma cuantitativa o numérica. Por su parte, el profesor, puede ejercer en la evaluación un rol de revisión de las respuestas y coordinación de la evaluación de los cuestionarios enviados por los alumnos-evaluadores.

Sin duda alguna se trata de un sistema de evaluación mixto y completo que permite recabar informaciones desde diferentes ópticas no excluyentes con todos los beneficios que dicho sistema puede producir en la formación de nuestros alumnos. Pero también es una actividad que puede resultar ciertamente dura para aquellos estudiantes que no estén acostumbrados a trabajar en equipo o que manifiesten una baja tolerancia a la frustración. Esto también hay que tenerlo presente tanto a la hora de presentar el tipo de evaluación como a la de hacer la valoración final.

¹⁹ TOPPING (1998), pp. 249-276.

²⁰ Vid. por todos, VYGOTSKY (1984).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARKLEY, E., CROSS, P. y MAJOR, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo (Collaborative learning techniques)*, trad. por P. Manzano. Madrid: Morata.

CUBERO TRUYO, A. (2009). Dificultades para la innovación docente en las áreas jurídicas. La compatibilidad entre la adquisición de competencias profesionales específicas y el cumplimiento de los objetivos globales. *Revista de Educación y Derecho*, nº 0, 33-46.

DUPLÁ MARÍN, T. y DOMÍNGUEZ TRISTÁN, P. (2009-I). El caso práctico semipresencial: una experiencia de desarrollo de competencias en el marco de una asignatura jurídica de carácter histórico. Jornada d'Innovació Docent-URL'09. Barcelona: Servei de publicacions URL, 235-241.

DUPLÁ MARÍN, T. y DOMÍNGUEZ, TRISTÁN, P. (2009-II). El proceso de desarrollo de competencias en el trabajo colaborativo: una experiencia piloto en el marco de la asignatura Derecho Romano. III Congreso Nacional de Innovación Docente. Innovación y Calidad en la Docencia del Derecho. Sevilla: publicación digital.

FERRER, V., con la colaboración de LAFFITTE, R. M^a (2001). *La metodología didáctica a l'ensenyament universitari*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

POBLETE, M. y VILLA, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.

TOPPING, K. (1998). Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, vol. 68, nº3, 249-276.

VYGOTSKY, L. S. (1984). *Pensée et langage* (trad. al francés de F. Sève). París: La Dispute.