

Contenidos y límites de la coordinación docente horizontal entre el profesorado de primer curso del Grado en Derecho¹

Contents and limits of horizontal teaching coordination among teachers of 1st year of the Law Degree

Max Turull*, **Enoch Alberti****, **Aitor Díaz****, **Rosa M. García*****, **Antonio Giménez****,
Markus González**, **Ujala Joshi******, **Chantal Moll de Alba*******, **Patricia Panero***

*Departamento de Historia del Derecho, Derecho Romano y Derecho Eclesiástico del Estado
Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona
Avda. Diagonal, 684, 08034, Barcelona

**Departamento de Ciencia Política, Derecho Constitucional y Filosofía del Derecho;
Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona
Avda. Diagonal, 684, 08034, Barcelona

***Departamento de Economía
Facultad de Economía y Empresa, Universidad de Barcelona
Avda. Diagonal, 696, 08034, Barcelona

****Departamento de Derecho Penal y Criminología y Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales
Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona
Avda. Diagonal, 684, 08034, Barcelona

*****Departamento de Derecho Privado
Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona
Avda. Diagonal, 684, 08034, Barcelona

mturull@ub.edu e.alberti@ub.edu aitordiaz@ub.edu rosagarcia@ub.edu antoniogimenez@ub.edu
markusgonzalez@ub.edu ujalajoshi@ub.edu cmolldealba@ub.edu ppanero@ub.edu

Resumen

El trabajo indica en primer lugar el contexto académico y docente actual postbolonia y subraya la importancia que la literatura ha otorgado a la constitución de los equipos docentes para la mejora de la enseñanza universitaria. A continuación se describen 12 acciones concretas y tangibles que dan contenido a una experiencia reiterada de coordinación docente entre el profesorado de todas las asignaturas de un grupo clase de primer curso de Derecho. Se trata de las siguientes actuaciones: constitución como grupo o equipo docente y establecimiento de canales de comunicación rápidos y ágiles; diseño y presentación de un programa docente conjunto semestral; programación de una actividad compuesta de evaluación continuada conjunta cada semestre; implantación de un plan de lecturas comunes; propuesta de un plan de actividades complementarias; realización de un trabajo académico o de investigación integrado; redacción del tesauro esencial de cada asignatura; coordinación en las fechas de las pruebas de EC; celebración de un claustro final de evaluación; otras iniciativas menores, como turno de incidencias de exámenes común y establecimiento de un espacio de análisis y debate conjunto. Finalmente los autores ofrecen una valoración positiva pero crítica de la experiencia a modo de conclusiones. Más allá de los logros alcanzados, que redundan sin duda en una mejora docente, también se señalan los límites de este tipo de iniciativas en un contexto marcado por planes de estudio que a pesar de su renovación siguen encasillando asignaturas y materias y no se plantean a fondo cuales son los auténticos objetivos que persigue la titulación.

¹ El proyecto que dio lugar a esta experiencia mereció la concesión de un Proyecto de Innovación Docente RIMDA del Vicerrectorado de Docencia y Ordenación Académica de la Universidad de Barcelona en julio de 2018 (código 2018PID-UB/021). Igualmente la propuesta fue asumida y aprobada por el Consejo de Estudios del Grado en Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona en sesión ordinaria de 15/05/2018.

Palabras clave: EEES, Coordinación docente, Equipo docente, Mejora docente, Grado Derecho, Actitud del docente, Enseñanza superior, Calidad de la educación.

Abstract

The publication analyzes firstly the current post-Bologna academic and teaching context and highlights the importance that literature has given to the constitution of teaching teams for the improvement of university education. It also describes 12 specific actions that show a repeated experience of teaching coordination among lecturers of all subjects of a first-year Law Degree course. The actions analyzed are the following: constitution of a teaching team and establishment of fast means of communication; design and presentation of a joint teaching program; design of a continuous joint evaluation for each semester; implementation of a common reading plan; proposal of a plan of complementary activities; development of a joint research work; writing of a basic thesaurus for each subject; coordination on the dates of continuous evaluation activities; meeting of all lecturers to share the grades of the students; other minor initiatives, such as having the possibility to debate and share experiences among lectures. Finally, the authors offer a positive but critical assessment of the experience. Beyond the achievements, which without doubt result in a teaching improvement, the limits of this type of initiatives are also pointed out in a context influenced by curricula that, despite their renewal, still do not take sufficiently into account the learning objectives of the Law Degree.

Key words: EEES, Teacher coordination, Teaching team, Teacher improvement, Degree in law, Teacher attitudes, Higher education, Educational quality.

1. Planteamiento

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) / Bolonia y el diseño de las nuevas titulaciones adaptadas al mismo provocaron en la universidad española un significativo movimiento de reforma educativa. No solo se diseñaron los nuevos planes de estudio, sino que esto se hizo en un contexto de renovación e innovación. El impulso que caracterizó la novedad y las reformas de aquellos años quedó sepultado ante la realidad de la crisis económica y la consiguiente y consabida congelación y reducción de plantillas de profesorado. Pero si muchas mejoras y reformas quedaron a medio realizar, por lo menos emergió una renovada conciencia entre una parte del profesorado sobre la necesidad de mejorar la docencia. La fase de acreditación de titulaciones, en el marco del programa de Verificación, Seguimiento, Mejora y Acreditación (VSMA), también servía, más allá de valorar la implantación de los nuevos grados y másteres, para poner encima de la mesa el estado actual del complejo entramado académico de las respectivas facultades y universidades. Por primera vez se conseguía una visión de conjunto del estado de las titulaciones que permitía identificar las fortalezas y las debilidades. En este contexto se formalizó o enfatizó algo que ya había sido apuntado con anterioridad y que no era ningún descubrimiento ni a nivel teórico ni aplicado: la importancia de la coordinación docente o la formación de equipos docentes para la mejora de calidad de la enseñanza.

Referirse a la coordinación docente o los equipos docentes puede significar prácticas algo diferentes según los casos. De hecho, el mismo enunciado de “equipo docente” parece implicar un nivel superior de coordinación, más profunda y duradera. La coordinación o los equipos, además, pueden ser “verticales”, cuando incluyen a docentes de una misma disciplina e incluso de la misma asignatura; “horizontales”, cuando incorporan o atañen a todos los docentes de todas las disciplinas que imparten docencia a un mismo grupo de estudiantes; y además, según los casos, puede ser interdisciplinar en el sentido de involucrar a docentes de disciplinas diferentes (Historia, Derecho, Economía, Filosofía, Biblioteconomía, Filología, etc.).

De hecho, apostar implícita o explícitamente desde la institución por el individualismo o por la coordinación docente se antoja como uno de los primeros dilemas que debe resolver la actual universidad (Zabalza, 2007: 117-125). Ciertos autores indican que la institución debería fomentar que los docentes sepamos y queramos trabajar juntos en un contexto determinado, o sea, que seamos capaces de trabajar en equipo tal como a veces exigimos a nuestros alumnos (Zabalza, 2007: 162-166). Varios autores sitúan la

coordinación docente como uno de los ejes de la mejora docente. El citado y prestigioso Informe Bricall señala la necesidad de desarrollar la enseñanza universitaria por medio de equipos docentes (Bricall, 2000: 109) y Ortín (2010) propone pautas de funcionamiento tanto para equipos disciplinares como transversales. Zabalza, por su parte, considera las “estrategias de coordinación con los colegas” como una de las diez dimensiones de una docencia de calidad (Zabalza, 2007: 179-209).

Sin embargo, al mismo tiempo que afirmamos tajantes la conveniencia de la coordinación docente, conviene concretar y responder a la doble pregunta de por qué y para qué coordinarse. Rué y Lodeiro argumentan que ante la reciente complejidad, se imponen aproximaciones interdisciplinarias, que los equipos docentes interdisciplinarios son necesarios para afrontar los perfiles emergentes en nuevas titulaciones profesionalizadoras, que la coordinación docente reduce el absentismo, que contribuye a ponderar mejor la carga de trabajo del alumno, que evita solapamientos innecesarios de contenidos y que se avanza hacia un empleo eficiente del tiempo de trabajo y aprendizaje de los estudiantes (Rué y Lodeiro, 2010: 12; Paricio, 2010: 33-35).

Por otra parte, tanto la literatura científica sobre abandono, como la investigación sobre transición de bachillerato a universidad (Álvarez *et al.*, 2011; Figuera y Coiduras, 2013) como los mismos estudios realizados en la Facultad de Derecho (Medir *et al.*, 2016) muestran que la incidencia del abandono es particularmente notable durante el primer año de estudios universitarios. Sabemos que los factores explicativos son variados, pero hay evidencias de que el "choque cultural" y las deficiencias en orientación son uno de los factores más prevalentes. Ciertamente, el alumnado de primer curso necesita un periodo de adaptación al nuevo medio académico en el que se encuentra. Su efectiva adaptación al nuevo entorno académico acaba condicionando una parte de su rendimiento académico. Entendemos, por tanto, que la coordinación de todos los docentes que inciden en este alumnado de nuevo acceso contribuirá a una mejor y más rápida adaptación a la universidad y que ello redundará en una mejora de su rendimiento académico. En este sentido, una coordinación docente centrada en el estudiante de primer curso debería resultar una acción paliativa significativa para reducir una parte de este abandono (Medir *et al.*, 2016; Turull *et al.*, 2019).

La coordinación docente, como la describimos, se convierte en un valor añadido a toda propuesta formativa y deviene un intangible capaz de incidir decisivamente en la calidad de la formación. Y es que bajo la coordinación docente, que necesariamente se fija objetivos comunes, late la idea de proyecto (Rué y Lodeiro, 2010: 15). Ciertamente, la auténtica coordinación docente es algo más que alineamiento de asignaturas –algo de por sí positivo y nada habitual-, pues implica coordinación e integración intensa. Así, la coordinación del grupo está al servicio del objetivo superior colectivo, que son los objetivos curriculares o de la titulación (Paricio, 2010: 22). En este sentido, es fácil deducir los límites de la coordinación docente cuando la iniciativa parte del profesorado bien intencionado; sus resultados suelen ser positivos, pero limitados. La coordinación docente profunda y efectiva debe ser una apuesta estratégica de las titulaciones y de la institución (Paricio, 2010: 22). Una coordinación curricular de este calibre exige adaptar la estructura y la organización académica tradicional e incorporar nuevas dinámicas y nuevos cargos o responsabilidades debidamente compensadas.

Una concepción de la titulación en base a conocimiento disciplinar fragmentado, agregado y acumulado, exige poca coordinación, pues cada profesor especialista transmite su saber y se desentiende del conjunto. Pero incluso en este caso extremo, un nivel inferior de coordinación docente es necesario, como dijimos, para armonizar el flujo de trabajo del estudiante.

En definitiva, percibimos que la coordinación docente puede practicarse a distintas profundidades y con objetivos y ambiciones también diferentes. Ello no obsta para que en cualquier caso los docentes que forman parte del equipo tengan claros y compartan el contenido y los objetivos de la coordinación.

2. Objetivo

Este artículo pretende mostrar una experiencia de coordinación docente horizontal en primer curso del Grado en Derecho en la Universidad de Barcelona durante el curso 2018-2019. En la experiencia han contribuido todos los profesores que imparten docencia en uno de los grupos de mañana (concretamente M3), y por tanto las asignaturas Técnicas de Trabajo y Comunicación (TTC), Derecho Romano, Ciencia Política, Fundamentos del Derecho, Principios e Instituciones Constitucionales, Derecho Civil de la Persona, Economía, Historia del Derecho, Fundamentos del Derecho Penal y Teoría del Delito y Sistema de Derechos y Libertades. La asignatura Técnicas de Trabajo y Comunicación, a su vez, está impartida, en cada grupo, por tres docentes procedentes de tres disciplinas bien diferentes (derecho, filología y biblioteconomía) que se coordinan entre ellos y con el resto de docentes que la imparten en el resto de grupos y grados, con lo que entran en contacto dos dinámicas de coordinación: una vertical (de asignatura) pero compleja por cuanto afecta a grados y disciplinas diferentes, y otra, la que ahora describimos, horizontal o de grupo. Las primeras cinco asignaturas de la lista anterior se imparten durante el primer semestre y las otras cinco en el segundo semestre. Todas con 6 ECTS y 4 horas de docencia semanal repartidas en dos sesiones de 2h. durante aproximadamente 15 semanas. El grupo está formado por unos 75-80 alumnos que, como todos los de primer curso, no eligen grupo sino que son adscritos al mismo según orden alfabético del apellido; unos pocos alumnos, por razones diversas, no están matriculados en todas las asignaturas.

El presente artículo pretende, en primer lugar, mostrar las acciones concretas llevadas a cabo, algunas de las cuales pueden ser implantadas en otros contextos. En segundo lugar, y al mismo tiempo, quiere mostrar cómo se puede dar contenido preciso a la a veces vaga y retórica expresión “coordinación docente”; en tercer lugar espera mostrar los límites de una iniciativa individual –aunque avalada y reconocida por la institución– en un contexto académico en el que la coordinación docente no forma parte del núcleo constituyente del currículo; y en cuarto lugar ofrece algunas posibles líneas de actuación futura en este ámbito.

3. Antecedentes

La experiencia desarrollada durante el curso 2018-2019², y que se repite a lo largo de curso 2019-2020³, se inspira en los precedentes desarrollados en el mismo grado en Derecho de la Universidad de Barcelona. De manera inmediata y paralela entronca con la experiencia llevada a cabo en el curso 2014-2015 (Turull *et al.*, 2015)⁴. Sin embargo ambas experiencias hunden su origen en la prueba piloto implantada en 2004 en la misma Facultad de Derecho de la UB (Bueno, 2011, 23-29; González *et al.*, 2006; Ortuño *et al.* 2009; Ortuño, 2011). Esta temprana experiencia, que abarcaba planificación docente, metodologías, evaluación, coordinación y asesoramiento pedagógico, fue especialmente significativa porqué una parte del contenido

² Además de los autores firmantes del artículo, también impartieron docencia en el mismo equipo los profesores Cristóbal Urbano, de la Facultad de Biblioteconomía e Información de la UB, y el profesor Alfred Quintana, de la Facultad de Filología de la UB.

³ En la experiencia que se está llevando a cabo el curso 2019-2020 intervienen los profesores Xavier Arbós (Principios e Instituciones Constitucionales), Aitor Díaz (Ciencia Política), Patricia Panero (Derecho Romano), Héctor Silveira (Fundamentos del Derecho), Alfred Quintana (Técnicas de Trabajo y Comunicación), Marta Somoza (Técnicas de Trabajo y Comunicación), Gemma Rubio (Derecho Civil de la Persona), Marilo Gramunt (Derecho Civil de la Persona), Esperança Ginebra (Derecho Civil de la Persona), Ujala Joshi (Fundamentos de Derecho Penal y Teoría del Delito), Natalia Caicedo (Sistema de Derechos y Libertades), Rosa M. García (Economía) y Max Turull (Técnicas de Trabajo y Comunicación e Historia del Derecho).

⁴ En la experiencia llevada a cabo el curso 2014-2015 intervinieron los profesores Xavier Arbós (Principios e instituciones constitucionales), Marc Balaguer (Economía), Carolina Bolea (Fundamentos de Derecho Penal y Teoría del Delito), Jordi Calvet (Ciencia Política), Chantal Moll de Alba (Derecho Civil de la Persona), Patricia Panero (Derecho Romano), Argelia Queralt (Sistema de Derechos y Libertades), Alfred Quintana (Técnicas de Trabajo y Comunicación), Héctor Silveira (Fundamentos del Derecho), Cristóbal Urbano (Técnicas de Trabajo y Comunicación) y Max Turull (Técnicas de Trabajo y Comunicación e Historia del Derecho).

de la coordinación docente entonces diseñada y practicada dio lugar al estándar del modelo docente aplicado progresivamente a todos los cursos de todos los grados de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona. Sin embargo, de aquella experiencia temprana de 2004, que sobrevivió a los nuevos grados implantados en 2010, la coordinación docente fue lo que antes se erosionó; se mantuvo y se mejoró el nuevo modelo de evaluación continuada, pero no la parte más sustancial de la coordinación docente. En este sentido es conveniente mostrar como de una experiencia de coordinación docente, con amparo institucional, implantada en un solo grupo y que era concebida como un microcosmos de experimentación, a partir de una decisión de política docente de centro, se aprovecharon elementos que luego serían generalizados en todas las asignaturas y en el Grado en su totalidad (Turull, 2011).

4. Desarrollo de la experiencia

4.1. Constituirse como equipo docente

El conjunto de profesores implicados en la docencia del grupo, sobre todo los de cada semestre, nos hemos constituido y presentado ante los estudiantes como equipo docente. El equipo obtuvo un proyecto de mejora e innovación docente (PMID) de la Universidad de Barcelona, el reconocimiento como Equipo de Trabajo del Instituto de Desarrollo Profesional (IDP-ICE) de la UB y el reconocimiento del Consejo de Estudios de la Facultad de Derecho, por lo que la experiencia tenía una cierta naturaleza institucional. Además de las reuniones preparatorias –en junio y julio y antes de empezar las clases en septiembre– hemos mantenido algunas reuniones a lo largo del semestre, especialmente para preparar las actividades complementarias y las pruebas de evaluación sobre las lecturas, que se explican más adelante. La creación de un grupo de *whatsapp* entre los profesores del semestre no es una frivolidad sino que ha resultado una herramienta útil para resolver pequeñas, pero significativas, incidencias típicas de la vida docente. Sobre todo ha resuelto de manera muy ágil el intercambio de días u horas de clase entre docentes por razón de enfermedad, asistencia a congresos u otros imprevistos. Se ha reducido todavía más la ya insignificante anulación de una clase aun por motivos justificados. También se creó un campus virtual conjunto de las asignaturas y los estudiantes de cada semestre; este campus conjunto convivía de manera paralela al campus de cada profesor o asignatura y solo tenía asignadas unas ciertas funciones. En esta experiencia, el tutor designado por la Facultad para el grupo se hizo coincidir con el coordinador de la experiencia, con lo que los estudiantes, en caso de necesidad, también tenían un interlocutor del equipo docente para temas comunes más allá de los propios de cada asignatura. Finalmente, la idea de equipo docente se escenificaba el primer día de curso cuando todos los profesores del grupo asistían juntos a la primera clase, con la intención de trasladar desde el primer momento una imagen de cohesión y colaboración interna.

4.2. Programa conjunto

Se ha compuesto un programa conjunto del grupo para el primer semestre y otro para el segundo semestre. El programa conjunto, que se distribuye a todos los estudiantes del grupo, se inicia con una explicación inicial común para el grupo M3 en la que se explican los objetivos de la iniciativa de coordinación docente y se detallan las actividades y acciones que se llevarán a cabo a lo largo del semestre. A continuación el programa conjunto consiste en la adición de los programas de cada asignatura, los cuales han sido adaptados al grupo experimental. Cada programa de cada asignatura contiene la siguiente información, dispuesta de la misma manera y con el mismo formato en cada caso: objetivos de aprendizaje del curso; programa o temario; organización del curso y metodología; evaluación; bibliografía básica; *thesaurus* de la asignatura.

Como puede observarse, ya el mero hecho de adicionar programas particulares muestra los límites del proyecto, debidos probablemente al diseño todavía insuficientemente transversal del plan de estudios, pero también, en parte, a la dinámica institucional del centro. Y es que cuando los departamentos asignan la docencia de cada grupo –y en este caso la asignación es algo más laboriosa, puesto que el profesor debe

estar dispuesto a renunciar a una parte de su autonomía en pos de la dinámica de coordinación con el resto de profesores del semestre, los planes docentes ya han sido aprobados por todas las instancias pertinentes. El Plan Docente de una asignatura establecido por el departamento es único para todos los grupos, y aunque puede ser más o menos detallado, no deja de ser un corsé para la dinámica del grupo experimental de coordinación docente. Cómo resolver está pequeña contradicción es uno de los elementos de las conclusiones que esperamos proyectar y mejorar en el futuro. Hasta ahora una autorización de la Jefa de Estudios del Grado para que el programa específico del grupo M3 pueda apartarse levemente de la literalidad del Plan Docente “madre” se antojaba suficiente. En un futuro parece mejor iniciar el procedimiento para reabrir el Plan Docente e incorporar un aviso sobre la especificidad del grupo M3. El caso es que estos programas docentes específicos de este grupo están en consonancia con los respectivos Planes docentes de cada asignatura; si hay alguna variación, esta responde a que la armonización y la coordinación de las actividades de evaluación se han resuelto con posterioridad a la aprobación de los Planes Docentes.

4.3. Una actividad de evaluación continuada conjunta cada semestre

En cada asignatura, una de las 2 o 3 actividades de evaluación continuada –sin contar aquí la prueba final de síntesis– es común con el resto de las asignaturas del semestre. Esta prueba tiene, en cada asignatura, un valor ponderado del 20% de la nota final, y este porcentaje se distribuye como sigue: para el primer semestre, 1ª lectura obligatoria, 5%; 2ª lectura obligatoria, 5%; trabajo académico o de investigación, 10%. En el segundo semestre no hay trabajo académico o de investigación y cada una de las dos lecturas pondera un 10% de la nota final.

4.4. Plan de lecturas comunes

Impulsar la lectura de libros o textos académicos entre los estudiantes de primer curso fue uno de los objetivos que suscitó mayor consenso y a la vez debate. Si todo el equipo estaba de acuerdo en el objetivo final, en cambio se produjo un rico debate acerca del número de libros o textos que los alumnos debían leer, pues había quien opinaba que para empezar bastaba con uno por semestre y quien proponía una lectura para cada asignatura, o sea, cinco por semestre. Finalmente se optó por dos lecturas semestrales. Pero el debate también alcanzó el tipo de lecturas que era conveniente proponer: autores actuales o clásicos, divulgación o especialización, carácter innovador o técnico, transversalidad o disciplinarietà, mayor o menor vinculación con el temario del curso, etc. Finalmente las lecturas respondieron mayoritariamente a los perfiles de las asignaturas pero con consenso del equipo docente.

Durante cada semestre cada estudiante elegía y leía dos libros de entre los cinco que proponíamos el equipo docente; cada profesor o asignatura postulaba un libro (o equivalente) de unas 150-200 páginas⁵. Los estudiantes elegían las dos lecturas mediante una sencilla aplicación en el campus virtual Moodle. Cada lectura tenía un cupo de 15-17 lectores, con lo que los estudiantes se distribuían equitativamente entre las cinco lecturas. La asignación era automática por orden de llegada. Para la primera lectura, los estudiantes

⁵ Las lecturas propuestas para el primer semestre fueron: a) DAHL, Robert (2012). *La democracia: una guía para los Ciudadanos*. Barcelona: Ariel. [Edición original de 1998] [Ciencia Política]; b) NAREDO, José Manuel (2015, 2ª ed. Revisada y ampliada). *Economía, poder y política. Crisis y cambio de paradigma*. Madrid: Díaz & Pons. [Fundamentos del Derecho]; c) DÍEZ-PICAZO, L. (1973, 1ª ed.; hay ediciones posteriores). *Experiencias jurídicas y teoría del Derecho*. Barcelona: Ariel. [Derecho Romano]; GARCÍA DE ENTERRÍA, E. (2006). *La Constitución como norma y el Tribunal Constitucional*, 4ª ed. Madrid: Civitas. [Principios e Instituciones Constitucionales]; LATORRE, Angel (1968, 1ª ed.; hay ediciones posteriores). *Introducción al Derecho*. Barcelona: Ariel. [Técnicas de Trabajo y Comunicación]. Para el segundo semestre fueron: a) Norberto Bobbio. *Igualdad y libertad*, Barcelona: Paidós, 1993 (o otras ediciones) [Sistema de Derechos y Libertades]; b) elegir dos artículos del volumen: Jesús María Silva Sánchez, Joan J. Queralt Jiménez, Mirentxu Corcoy Bidasolo, María Teresa Castiñeira Palou (coordinadores.): *Estudios de Derecho Penal. Homenaje al profesor Santiago Mir Puig*. Montevideo: B de F, 2017 [Fundamentos de Derecho Penal y Teoría del Delito]; c) Edmund Conway. *50 cosas que hay que saber sobre economía*. Barcelona: Ariel, (disponible en formato web) [Economía]; d) Lluís Puig i Ferriol, *Reflexions amb motiu del cinquantenari de la compilació del dret civil de Catalunya, 1960-2010*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Justícia, 2010 (disponible en formato electrónico). [Historia del Derecho]; e) Corona Quesada González (Coord.) *Persona y familia*. Barcelona: Ed. Difusión Jurídica, 2014 (págs. 15 a 153).

realizaron una recensión, que colgaron en el campus virtual conjunto, según el modelo y el procedimiento enseñado en la asignatura Técnicas de Trabajo y Comunicación. Para la segunda lectura realizaban un examen presencial con preguntas acerca de la lectura elegida y asignada. Hubo reuniones y debate acerca del tipo de preguntas que cabía plantear y se llegó a un acuerdo para hacer el mismo modelo de examen pero con preguntas singulares para cada lectura. Este examen se realizó en la hora de clase de uno de los profesores –de hecho se realizaban simultáneamente cinco exámenes con preguntas diferentes; este profesor era el responsable de distribuir los ejercicios correspondientes a cada docente. Cada profesor corrigió las 15-17 recensiones del libro que había postulado y que habían sido elegidas como primera lectura y luego corregía los 15-17 exámenes también del libro que había postulado y que habían sido elegidas como segunda lectura. El profesor evaluaba, a partir de unos criterios compartidos por el equipo, sus correspondientes ejercicios y subía la calificación al campus virtual conjunto. De manera que las calificaciones de cada profesor en cada una de las dos pruebas eran asumidas por el resto. Así, si en la asignatura A se han corregido 15-17 pruebas, los resultados son anotados en el campus virtual de dicha asignatura y además compartidos con el resto de docentes; cada uno debía coger las calificaciones de los alumnos que no había corregido e incorporarlas (y asumirlas) en su propio campus. Por lo tanto el estudiante leía dos libros, que en rigor habían sido postulados solamente por dos asignaturas, pero el resultado era que les computaban nota en cinco asignaturas.

4.5. Plan de actividades complementarias

A lo largo de cada semestre los estudiantes tenían la oportunidad de realizar una actividad complementaria no evaluable, de carácter guiado, con objeto de empezar a tener contacto con el derecho practicado. La actividad del primer semestre tenía como objetivo y como lema común "el Derecho en acción". Por grupos de 15-17 individuos asistían a un juicio y/o a una charla con un juez, con un abogado, con un diputado o con un responsable del tercer sector. Los estudiantes elegían a qué actividad deseaban asistir y se asignaban las plazas automáticamente por orden de llegada, con la misma aplicación del campus virtual conjunto utilizada para la asignación de las lecturas. La actividad del segundo semestre consistió en una charla y coloquio, organizado en dos grupos, con dos magistradas de la Audiencia de Barcelona. En una de las reuniones ordinarias de los equipos se valoraron ambas actividades.

4.6. Trabajo académico o de investigación

Esta actividad solo se llevó a cabo en el primer semestre. En la asignatura Técnicas de Trabajo y Comunicación, la Prueba de Síntesis (50% de la nota final) consiste en realizar un trabajo académico o de investigación en grupo que es expuesto oralmente. El valor de este trabajo reside que en el mismo se activa la metodología y la sistemática del trabajo académico que ha sido explicada como contenido fundamental de la asignatura. En este trabajo de investigación, sin embargo, también intervinieron el resto de las asignaturas del primer semestre a la hora de sugerir el objeto de estudio de cada trabajo y una tutorización en cuanto a contenidos. Efectivamente, cada profesor, excepto el de Técnicas de Trabajo y Comunicación, proponía entre 3 y 4 líneas temáticas afines a su asignatura; cada línea temática acababa concretándose en cada trabajo en un tema totalmente perfilado⁶. Cada grupo constituido para realizar un trabajo debía escoger una línea temática de entre el catálogo propuesto por todos los docentes. Los temas también eran asignados por orden de comunicación al profesor de TTC, de manera que cada línea temática de las propuestas tenía un cupo máximo de trabajos, con lo que todos los temas acababan teniendo el mismo número de grupos que los desarrollaban. Cuando todos los temas habían sido asignados se comunicaba a los grupos qué profesor tutorizaba el trabajo de investigación en cuanto a contenidos. Por tanto cada profesor acababa tutorizando en cuanto a contenidos entre 4 y 5 grupos. Por el contrario, el seguimiento más inmediato y el

⁶ Las líneas temáticas propuestas este curso fueron las siguientes: la libertad de expresión; monarquía o república; la independencia de los jueces; el conflicto de los taxis y los VTC; el fenómeno de las pateras; la eutanasia; los bienes culturales en internet; el *big data*; el sexo de pago; el tratamiento legal e institucional del racismo; el papel de los medios de comunicación en democracia; las virtudes y los límites de la democracia directa; las políticas públicas de memoria; la gestación por sustitución; el Derecho Romano en nuestro sistema jurídico actual; el *bullying*; la evolución jurídica del derecho de voto.

seguimiento de la parte metodológica y de procedimiento de los trabajos de investigación de todos los grupos recaían en el profesorado de la asignatura de Técnicas de Trabajo y Comunicación.

Cada profesor, de nuevo salvo el de TTC, evaluaba los trabajos de investigación que tutorizaba, pero sólo en cuanto a los contenidos, y esta calificación correspondía a un 10% ponderado de la nota final de la asignatura tal como ya se ha dicho (5% lectura + 5% lectura + 10% trabajo de investigación). Sin embargo en la asignatura Técnicas de Trabajo y Comunicación el trabajo de investigación, como se ha indicado, tenía una ponderación diferente porque se tenían en cuenta muchos más factores además de los contenidos materiales. Igual como se procedió con las lecturas, cada profesor trasladaba sus calificaciones a los demás profesores que las asumían en su propio panel de calificaciones de su asignatura.

4.7. *Thesaurus*

El *thesaurus* fue la relación de entre 15 y 20 términos o conceptos que cada profesor había determinado como básicos de su materia. Se estimaba que su conocimiento era imprescindible para superar con éxito su asignatura. Este *thesaurus* se hallaba publicado al final del programa de cada asignatura en el programa conjunto del grupo. Puesto que se trataba de términos o conceptos básicos, cada profesor se comprometía a evaluar su conocimiento o adquisición con carácter eliminatorio bien sea en la última prueba de evaluación continuada bien sea formando parte de la misma prueba de síntesis final. Esta prueba consistiría, preferentemente, en un ejercicio tipo test de respuestas múltiples con unas 20 preguntas en cada caso⁷.

4.8. Coordinación en las fechas de las pruebas de evaluación continua

La coordinación en la fijación del calendario de pruebas de evaluación continua se antojaba esencial para el buen funcionamiento de cada semestre. Teniendo en cuenta que cada asignatura podía establecer entre 2 y 3 pruebas a lo largo del semestre, el alumno realizaría entre 10 y 15 pruebas a lo largo de las 15 semanas del semestre. Esta cantidad de pruebas ya se había reducido con la prueba común que ha sido descrita. En cuanto al resto de pruebas, se realizaron dos pequeñas pero significativas acciones. Todos los profesores se coordinaban a la hora de fijar las fechas de las pruebas de evaluación continua. Se respetaba el criterio de no celebrar más de dos pruebas durante una misma semana y que no se realizaran en dos días consecutivos. Por otra parte, y para paliar el absentismo en clase durante las horas e incluso durante el día previo a la realización de una prueba, se estableció que las pruebas evaluables se realizaran preferentemente a primera hora e incluso el lunes a primera hora. En el caso de la asignatura sin clase a primera hora, entonces se intercambian las horas con otra asignatura.

Para fijar los días y horas de estas pruebas evaluables, el profesorado utilizaba la aplicación de la Agenda Docente Electrónica. Se trataba de un sencillo calendario electrónico fácil de manejar por todos los profesores y en el que los estudiantes visualizaban todas las actividades evaluables planificadas (Turull, Roca, 2011).

4.9. Claustro final de evaluación

Al final del semestre los profesores se reunieron para compartir y comentar las valoraciones de las calificaciones de cada uno de los estudiantes y tomar las decisiones que se consideraran oportunas. El criterio apriorístico fue que el equipo docente no tenía potestad para imponer ningún cambio de nota y que este, si se producía, era por propia voluntad del profesor responsable de la asignatura. El modo de proceder

⁷Ejemplo de *thesaurus* de la asignatura Sistema de Derechos y Libertades: Declaración de derechos; derecho subjetivo; ponderación entre derechos; test de proporcionalidad; garantía judicial de derechos; garantía institucional de derechos; Defensor del Pueblo; *Sindic de Greuges*; eficacia de los derechos (directa / mediata); procedimiento preferente y sumario de protección de derechos; recurso de amparo constitucional; Convenio Europeo de Derechos Humanos; Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea; Tribunal Europeo de Derechos Humanos; Tribunal de Justicia de la Unión Europea; suspensión de derechos (colectiva e individual); estados excepcionales o de emergencia (alarma, excepción y sitio); principio de igualdad (igualdad en la ley, igualdad en la aplicación de la ley, discriminación, discriminación positiva); derecho a la tutela judicial efectiva; indefensión.

fue sencillo. Nos reunimos los cinco docentes en una sala de reuniones equipada con proyector para visualizar la fotografía de cada alumno en el campus virtual. Por orden de lista, comentamos la calificación otorgada por cada profesor a cada alumno. Sin embargo este ejercicio no se ciñó a resumir la nota obtenida en cada asignatura sino que enseguida desembocó en comentarios varios y diversos sobre la trayectoria del alumno, sobre sus resultados, sus capacidades, su participación en clase, etc. En algunos casos también se socializaban, con discreción, informaciones que un profesor podía tener sobre un caso y se proponían soluciones de grupo o se derivaban a la autoridad académica o al servicio correspondiente. En estas reuniones no solamente se identificaban situaciones problemáticas o que requerían de alguna intervención, sino que también se identificaban estudiantes brillantes que igualmente requerían cierta tutorización en una dirección distinta de la anterior. Al cabo de la sesión de claustro algunos profesores habían podido modificar una o dos notas finales, incluso para pasar de suspenso a aprobado o para decantar y otorgar alguna MH; en ningún caso un mismo estudiante fue objeto de dos modificaciones.

4.10 Otras iniciativas menores

El Grado en Derecho de la UB sigue de forma generalizada un sistema de evaluación continua donde, como se ha dicho, cada estudiante realiza entre dos y tres actividades evaluables además de la prueba final o de síntesis. Es fácil que entre tantas pruebas a lo largo del cuatrimestre se produzcan no pocas incidencias en que el estudiante, por motivos justificados, no pueda realizar la prueba correspondiente. Hemos arbitrado un sistema fácil en el que un solo profesor del equipo docente reúne a todos los alumnos con pruebas pendientes de todas las actividades de todas las asignaturas y se ocupa de pasar los ejercicios que previamente le han sido enviados por el profesor responsable. En lugar de ocuparse cada profesor de este “turno de incidencias” con tan solo un par o tres de estudiantes, un solo docente los concentra todos.

Además, como ha sido apuntado, las reuniones presenciales del equipo docente permitieron canalizar ricos debates sobre la teoría y la práctica de la acción docente. Se produjo un debate continuo acerca de los motivos del absentismo en clase de los estudiantes, sobre la modalidad de evaluación continua, sobre la relación entre formación conceptual o teórica y práctica de los estudiantes de Derecho, sobre las actividades evaluables y sus tipologías y, en fin, sobre las buenas prácticas que cada uno creía que deban buen resultado. De estos debates no escapó el tema, de no poco calado, de los solapamientos de parte de las materias que impartimos. Y aquí poco se avanzó.

5. Valoración final y conclusiones

La mera constitución del equipo docente he engendrado una dinámica de diálogo y debate entre el grupo de profesores. Esta comunicación abordaba los problemas típicos y tópicos de la docencia universitaria de nuestro tiempo pero con unos sujetos comunes y concretos. En este sentido, el proyecto de grupo coordinado ha servido para catalizar y galvanizar discusiones que en otro caso suelen resultar excesivamente abstractas.

El equipo docente, por muy cohesionado que esté, requiere de la figura de un coordinador. Un miembro del equipo debe asumir esta tarea. Parece natural que la coordinación recaiga en el profesor tutor del grupo. Por otra parte, la coordinación docente al nivel que ha sido llevada a cabo en esta experiencia, no resulta una tarea asfixiante para los miembros del equipo. Puede darse un plus de dedicación pero que resulta compensado por el sistema de actividad común compartida que ahorra trabajo de corrección al docente. Sin embargo sí que puede resultar una cierta sobrecarga para el profesor que imparte la misma asignatura en dos grupos, con dos dinámicas bien diferentes.

Diversos factores han contribuido de manera notoria a dotar de identidad al grupo-clase en que se desarrolló la experiencia. Esta es una percepción común del profesorado que imparte docencia en otros grupos y de las conversaciones mantenidas con colegas de departamento que impartían docencia también en otros

grupos: la percepción de cohesión frente a la percepción de desvertebración o desmembración de otros grupos. A ello puede haber contribuido la dinámica docente desarrollada por cada profesor, vinculada a la del resto del equipo; la dinámica común explícita; las actividades que el grupo realizaba como tal, dentro y fuera del aula; el hecho evidente y explícito de que el M3 era tratado por todos los profesores como un grupo con entidad propia y de manera algo singular; la comparación de la dinámica docente que los estudiantes realizaban hablando con compañeros de otros grupos; y, en fin, la evidencia, que no se daba en otros grupos, de que había actividades evaluables y complementarias realmente comunes. La cohesión del grupo contribuyó, creemos, a mejorar el clima académico. Y es plausible, aunque difícilmente mesurable, que esto contribuyera a mejorar el rendimiento individual.

Las actividades complementarias son un pequeño lujo, pero conveniente y que debería incrementarse, para estudiantes de primer curso —a pesar de que no todos lo valoren igual y de que, ante la proximidad de los exámenes, un buen número de alumnos prescindieran de ellas—. Por otra parte, pueden resultar más ricas si hay una preparación previa a la actividad y una acción posterior de retroacción y valoración con los mismos estudiantes.

Sobre el claustro de evaluación, se considera muy positivo a pesar de que se han producido relativamente pocas modificaciones de notas. Alertados por un caso de una alumna con cierta problemática que habría obtenido mejor rendimiento con una acción concertada, se propone que a mitad del semestre se realice un primer mini-claustro de evaluación o sesión de seguimiento conjunta.

A pesar de los logros alcanzados, también se evidencian lagunas de coordinación que conviene identificar: a) no se ha conseguido armonizar los temarios de las asignaturas en el sentido de evitar solapamientos y lograr los objetivos de aprendizaje deseados, algo que se antojaría esencial en una coordinación docente de mayor calidad; b) se ha producido poca interacción del pleno del equipo docente a partir del momento que el curso ya estaba en marcha en el sentido que se han realizado pocas reuniones presenciales; en algún caso la experiencia del equipo del primer semestre, fruto del debate y la discusión, se reprodujo sin debate en el segundo semestre.

Finalmente, y en un ejercicio de autocrítica y exigencia con uno mismo y con la institución, para mejorarla, conviene señalar que esta experiencia muestra también los límites actuales de la coordinación docente. No es que hayamos agotado estos los límites o márgenes, pero este ejercicio práctico muestra donde están los límites y donde se hallan las dificultades para una acción más definitiva. No olvidemos que la coordinación docente no es un fin en sí mismo ni un divertimento del profesorado, sino una herramienta para mejorar la calidad de la docencia. Según nuestra opinión, una auténtica y profunda coordinación docente no se podrá abordar de verdad hasta que no haya una profunda coordinación de materias (y asignaturas) dentro de un plan de estudios racionalmente diseñado en base a las competencias, generales y específicas, que deben alcanzar los graduados. Sobre una estructura académica no coordinada ni integrada, sino casi estanca, la coordinación docente basada en la voluntad de los individuos docentes tiene su límite. La coordinación docente o el trabajo en equipos docentes deben estar en la matriz, en la base, en la perspectiva y en la estructura de un plan de estudios. Esta sería, en nuestra opinión, la coordinación docente de verdad y condición indispensable para poder realizar después una “coordinación docente operativa”. Esta experiencia ha realizado progresos en este segundo plano, que son útiles pero quedan limitadas por la ausencia del primero.

Referencias

Álvarez, M., Figuera, P., Torrado, M. (2011) La problemática de la transición Bachillerato-Universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), pp. 15-27.

Bueno, M. (2011) La experiencia docente del Grupo M6 en la Facultad de Derecho (UB): planificación, coordinación, evaluación y apoyo pedagógico. En: M. Turull (Ed.) *Experiencias de mejora e innovación docente en el ámbito del Derecho*. Octaedro – ICE UB, Barcelona.

Bricall, J.M. (2000) *Universidad 2 mil*. Conferencia de Rectores de las Universidades españolas, Madrid.

Figuera, P., Coiduras, J.Ll. (2013) La transición a la universidad: un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes. *Revista de educación*, 362, pp. 713-736.

González, M., Zahino, M., Ortuño, M.E., Madrid, A., Espina, D., Vallès, A., Ferraz, E., Moll de Alba, C., Martínez, R. (2006) La generación de un nuevo contexto de aprendizaje mediante la planificación docente de un primer curso piloto de Licenciatura para la adaptación del EEES: la experiencia del «M-6» en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona (2004/2005 y 2005/2006). *Art Congrès Internacional Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*. Barcelona.

Medir, Ll., Turull, M., Figuera, P., Freixa, M. (2016) ¿Por qué abandonan? El abandono inicial en cinco grados de la Facultad de Derecho de la UB: cuantificación, causas y perfil académico (2011 y 2013). *Revista del CIDUI*, 3, pp. 1-16.

Ortín, J. (2010) El trabajo docente en equipo... difícil, pero imprescindible. En: Parcerisa, A. (Coord.) *Ejes para la mejora docente en la universidad* (pp. 65-71). Ediciones Octaedro – ICE UB, Barcelona.

Ortuño, M.E., Aja, E., Bueno, M., Madrid, A., Martínez, R., Miralles, I., Roca, B. (2009) Experiencia docente contrastada de un grupo adaptado a las directrices del Espacio Europeo de Enseñanza Superior: objetivos, metodología, valoración de resultados y proyección futura. *Revista de Educación y Derecho*, 1, pp. 1-29.

Ortuño, M.E. (2011) Seminario interdisciplinar de actualidad jurídica: una experiencia de actividad transversal. En: M. Turull (Ed.) *Experiencias de mejora e innovación docente en el ámbito del Derecho* (pp. 38-48). Octaedro – ICE UB, Barcelona (esta publicación recoge la contribución colectiva “La experiencia docente del grupo M6 en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona, El planteamiento de un trabajo interdisciplinar”, en *III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas: Innovación y Calidad en la docencia de Derecho*, Sevilla, 17-18 de Septiembre de 2009, Facultad de Derecho, Universidad de Sevilla).

Paricio, J. (2010) El reto de institucionalizar la coordinación e integración docente. En: J. Rué, L. Lodeiro (Eds.) *Equipos Docentes y nuevas Identidades Académicas* (pp. 21-43). Narcea ediciones, Madrid.

Rué, J., Lodeiro, L. (Coord.) (2010) *Equipos Docentes y nuevas Identidades Académicas en educación superior*. Narcea Ediciones, Madrid.

Turull, M. (2011) El qué y el porqué de la innovación y la mejora docente en la enseñanza del Derecho. En: M. Turull (Ed.) *Experiencias de mejora e innovación docente en el ámbito del Derecho* (pp. 15-20). Octaedro – ICE UB, Barcelona.

Turull, M., Roca, B. (2011) La Agenda docente electrónica: un instrumento sencillo y eficaz de coordinación docente en el sistema de evaluación continuada de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona. En: M. Turull (Ed.) *Experiencias de mejora e innovación docente en el ámbito del Derecho* (pp. 252-260). Octaedro – ICE UB, Barcelona:

Turull, M. (Coord. i autor de la memòria), Arbós, X., Balaguer, M., Bayo, I., Bolea, C., Calvet, J., Moll de Alba, C., Panero, P., Queralt, A., Quintana, A., Silveira, H., Urbano, C. (2015) *Memòria del Grup coordinat M4 de 1r curs del grau de Dret UB (curs 2014-2015)*. Dipòsit Digital, UB. <http://hdl.handle.net/2445/66661>.

Turull, M., Roca, B., Aparicio-Chueca, P., Triadó-Ivern, X., Guardia-Olmos, J., Presas, P., Bernardo, M., Elasi-Ejjaberi, A., Maestro-Yarza, I. (2019) Las causas del absentismo de los estudiantes de Derecho según su propia opinión. *Revista de Educación y Derecho*, 19, pp. 1-21.

Zabalza, M.A. (2007) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea Ediciones, Madrid.