

LA DOCENCIA DE LAS DISCIPLINAS JURÍDICAS A TRAVÉS DE LAS PRESENTACIONES 20x20

M^a REMEDIOS ZAMORA ROSELLÓ
Profesora Ayudante-Doctor de Derecho Administrativo
(Acreditada a Profesora Contratada Doctora)

remedios@uma.es

Universidad de Málaga

Resumen: En un contexto de cambio en la docencia universitaria, y en la sociedad en general, resulta esencial acercarse a nuevas metodologías que den respuesta a las necesidades reales para la implantación del modelo de Bolonia. Una vez superados los primeros años se han puesto de relieve las debilidades de un modelo que no cuenta con la suficiente capacidad de medios personales y materiales y que debe readaptarse a la realidad de las universidades españolas. Sobre la base de estas necesidades surge la oportunidad de implantar un nueva metodología que, con un marcado carácter realista, permita mejorar la adquisición de conocimientos en el estudiante y favorezca la reflexión y el desarrollo de las competencias básicas. Se exponen en este artículo los desafíos para la implantación de un modelo de docencia y aprendizaje basado en las presentaciones PechaKucha 20x20, como un instrumento para que el alumnado de las disciplinas jurídicas maneje con precisión las nuevas tecnologías y se acerque a los formatos más novedosos e innovadores, que desde otros sectores ya han mostrado su eficacia.

Palabras clave: Enseñanza universitaria, expresión oral, expresión escrita, metodología, PechaKucha 20x20.

Abstract: In a context of change in university teaching, and society, is essential to approach new methodologies that respond to the real needs for the implementation of the Bologna model. After the first stage, it has been highlighted the weaknesses of a model that does not have enough capacity in staff and equipment, and must be adjusted to the reality of the Spanish universities. Based on this context, the opportunity to implement a new methodology arises, with a strong realistic character, to improve the acquisition of knowledge in students and to encourage thinking and the development of basic skills. This article provides the challenges for the implementation of a model of teaching and learning based on the 20x20 PechaKucha presentations, as a tool to be used by law students to approach to the new technologies and their most innovative formats, which have already shown its effectiveness in other sectors.

Keywords: University teaching, speaking, writing, methodology, PechaKucha 20x20.

Sumario: 1.Motivación y contexto para la aplicación de la nueva metodología. 2.Esquema y caracteres. 3.Desafíos de la puesta en práctica: 3.1.-La limitación de tiempo: virtudes y deficiencias. 3.2.La integración de los estudiantes Erasmus en la metodología. 4.-La evaluación: 4.1.Primer nivel: la puesta en común y valoración en grupo. 4.2.Segundo nivel: la valoración por pares. 5.-Consideraciones finales y propuestas de futuro. 6.Bibliografía.

1.Motivación y contexto para la aplicación de la nueva metodología

El profesorado universitario se encuentra en una etapa de transición que conlleva su adaptación al grado y a un modelo de sociedad caracterizado por la implantación constante de nuevas tecnologías, lo que obliga a un reciclaje continuo¹. El alumnado del siglo XXI es el fiel reflejo de este modelo social y exige replantearse los sistemas de enseñanza. La finalidad de introducir esta metodología tiene su origen en la experiencia de cursos anteriores en los que se ha impartido docencia en el grado en Derecho y en otras titulaciones, y en la voluntad de mejorar y renovar los sistemas de enseñanza y aprendizaje².

Las principales debilidades detectadas y a las que se trata de hacer frente con este modelo de actividad son: la limitación de los cuatrimestres para desarrollar en profundidad todas las competencias e impartir y aplicar la programación docente de las asignaturas, así como el elevado número de estudiantes por grupo; realidad que obliga a ser innovadores y creativos para implantar una nueva metodología, sin por ello restar calidad ni rigor a la enseñanza y sin rebajar los niveles de exigencia y calidad³.

Una de las competencias más relevantes que deben desarrollar nuestros alumnos es la expresión oral⁴. Esta competencia, presente en todos los grados, adquiere aún más

1 RODRÍGUEZ DE ALMEIDA, M., y MESEGUER VELASCO, S., “Renovación de metodologías docentes en los estudios de grado en Derecho”, *REJIE*, núm. 2, p. 138: “(...) el profesor debe adaptarse a las novedosas tendencias docentes. El profesor tradicional se convierte, en este marco, en profesor-tutor al estilo anglosajón, acompañando y guiando al estudiante en el desarrollo de su itinerario universitario. Ahora, el profesor, partiendo siempre del dominio de los conocimientos que exige la asignatura que imparte, deberá renovar los sistemas tradicionales de enseñanza, y deberá plantear su materia determinando las competencias transversales y específicas que debe adquirir el alumno, para plasmarlas en su guía docente, eligiendo las herramientas necesarias para facilitarlas y elaborando los materiales docentes necesarios para ello”.

2 En relación a la renovación metodológica en el seno del modelo Bolonia y el Proyecto Tuning, SANJURJO RIVO, V., “El proceso de Bolonia: mito y realidad”, *REJIE*, núm. 5, enero 2012, p. 124.

3 Sobre la importancia de la motivación y la implicación del alumnado, MARTÍN-RETORTILLO BAQUER, L., “Acerca de la enseñanza de la Ciencia del Derecho Administrativo en las Facultades Universitarias”, *REJIE*, núm. 3, enero 2011, p. 17: “Y aquí hay un aspecto previo, muy elemental, sobre el que también conviene detenerse para marcar el acento. Me refiero a la preocupación del profesor por INTERESAR a quienes van a aprender con él. Siempre he tenido muy presente la perspectiva de interesar al alumno con las explicaciones. Exige un esfuerzo adicional el moverse dentro de un campo de rigor y de una cierta altura y el cuidar, al mismo tiempo, que los problemas interesaran al alumno; tratar de que le cojan o le capten las cuestiones, que le dejen ventanas abiertas”.

4 En relación al concepto de competencia, RIESCO GONZÁLEZ, M., “El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje”, *Tendencias pedagógicas*, 13, 2008, pp. 79 - 105.

Sobre las las competencias genéricas y específicas que debe adquirir un estudiante de Derecho,

relevancia en el ámbito del grado en Derecho y en las asignaturas jurídicas que se imparten en otras titulaciones. La defensa ante un tribunal de los trabajos fin de grado obliga a preparar a los estudiantes para ese último ejercicio que presenta un mayor desafío para el alumno, porque no sólo debe exponer de forma oral las conclusiones de su investigación, sino que también ha de realizarlo ante un tribunal compuesto por varios profesores, debe limitar su explicación a un tiempo determinado y responder a las cuestiones que se le planteen⁵.

Desarrollar esta competencia en los alumnos de grado plantea notables dificultades derivadas del elevado número de estudiantes que componen cada grupo, la limitación de tiempo en las clases de los grupos prácticos para dedicarlo a las actividades que desarrollan la expresión oral, y la reticencia de buena parte del alumnado a participar, debido a su timidez o inseguridad a la hora de exponer sus argumentos. A este fin se trata de desarrollar una actividad que también incida en una de las principales dificultades del alumno en sus exposiciones: exponer con claridad las principales líneas de su investigación, es decir, enfocar y definir los conceptos clave; y, por otro lado, desarrollar su exposición en un tiempo determinado, lo que les ayuda a profundizar en los términos básicos.

Debemos señalar que esta metodología se ha completado con la realización de otros supuestos prácticos más tradicionales como es la discusión y resolución de casos en clase, previa preparación por cada alumno, y la elaboración de estudios jurisprudenciales y de comentarios de artículos doctrinales. La actividad que analizamos era una más de las propuestas a lo largo de todo el curso académico, cuya ponderación en la calificación final era más acusada a la vista del mayor esfuerzo y dedicación que habían de destinar los estudiantes a su realización y exposición posterior⁶.

En la misma línea se trata de desarrollar competencias esenciales que les permitan también acercarse a los modelos profesionales para la mejor defensa de sus investigaciones (por ejemplo en un máster o un doctorado), exposiciones y defensa de su currículum en entrevistas de trabajo, etc. Se toma un modelo de 20x20 que también se puede adaptar a las necesidades de cada exposición y del número de intervinientes⁷.

destacando aquellas más demandas por el mercado profesional, AA. VV., *Enseñar Derecho en el S. XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J., y PALOMINO LOZANO, R. (Dir.), Ed. Thomson-Aranzadi, Pamplona, 2009.

5 Un análisis sobre las primeras experiencias en España en la implantación de los trabajos fin de grado, SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, P., “Trabajo Fin de Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE): De la teoría a la experiencia de la Facultad de CC. Empresariales y Turismo del campus de Ourense (Universidad de Vigo)”, *REDU: Revista de docencia universitaria*, vol. 11, núm. 3, octubre-diciembre, 2013, pp. 279 – 299.

6 En relación a la elaboración de ensayos y su debate en el aula, HERNANDO MASDEU, “Desarrollo y evaluación de competencias retóricas orales y escritas por medio de ensayos y casos prácticos”, *REJIE*, núm. 3, enero 2011, pp. 81 – 92.

7 Para más información sobre este formato y las experiencias que se han desarrollado en distintos países del mundo: <http://www.pechakucha.org/daily>

CHRISTIANSON, M., y PAYNE, S., “Helping students develop skills for better presentations: using the 20x20 format for presentation training”, *Language Research Bulletin*, vol. 26, ICU, Tokyo, 2011, pp. 1-15. Como señalan estos autores en las conclusiones de su aplicación del sistema de presentaciones 20x20, p. 10: “Using a 20x20 format, or some variation of this format, may be more effective than assigning a traditional presentation with only a time limit in some cases. The main benefits seem to be that students can gain experience with focusing their points, making more appealing visuals slides, managing time, and

El formato PechaKucha 20x20 surgió en Japón en el año 2003, y supone un nuevo y atractivo sistema para acabar con el hartazgo que en cualquier audiencia supone una larga presentación. Los dos autores de este formato son Astrid Klein and Mark Dytham, dos arquitectos que idearon este formato con el fin de que jóvenes arquitectos y artistas pudieran mostrar en un breve espacio de tiempo sus últimas creaciones. El modelo original de este formato se basa en una presentación con una duración máxima de 6,40 minutos, organizados en 20 diapositivas a cada una de las cuales se destinan 20 segundos de la exposición.

2. Esquema y caracteres

El sistema de trabajo supone la realización de un conjunto de exposiciones; hay que tener presente que cada una de las exposiciones tendrá una duración aproximada de siete minutos, de forma que en unos cuarenta y cinco minutos se hayan realizado seis exposiciones. Después de un bloque de cinco exposiciones se acaba con esta fase y se comienza con el debate en el que, dirigidos por el profesor, los alumnos deben plantear cuestiones a los compañeros que han realizado las exposiciones. Gracias a la agilidad de este modelo de exposiciones, se favorece que en una misma sesión de una hora y media se pueda dedicar la primera mitad al desarrollo de las presentaciones y la segunda mitad al debate.

En este modelo de intervenciones todas las exposiciones está vinculadas y relacionadas, versan sobre una temática común y cada una de las intervenciones se ha centrado en una perspectiva, por lo que todos tienen conocimientos suficientes para participar. La dinámica ágil de las exposiciones pone de relieve la importancia de analizar temas vinculados, con un hilo conductor común a toda la sesión de intervenciones. Asimismo, se aconseja que los estudiantes dispongan de suficientes conocimientos sobre la materia para poder intervenir con claridad en el debate; planteando cuestiones que les permitan ampliar sus conocimientos sobre los temas expuestos por sus compañeros, y que hagan reflexionar a los que han realizado la exposición.

La aplicación de esta experiencia recibió una acogida positiva por parte del alumnado.

rehearsing thoroughly in an efficient way. The result has been that our students prepare and rehearse more, deliver far more engaging presentations, and feel that the format helped them improve their presentation skills”.

En el ámbito universitario español podemos citar la experiencia desarrollada en el seno de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), que bajo el título “Spin UOC: La cita del conocimiento transferible de la UOC”, tuvo lugar el 28 de junio de 2013, mediante el que se expusieron un conjunto de proyectos seleccionados por la citada Universidad a fin de trasladar a la sociedad la actividad de I+D+I que se desarrolla en el seno de esta institución. Se sucedieron las exposiciones de los proyectos bajo el formato Pecha Kucha y ante un auditorio formado por empresarios, que posteriormente establecieron contacto con los ponentes para la puesta en marcha de proyectos en común. Para obtener más información sobre esta iniciativa véase en http://www.uoc.edu/portal/es/recerca-innovacio/difusio-publicacions/noticies/noticies-OSRT/2013/noticia_016.html

Una experiencia en la aplicación para la docencia de este formato, DE LUNA VILLALÓN, M., “Pechakucha 20x20: un formato adaptado a la clase de ELE para promover la comunicación oral de estudiantes de primer año”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, núm. 13 (número especial – Actas de Congreso), marzo de 2013, disponible en http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/revistasPDF/526a47dc03a6e_revista_completa_13.pdf

La realidad es que los estudiantes están acostumbrados a tener que aceptar metodologías diversas, que provienen de la voluntad de innovar y de incorporar nuevos sistemas de aprendizaje. En este contexto no suelen mostrar especial asombro ante las novedades; no obstante, cuando se les explicó en clase las características de este tipo de presentaciones se mostraron sorprendidos por su originalidad y carácter novedoso.

Para la aplicación de cualquier nuevo sistema de enseñanza es vital realizar una explicación clara, que resuelva todas las cuestiones que puedan surgir a los estudiantes y les otorgue seguridad para la mejor realización de su tarea. Entre los elementos que resultan clave para este modelo de exposición hay que resaltar los siguientes:

a) La realización de las presentaciones debe partir de una premisa fundamental: la limitación de tiempo. Ello obliga a que cada diapositiva no contenga demasiado texto; se recomienda que se incluyan esquemas, diagramas o incluso imágenes, cuando sea oportuno en función del tema a tratar.

Este elemento ofrece grandes dificultades para el alumnado; puesto que, aunque expresamente se les aconsejó que no reprodujeran el contenido íntegro de los preceptos que analizaron, buena parte de las exposiciones se caracterizaron por diapositivas muy cargadas, que habrían necesitado de al menos 10 minutos para la explicación completa de cada una de ellas. Esta realidad pone de manifiesto la gran dificultad de nuestro alumnado para extraer las principales ideas de una materia. La limitación era de 20 segundos para cada diapositiva; no obstante, se redondeó de los 6 minutos y 40 segundos hasta 7 minutos, puesto que se comprobó que el inicio de la presentación siempre exigía algo más de tiempo para justificar el tema.

b) En lo que respecta al trabajo escrito, también se ofrecieron unas directrices para su realización⁸. Desarrollar la competencia de expresión escrita se configuraba como un elemento esencial ante el importante déficit que presentan los estudiantes. Estas carencias se conocían por la experiencia de cursos anteriores, y se habían confirmado con el grupo en el que se implantó esta actividad, puesto que ya habían presentado otros trabajos por escrito y se les había informado sobre la necesidad de mejorar de forma considerable su expresión, e incluso la importancia de resolver los graves errores ortográficos en los que incurrían. No se estableció limitación en cuanto a su extensión, ni en cuanto al mínimo ni en cuanto al máximo de folios empleados; si bien se les exigió que incluyeran un apartado de bibliografía en el que recogieran todas las fuentes empleadas en su investigación. Asimismo, también se les indicó sobre la importancia de incorporar un anexo de jurisprudencia en el que debían recopilar las referencias jurisprudenciales que habían citado a lo largo de todo el trabajo. La finalidad de estos condicionamientos era que prestaran atención a las fuentes que consultan y que se familiarizaran con las citas.

8 LÓPEZ-CÓZAR NAVARRO, C., PRIEDE BERGAMINI, T., y BENITO HERNÁNDEZ, S., “El desarrollo de la expresión escrita en las Universidades de Madrid: los Trabajos Fin de Grado en los estudios de ADE”, *REDU: Revista de docencia universitaria*, vol. 11, núm. 3, octubre-diciembre, 2013, p. 282: “Las competencias instrumentales, como la expresión escrita, deben conseguirse durante todo el período formativo del estudiante. El alumno, desde que se incorpora a la universidad hasta que se gradúa, debe ir desarrollando cada una de ellas en las distintas asignaturas con diferentes actividades, trabajos, pruebas, etc. En este sentido, el aprendizaje de la expresión escrita debe trabajarse, teniendo en cuenta que el desarrollo de la misma no se hace de forma espontánea”.

c) Entre las indicaciones que se ofrecieron para la realización de esta actividad también nos encontramos con la referencia fundamental del trabajo en grupo. Ante el elevado número de matriculados en la asignatura, que se encontraba cercano al centenar de estudiantes, los grupos de trabajo debían ser grandes; por ello se optó por establecer un máximo de cinco alumnos, admitiendo sin excepciones los grupos de cuatro personas, si bien de forma excepcional también se admitió participar a un grupo de tres estudiantes. Se estableció en cinco el límite máximo de integrantes de los grupos porque pensamos que superar esta cifra era excesivo y desvirtuaría la actividad, impidiendo alcanzar los objetivos perseguidos.

3. Desafíos de la puesta en práctica

La materialización de esta metodología se llevó a cabo en dos sesiones presenciales a las que asistieron todos los estudiantes que habían participado en esta actividad. El número de grupos fue muy elevado, fueron un total de dieciséis grupos, y la temática sobre la que trabajaron fue el régimen jurídico-administrativo de la función pública. Es importante señalar que la realización de esta actividad se encontraba integrada en un conjunto de tareas de carácter práctico que se plantearon a lo largo de todo el curso; lógicamente puntuaba de forma positiva para aquellos alumnos que la realizaran correctamente, pero no penalizaba su no realización. Los estudiantes que no participaron no disponían de esta calificación, que formaba parte del bloque de evaluación práctica; la programación docente de esta asignatura fija este apartado en un 50% de la calificación final.

El tema genérico común era la regulación administrativa de la función pública, si bien en la página web de la asignatura se puso a disposición del alumnado un amplio listado de materias que analizaban aspectos concretos de la función pública, tales como las clases de empleados públicos, los procedimientos de selección y el régimen disciplinario. Cada grupo era libre para seleccionar la materia que quería trabajar; a pesar de que había un listado muy amplio, dos grupos manifestaron su interés en trabajar sobre las mismas materias. Como era un caso excepcional, se permitió que dos grupos trabajaran sobre el mismo tema; si bien en este caso fue necesario realizar una tutoría con cada uno de los grupos para asesorarles hacia perspectivas de estudio y análisis genuinas, y que permitieran un resultado heterogéneo a pesar de la identidad en el tema seleccionado. Esta opción era posible porque los temas que configuraban el listado eran lo suficientemente genéricos para garantizar líneas de investigación diversas.

A cada uno de los grupos se les ofreció un listado con bibliografía, compuesto por monografías, artículos de revistas especializadas, referencias de páginas web de Administraciones Públicas y otros organismos, y bases de datos de legislación y jurisprudencia especializadas. Esta información sobre las fuentes bibliográficas se remitió a cada grupo, puesto que estaba preparada para la materia que habían seleccionado. Asimismo, se realizó una exposición en clase sobre cómo realizar una búsqueda bibliográfica, ya que buena parte de los alumnos nunca había consultado revistas especializadas, y sólo de forma muy esporádica habían consultado alguna monografía en la biblioteca universitaria. En esta línea se les recomendó la realización

de los cursos especializados que ofrece la biblioteca y que les permitirían recibir asesoramiento por parte del personal especializado para la realización de las búsquedas bibliográficas, elemento clave de sus trabajos de investigación.

La asignatura en la que se implantó esta experiencia se imparte en el primer cuatrimestre del segundo curso en el Grado en Derecho, y buena parte del alumnado no está familiarizado con las citas en los trabajos de investigación. A fin de solventar las dudas que les podían surgir sobre este particular, en la misma sesión en la que se informó sobre todas las características de los trabajos se ofreció una pormenorizada explicación sobre la forma de cita bibliográfica y de cita jurisprudencial. Estos conocimientos adquieren gran importancia porque les permiten familiarizarse con un modelo de trabajo y unas técnicas de investigación que podrán aplicar a lo largo de toda su trayectoria académica y profesional.

3.1.La limitación de tiempo: virtudes y deficiencias

A pesar del hincapié que se les hizo a los alumnos sobre la importancia de ajustarse al tiempo prefijado, los resultados no fueron plenamente satisfactorios. Sólo un tercio de los grupos que participaron en este ejercicio se ajustaron al tiempo previsto. Los estudiantes se mostraron sorprendidos por la estricta aplicación de esta limitación de tiempo. Pensaban que los criterios se relajarían, y la duración total sería más flexible, a pesar de que desde el primer día en el que se expuso esta metodología se aseguró que se emplearía un cronómetro para garantizar que todos disponían del mismo tiempo total para su exposición. Se les recomendó que en cada diapositiva emplearan 20 segundos, si bien no se controló esta opción; a pesar de la sencillez para instalar una visualización automática que permitiera programar el paso cada 20 segundos de las diapositivas. Consideramos que esta opción más controlada puede ser de aplicación cuando los estudiantes ya se encuentren familiarizados con este sistema de presentaciones, y se sientan más cómodos con los controles de tiempo, correspondería por tanto a un segundo nivel en la implantación de este tipo de actividades.

Una vez que se iniciaron las presentaciones, se aplicó de forma estricta la limitación de tiempo; de esta forma, cuando se cumplían los 8 minutos comenzaba a sonar una alarma controlada por uno de los alumnos que estaban presentes en el aula. En cuanto finalizaba el tiempo debían parar la exposición, con independencia del momento en el que se encontraran. Los estudiantes eran conscientes de su incapacidad para cumplir el tiempo, y la mayoría se sorprendía de la lentitud con la que habían realizado la presentación.

La realización de las exposiciones se llevó a cabo por todos los grupos, y la mayor parte optó por exponer de forma conjunta, dividiéndose la presentación entre todos los miembros. A este respecto no se habían establecido criterios estrictos, dejando al alumnado que se decantara por aquella opción que fuera más adecuada a la dinámica de su grupo. A la vista de la necesidad de intervenciones sucesivas de todos los integrantes, se hizo más palpable la importancia de haber realizado un ensayo previo para conseguir una exposición correcta.

La dinámica de las exposiciones se llevó a cabo agrupando bloques de cinco grupos, tras los que se abría un pequeño espacio de resumen y debate sobre las principales cuestiones que habían surgido a lo largo de las presentaciones. En estos espacios de reflexión también se aprovechaba para aclarar algunos conceptos que no habían sido explicados en profundidad, y que podían dar lugar a dudas sobre la materia.

La rapidez y la agilidad que caracterizaron las exposiciones favoreció que el alumnado fuera más participativo y, de forma destacada, fomentó que estuvieran más atentos, puesto que constantemente cambiaban los compañeros que exponían. Uno de los principales elementos que se trataba de controlar con esta metodología era la pasividad del alumnado, incluso el hastío que llegaban a manifestar mientras estaban exponiendo otros compañeros. Esta realidad ya habíamos tratado de evitarla en cursos anteriores con otras iniciativas como puntuar de forma positiva a aquellos alumnos que realizaran preguntas de interés a los grupos que habían expuesto; o bien incluyendo en el examen final de la asignatura alguna pregunta sobre las materias objeto de exposición.

De todas las opciones empleadas, sin duda la metodología objeto de análisis en este artículo fue la que mejores resultados ha arrojado a este respecto. Los alumnos se sentían más atraídos por la originalidad de la metodología empleada; en varias ocasiones, no todas las esperadas a lo largo de su trayectoria académica, habían realizado exposiciones pero siempre bajo el formato tradicional. Por tanto, les mantenía atentos comprobar si sus compañeros cumplían con el tiempo de exposición.

Este control de tiempo también se convertía en un aliciente para los grupos que fueron exponiendo, porque sabían que el cumplimiento del tiempo era estricto y trataban de adaptarse y ser más concretos y concisos en sus intervenciones. Uno de los aspectos que se ha tratado de corregir con esta metodología es la divagación de los estudiantes en sus exposiciones. Con la experiencia de cursos anteriores, donde los estudiantes que realizaban en público sus intervenciones tenían grandes dificultades para discriminar los aspectos más relevantes de sus temas de aquellos intrascendentes, se ha buscado un sistema para ayudarles y guiarles a través de la limitación de tiempo; la finalidad última es que expusieran menos cantidad de conceptos y que se centraran en los términos básicos de la materia y los explicaran con claridad.

3.2.La integración de los estudiantes Erasmus en la metodología

Una de las circunstancias que nos encontramos en el grupo donde se implantó esta propuesta de trabajo fue que contábamos con un alumno Erasmus de origen italiano. Cuando se explicó la naturaleza y caracteres de la actividad, este estudiante manifestó sus dificultades y limitaciones para integrarse en un grupo y propuso realizar un trabajo individual con la misma metodología. Con el fin de aprovechar la presencia en clase de un alumno de otra nacionalidad, y que ya había trabajado en temas de función pública en su país, se optó por enriquecer esta actividad con una exposición de derecho comparado. El tema que se propuso a este alumno fue un análisis de los caracteres generales de la función pública, que comprendiera las diferencias y similitudes que presentaba tras una comparativa entre el ordenamiento italiano y el español.

El estudiante realizó un trabajo escrito y una presentación oral, igual que el resto de sus compañeros. No obstante, y ante las dificultades de realizar una exposición en otro idioma se optó por ampliar a diez minutos el tiempo máximo de su exposición. Esta singularidad atendía a que el alumno Erasmus, si bien era capaz de expresarse con corrección en castellano, no disponía de la fluidez del resto de sus compañeros; por lo que estaba justificado que dispusiera de algunos minutos extra en su exposición, que permitieran compensar el handicap de expresarse en una lengua extranjera. Se les explicó a todos los grupos que en el caso del estudiante Erasmus se aplicaría esta excepción, aumentando en unos minutos su exposición si bien se mantenía el resto de requisitos en cuanto al número de diapositivas y a la necesidad de centrarse en los principales conceptos, y de ser conciso y claro en sus explicaciones.

Antes de la exposición del alumno Erasmus se llevó a cabo una breve introducción por parte del profesor en la que se inició a los alumnos en los principales caracteres del ordenamiento italiano. A continuación, el alumno Erasmus llevó a cabo su exposición sobre el tema específico de función pública. La totalidad del alumnado valoró de forma muy positiva esta exposición; no habían tenido experiencias previas sobre derecho comparado por lo que les pareció muy interesante conocer otro ordenamiento, y se sorprendieron de las similitudes existentes entre ambos.

4. La evaluación

4.1. Primer nivel: la puesta en común y valoración en grupo

Cuando finalizó la actividad se realizó una puesta en común y una valoración en grupo de todos los estudiantes. Este primer nivel de evaluación de la metodología trataba de ofrecer una respuesta inmediata, puesto que se realizó en la última sesión presencial en la que se llevaron a cabo las exposiciones. La mayoría de los estudiantes no muestra interés en realizar encuestas o valoraciones posteriores, por lo que se optó por una evaluación informal y en grupo, en la que no era necesario señalar a ninguno de los grupos que había intervenido, sino que simplemente se expusieron principales desafíos, positivos y negativos, que había supuesto esta tarea.

En esta evaluación inicial, los alumnos manifestaron abiertamente que no habían ensayado las exposiciones, aún cuando les había quedado claro que era un elemento consustancial a la metodología de aprendizaje que se estaba implementando. La mayor parte de los estudiantes no había ensayado su parte de la exposición, ni tampoco había ensayado en grupo. Reconocieron que cada vez que habían realizado una exposición pública de sus trabajos sólo habían preparado una presentación para el ordenador y habían tratado de memorizar los textos.

Ninguno de los estudiantes había realizado un ensayo de la exposición en voz alta y, por supuesto, no se habían planteado realizarlo frente a otros compañeros, amigos o familiares, con independencia de su conocimiento previo sobre la materia. Una vez realizadas las exposiciones, los estudiantes reconocieron que debían haber practicado, ya que se habrían sentido más seguros y podrían haber cumplido los objetivos de tiempo con más garantías; sin embargo, es necesario destacar que un porcentaje bastante

elevado de los estudiantes no habían considerado que fuera necesario cuando estaban preparando la exposición, si no que primaron memorizar el texto a exponer que estar familiarizados con las exposiciones.

Otro de los elementos que los alumnos pusieron de relieve en esta puesta en común fue que el haber asistido a las exposiciones de sus compañeros les había permitido detectar numerosos fallos, que también habían cometido en sus propias presentaciones pero que sólo los habían apreciado al comprobarlos en otros grupos. De esta forma se había alcanzado una finalidad de aprendizaje de segundo grado, puesto que se había adquirido a través de la observación y evaluación de otros compañeros, una valoración por pares entre los propios estudiantes.

En especial, y en esta charla en grupo se puso de manifiesto por buena parte de los asistentes, detectaron problemas en cuanto a la expresión oral, el empleo de los términos técnicos de la disciplina, y el lenguaje corporal y la posición que adoptaban en el espacio. Los alumnos comentaron que a muchos de sus compañeros no se les entendía con claridad; bien porque iban muy rápido en la exposición o bien porque hablaban demasiado bajo. Otro de los elementos que pusieron de relieve fue el vocabulario empleado, detectaron que había un déficit importante en cuanto al empleo reiterativo de expresiones coloquiales; en este sentido las “coletillas” más habituales fueron “vale”, “en plan de...”, y “en verdad...”. Los alumnos no eran conscientes de la pobreza del vocabulario que empleaban hasta que no lo escuchaban de forma reiterada en sus compañeros; muchos de ellos reconocieron que empleaban idénticas expresiones y que no eran conscientes del efecto que provocaban en aquellos que les estaban escuchando hasta que habían atendido a las exposiciones del resto de grupos.

La relevancia de la postura y el lenguaje corporal fue otro de los elementos que detectaron los alumnos. Si bien cabe señalar que, mientras que los errores de vocabulario fueron señalados por un grupo mayoritario, las deficiencias en cuanto a la postura y el lenguaje corporal fueron expresados por un grupo minoritario, aproximadamente un veinte por ciento de los estudiantes que participaron en esta experiencia. Sobre este aspecto, los alumnos reconocieron que encontraban dificultades sobre cómo situarse en la tarima y para dirigirse a un público que les imponía y ante el que sentían nervios e inseguridades. En especial, se preocupaban por el movimiento de las manos, por la importancia o no de consultar las notas que llevaban, e incluso sobre si debían mirar a los compañeros, al profesor, o bien no fijar la vista en ninguno de los asistentes.

4.2.-Segundo nivel: la valoración por pares

Además de la valoración en conjunto realizada en la última de las sesiones, se llevó a cabo un sistema de evaluación por pares⁹. De forma individual, y a través de una

9 BERNABÉ VALERO, G, y BLASCO MAGRANER, J., “Evaluación por pares y autoevaluación en el aula universitaria: una visión desde el enfoque por competencias”, *Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, Universidad de Alicante, 4 y 5 de julio de 2013, disponible en

aplicación disponible en la página web de la asignatura, cada uno de los estudiantes debía evaluar la labor de sus compañeros. Se optó por una evaluación personal, y no grupal, porque algunos de los estudiantes no acudieron a las dos sesiones de las exposiciones y sólo los que habían escuchado y participado en las dos clases podían evaluar; puesto que eran los únicos que disponían de los elementos de juicio necesarios para poder emitir una valoración lo más objetiva posible.

Las evaluaciones no eran anónimas, porque en la página web de la asignatura quedaba constancia del alumno que la había realizado. De hecho, era un elemento más que formaba parte de la actividad, por lo que era imprescindible que por parte del profesorado se pudiera identificar sin ninguna duda qué alumnos habían llevado a cabo la evaluación. No obstante, estas valoraciones no eran públicas, para que los grupos no entraran en competición. Cuando se explicó esta circunstancia a los estudiantes, se mostraron conformes, puesto que no querían que sus valoraciones fueran conocidas por los demás compañeros, ni siquiera en el caso de que se les garantizara el anonimato.

Para la evaluación de los alumnos se estableció un baremo de puntuación genérico, del 1 al 10, y se les exigió que tomaron como referencia dos aspectos: la claridad de las exposiciones y su adecuación al tiempo de exposición previsto. En sus valoraciones, los alumnos solían coincidir en la puntuación concedida a los distintos grupos y, salvo alguna excepción aislada, respondían a criterios que coincidían con los apreciados por el profesor.

5.Consideraciones finales y propuestas de futuro

El carácter transversal de las competencias desarrolladas es uno de los elementos que consideramos más relevantes de esta metodología, ya que permite al alumno aplicar los conocimientos adquiridos en otras asignaturas del Grado, e incluso en su formación de posgrado. En este sentido destacaríamos las competencias de expresión oral y escrita, como elementos básicos; al igual que cabe señalar los conocimientos adquiridos en cuanto a las citas bibliográficas y jurisprudenciales, clave para la formación del alumnado. En la misma línea, la realización de una investigación obliga al estudiante a realizar una búsqueda de información, a conocer las bases de datos y a consultar el material disponible en la biblioteca.

A través de esta experiencia también se aspira a la consecución de competencias que van a desarrollar en su etapa profesional. En este sentido cabe destacar la necesidad de trabajar en grupo, y cumplir con unos requisitos en cuanto al tiempo de las intervenciones. En todas las disciplinas, pero de forma destacada en las jurídicas, el estudiante debe adquirir paulatinamente estas competencias y habilidades que le permitirán defender y exponer su argumentación frente a un tribunal; no sólo para el caso del ejercicio como abogado, si no también si decide optar por las oposiciones, puesto que algunos de los ejercicios que comprenden exigen la demostración ante el tribunal calificador de los conocimientos sobre una materia en un tiempo acotado para su intervención. Esta vinculación hacia el mundo laboral es un aspecto más de las

virtualidades que ofrece esta actividad, y que en ningún caso se encuentra reñida con la finalidad última de aprendizaje y reflexión, que guían en el desarrollo de esta propuesta.

A través de esta metodología se aspira a ofrecer herramientas al estudiante para que sea capaz de asentar sus conocimientos y de exponerlos con claridad, argumentar y defender su visión tras un trabajo previo de investigación y reflexión. En este sentido la aplicación profesional es un objetivo más al que se pueden aplicar las competencias adquiridas, pero no la finalidad única ni última de la metodología propuesta¹⁰. En un entorno laboral cambiante, donde una persona no puede aspirar a realizar el mismo trabajo durante toda su etapa laboral si no que habrá de adaptarse a los cambios exigidos y donde la propia configuración de los empleos se encuentra en constante transformación, a la vista de los avances tecnológicos y las nuevas formas de relación, sería incoherente preparar en exclusiva para las demandas profesionales. La Universidad se encuentra llamada a dotar al estudiante de los mecanismos que les permitan reflexionar, criticar y aplicar sus conocimientos, siendo capaces de desarrollarlos y ampliarlos en una constante evolución.

Preparar al estudiante a lo largo de todo el ciclo del grado le permitirá afrontar con mayor éxito la prueba final de la defensa del trabajo fin de grado, donde habrá de realizar una exposición de su investigación ante un tribunal de profesores y en un tiempo limitado. Los alumnos valoran muy positivamente que esta actividad les prepare para la exposición y defensa de este trabajo final; la mayoría desconocía que la citada asignatura implicaba una exposición en público y reconocieron que no se sentían preparados para realizar una exposición de las características que se les exigían en un plazo de dos años.

Un destacado número de estudiantes manifestaba que no se encontraban cómodos realizando exposiciones públicas, incluso algunos expresaban su temor ante este tipo de ejercicios. Al cuestionarles sobre su experiencia en este tipo de dinámicas de trabajo un porcentaje muy elevado, alrededor de dos tercios de los que participaron en la actividad, reconocieron que a lo largo de la etapa de enseñanza preuniversitaria habían sido muy escasos los supuestos en los que realizaron exposiciones en clase, y la mayoría de las veces fueron de carácter muy informal. Como eran alumnos de segundo curso habían tenido algunas experiencias en la Universidad, pero normalmente vinculadas a la corrección de algún supuesto práctico o a la intervención en simulaciones.

Más de la mitad de los alumnos que participaron en esta experiencia sólo había preparado un par de presentaciones a lo largo de toda su trayectoria académica, preuniversitaria y universitaria. Uno de los aspectos que resaltaron sobre las exposiciones que habían realizado con anterioridad era la ausencia de directrices; todos los grupos que participaron en la actividad valoraron de forma positiva la limitación en el número de diapositivas y en el tiempo empleado, y en especial, lo acotados que se encontraban los temas sobre los que debían profundizar.

10 Como afirma LÓPEZ-SIDRO LÓPEZ, A., “Reflexiones sobre los desafíos de Bolonia y la misión del profesor universitario. Entre la innovación y la tradición”, *REJIE*, núm. 4, junio 2011, p. 35: “la Universidad puede colaborar en la formación de profesionales competentes, pero sin pretender conseguir una formación compleja en todas las competencias profesionales del futuro licenciado, aunque sea común mencionar las diferentes salidas existentes en el diseño de las titulaciones”.

La rapidez y agilidad de las exposiciones fueron clave para que todos los grupos pudieran realizar la actividad. En el caso de que se hubiera optado por un modelo tradicional habría sido imposible desarrollar estas competencias de expresión oral; ya que el grupo era muy numeroso y las sesiones de la asignatura se limitaban a un cuatrimestre, en el que había que explicar un programa amplio y desarrollar otras competencias y habilidades en el alumnado.

A la vista de los resultados obtenidos con la aplicación de esta metodología se ha decidido continuar con su aplicación en el próximo curso. Si bien se van a introducir otros dos criterios para su evaluación, que se pondrán en conocimiento del alumnado cuando se expliquen las características de la actividad. En primer lugar, se les va a exigir que tomen en consideración la puesta en escena de la exposición, es decir, el lenguaje no verbal que transmiten al público, en este caso a los compañeros y al profesor. Como ya hemos comentado, los estudiantes son capaces de detectar las deficiencias que provoca una mala postura o la lectura sin pausa de las notas, pero sólo cuando son otros los que están exponiendo, siendo incapaces de autoevaluarse sobre estos aspectos. Los nervios y la falta de experiencia, unidos al desconocimiento sobre estos aspectos, condicionan que no sean capaces de ofrecer una postura segura y acorde con una exposición en un centro universitario.

En segundo lugar, también se va a establecer una directriz muy clara en cuanto al contenido de las diapositivas, para tratar de controlar su tendencia a transcribir preceptos completos o bien a cargar cada diapositiva con un texto que no les da tiempo a explicar ante la limitación de tiempo a que se encuentran sometidos. Acudir a la esencia de la materia objeto de estudio e investigación, y profundizar sobre estos conceptos básicos supone un gran desafío para el estudiante, pero una vez superado es de gran interés porque no sólo le facilita la mejor comprensión de la materia, si no que le permite exponer y transmitir con claridad los conocimientos adquiridos.

6. Bibliografía

AA. VV., *Enseñar Derecho en el S. XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J., y PALOMINO LOZANO, R. (Dir.), Ed. Thomson-Aranzadi, Pamplona, 2009.

BERNABÉ VALERO, G., y BLASCO MAGRANER, J., “Evaluación por pares y autoevaluación en el aula universitaria: una visión desde el enfoque por competencias”, *Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, Universidad de Alicante, 4 y 5 de julio de 2013.

CHRISTIANSON, M., y PAYNE, S., “Helping students develop skills for better presentations: using the 20x20 format for presentation training”, *Language Research Bulletin*, vol. 26, ICU, Tokyo, 2011, pp. 1-15.

DE LUNA VILLALÓN, M., “Pechakucha 20x20: un formato adaptado a la clase de ELE para promover la comunicación oral de estudiantes de primer año”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, núm. 13 (número especial – Actas de Congreso), marzo de 2013.

HERNANDO MASDEU, “Desarrollo y evaluación de competencias retóricas orales y escritas por medio de ensayos y casos prácticos”, *REJIE*, núm. 3, enero 2011, pp. 81 – 92.

LÓPEZ-CÓZAR NAVARRO, C., PRIEDE BERGAMINI, T., y BENITO HERNÁNDEZ, S., “El desarrollo de la expresión escrita en las Universidades de Madrid: los Trabajos Fin de Grado en los estudios de ADE”, *REDU: Revista de docencia universitaria*, vol. 11, núm. 3, octubre-diciembre, 2013, pp. 279 – 299.

LÓPEZ-SIDRO LÓPEZ, A., “Reflexiones sobre los desafíos de Bolonia y la misión del profesor universitario. Entre la innovación y la tradición”, *REJIE*, núm. 4, junio 2011, pp. 23 – 44.

MARTÍN-RETORTILLO BAQUER, L., “Acerca de la enseñanza de la Ciencia del Derecho Administrativo en las Facultades Universitarias”, *REJIE*, núm. 3, enero 2011, pp. 9 – 26.

RIESCO GONZÁLEZ, M., “El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje”, *Tendencias pedagógicas*, 13, 2008, pp. 79 - 105.

RODRÍGUEZ DE ALMEIDA, M., y MESEGUER VELASCO, S., “Renovación de metodologías docentes en los estudios de grado en Derecho”, *REJIE*, núm. 2, junio 2010, pp. 135 – 148, disponible en <http://www.eumed.net/rev/rejie>

SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, P., “Trabajo Fin de Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE): De la teoría a la experiencia de la Facultad de CC. Empresariales y Turismo del campus de Ourense (Universidad de Vigo)”, *REDU: Revista de docencia universitaria*, vol. 11, núm. 3, octubre-diciembre, 2013, pp. 279 – 299.

SANJURJO RIVO, V., “El proceso de Bolonia: mito y realidad”, *REJIE*, núm. 5, enero 2012, pp. 121 - 146.