

LA FUSIÓN DEL TRABAJO COOPERATIVO Y EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN LAS ASIGNATURAS DE DERECHO CIVIL: UNA PROPUESTA COMPROMETIDA PARA TRANSITAR POR EL DERECHO DE LA PERSONA

LEIRE IMAZ ZUBIAUR
Profesora Agregada de Derecho Civil
leire.imaz@ehu.es

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen: Estas páginas contienen una propuesta de innovación docente basada en el aprendizaje cooperativo, en el aprendizaje basado en problemas y en la evaluación continua del alumnado para las asignaturas de Derecho civil. En concreto, para la relativa al Derecho de la persona, que se imparte en el primer cuatrimestre del primer curso del Grado en Derecho. El proyecto es fruto de más de una década de investigación y experimentación en el ámbito docente. Los resultados que arroja la metodología docente propuesta son muy satisfactorios. Pero el esfuerzo que acarrea para docentes y estudiantes es notablemente superior a las asignaturas impartidas con métodos más ‘tradicionales’. La propuesta ha sido supervisada y muy bien valorada por la Universidad del País Vasco.

Abstract: These pages contain an educational innovation proposal, based on cooperative learning, learning based on problems and continuous evaluation of the students for subjects of Civil Law. Specifically, for subjects concerned to Person Law, that it’s given in the first four month period of the first course of the Law Degree. This project is the result of educational research and experimentation for more than a decade. The results of the suggested educational methodology have been very satisfactory. But the effort that it involves for professor and for students is greater than the implicated in subjects given with traditional methodologies. This project has been supervised and very well valued by the University of the Basque Country.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, autonomía, evaluación continua, exposición oral, actitud crítica, resolución de conflictos, competencias transversales

Key words: Cooperative learning, learning based on problems, autonomy, continuous evaluation, oral exposition, critical attitude, conflict resolution, generic competences

Sumario: 1. Introducción. 2. Consideraciones preliminares: el Grado de Derecho en la Universidad del País Vasco. 3. Metodologías activas de enseñanza: aprendizaje basado en problemas. 4. Contexto académico en el que se desenvuelve la propuesta. 5. Puesta en marcha. 5.1. La primera sesión. 5.2. Seguimiento a lo largo del proceso de implementación. 5.3. Actividades de evaluación. 5.4. Resultados y análisis. 6. Conclusiones e implicaciones para el futuro. 7. Bibliografía.

1. Introducción

En las siguientes páginas se presenta una propuesta de innovación docente: diseñada en el marco del Programa Eragin –dirigido a la formación del profesorado universitario en metodologías activas de enseñanza- e implementada durante tres años en el primer cuatrimestre del primer curso del Grado de Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad del País Vasco.

Este sistema docente aglutina en su *corpus* más de una década de experiencia. El fruto no es, pues, mero resultado de mi participación en el Programa Eragin. Más de treinta cursos de innovación docente engrosan el fondo de inquietudes, conocimientos y reflexiones que precede y facilita este diseño. Más de diez años impulsando clases destacadamente participativas, basadas en ejercicios y prácticas constantes. Casi sin posibilidad de distinción entre sesiones teóricas y prácticas. Más de una década confeccionando materiales docentes dignos en euskera para todas las asignaturas de Derecho civil, al objeto de suprimir la necesidad de que el alumnado invierta las sesiones presenciales en el aula tomando apuntes. Un largo recorrido diseñando unidades didácticas con ejercicios programados para trabajar diversas destrezas y aptitudes. Antes, incluso, de que las competencias a adquirir por el alumnado fueran escritas en decálogos oficiales. El éxito de la propuesta viene, pues, sostenido por una comprometida trayectoria docente anterior; e inspirada, obviamente, por la investigación y experimentación en los ‘novedosos’ e interrelacionados métodos activos de aprendizaje. En concreto, para este proyecto, se fusionan dos pilares básicos para el nuevo paradigma universitario: el trabajo cooperativo y el aprendizaje pasado en problemas.

El descubrimiento ha resultado gratificante. Observar la autonomía que el alumnado iba adquiriendo, el ambiente dinámico y constructivo del grupo, el interés por la asignatura y sus diversas ramificaciones, la mayor cohesión grupal obtenida mediante el trabajo cooperativo, la mejor asunción de los contenidos programados, las mayores cotas de responsabilidad y, en definitiva, la intensificación del protagonismo del alumnado en la gestión de su aprendizaje. Han aparecido dificultades, desajustes. Pocos, no obstante. El esfuerzo desplegado ha sido mucho mayor que con otros modelos docentes. Tanto para ellas y ellos como para mí. Pero nos ha gustado mucho más. Este es, por tanto, un punto de partida más para perfeccionar, pulir y abrillantar el aprendizaje en nuestras asignaturas.

2. Consideraciones preliminares: el grado de derecho en la universidad del país vasco

En junio de 1999, los ministros de Educación, representantes de veintinueve países europeos, se reúnen en Bolonia y se adhieren a los principios establecidos en la *Declaración de La Sorbona*; donde se establecen, conjuntamente, los objetivos básicos para la creación y consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y para la promoción del sistema de educación superior europeo en todo el mundo. Los objetivos fijados en dicha Declaración son los siguientes:

- La adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable, mediante la implantación, entre otras medidas, de un Suplemento Europeo al Título (SET). Dicho sistema estaría basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales: Grado y Posgrado.
- El establecimiento de un sistema de créditos, como el ECTS (European Credit Transfer System-Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) para promover una mayor movilidad de los y las estudiantes.
- La promoción de la movilidad y eliminación de obstáculos para el ejercicio efectivo del derecho de libre circulación de estudiantes, profesores y profesoras, y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior europea.
- La promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- La promoción de una dimensión europea en la educación superior con particular énfasis en cooperar en el desarrollo curricular.

Inmersa, también nuestra Universidad, en el proceso de adecuación de su estructura a dicho Espacio Europeo de Educación Superior, y de acuerdo con su normativa sobre la Autorización de Enseñanzas (29.11.07), en la Facultad de Derecho se crea una *Comisión de Centro* encargada de elaborar el Plan de Estudios de Derecho. La *Comisión* está compuesta por un Presidente, en delegación del Decano, 11 vocales (Profesores/as adscritos/as en representación de los Departamentos), 1 PAS y 2 alumnos/as. La Junta de Facultad celebrada el 23 de marzo de 2009 aprueba la Propuesta de la *Comisión*. Entre los/las vocales que componen esta *Comisión*, se encuentra, por imposición de la normativa de la UPV/EHU, la coordinadora de la llamada *Comisión IBP* (constituida a comienzos de 2007). Los/as participantes de la *Comisión IBP* son profesores/as sensibilizados/as en materia de innovación docente, que han formado parte de proyectos piloto de la UPV/EHU (AICRE/SICRE). La labor de la *Comisión IBP* cristaliza en un documento que es evaluado satisfactoriamente por la UPV/EHU. Toda esta información, así como el germen del nuevo Plan de Estudios, son presentados en Junta de Facultad, así como difundido el documento resultante a todo el profesorado de la Facultad, vía e-mail. El cometido de aquella comisión finaliza, no obstante, en 2007, dando paso a la *Comisión de Centro* antes citada. Ésta retoma los trabajos de la primera, asumiendo, tras los oportunos debates, sus sólidas decisiones en torno a cuestiones tan trascendentes como la justificación del título, los objetivos, el perfil de ingreso y egreso o las competencias generales de la titulación.

Constituida la *Comisión de Centro*, empieza a reunirse el 4 de abril de 2008 y se celebran 17 sesiones, elevándose acta de cada una de ellas. A pesar de que el alumnado ha estado ausente en este proceso, un equipo de Magisterio (UPV/EHU) realiza un estudio sobre buenas prácticas en la docencia universitaria, para lo cual se llevan a cabo encuestas al alumnado de 4º y 5º de Derecho, así como al profesorado. Las conclusiones obtenidas son tenidas en cuenta en el apartado metodológico de la Propuesta de Grado.

En cuanto a los *procedimientos externos* utilizados para la elaboración del Plan de Estudios 2010, pueden mencionarse los siguientes:

- Estudio sobre el perfil del egresado de Derecho: sirve para establecer la estructura del Plan de Estudios. Determina el perfil ideal de un/a egresado/a en Derecho así como los principales aspectos susceptibles de mejora de estos. Se trata de una encuesta dirigida a 140 profesionales del Derecho, de donde la *Comisión IBP* extrae y selecciona las siete competencias generales iniciales.
- Estudio sobre la opinión de los Colegios profesionales de la Comunidad Autónoma del País Vasco acerca del proyecto de Plan de Estudios: tiene la triple función de valorar las competencias generales del Grado, el peso de las materias en la adquisición de aquéllas, así como los posibles itinerarios de optatividad.
- Recurso a las "buenas prácticas" de otras Facultades, en materia de estructuración de los nuevos planes de estudio (invitados de las Universidades Pompeu Fabra, Universidad de Barcelona y Rotterdam), así como en materia de nuevas metodologías docentes (cursos PBL-ABP en 2008 y 2009 y prácticas clínicas con profesora de Ohio, EE.UU, 2008).

El Plan de Estudios de Derecho 2010 está estructurado en cuatro módulos y cuatro cursos. Cada curso se divide en dos cuatrimestres, con la siguiente distribución de créditos¹:

TIPO DE ASIGNATURAS	1º CURSO	2º CURSO	3º CURSO	4º CURSO	TOTAL
CRÉDITOS BÁSICOS	60	6			66
CRÉDITOS OBLIGATORIOS		54	60	24	138
PRÁCTICAS EXTERNAS				12	12
TRABAJO FIN DE GRADO				6	6
CRÉDITOS OPTATIVOS				18	18
TOTAL	60	60	60	60	240

Los módulos en que se estructura el plan de estudios 2010 son cuatro:

¹ La documentación oficial sobre el Grado de Derecho en la Facultad de Derecho de la UPV-EHU se ofrece, de manera detallada, en la página web del centro. Anotamos diversos enlaces: http://www.zuzenbide.ehu.es/p243-content/es/contenidos/enlace/zuzenbidea_grados/es_lista/grados.html; http://www.zuzenbide.ehu.es/p243content/es/contenidos/informacion/zuzenbidea_grado_derecho_bi/es_grado/informacion_docente.html.

- En el módulo *Bases del Derecho*, se agrupan todas las asignaturas de 1º curso, de carácter básico o general.
- En el módulo *El Derecho Público general y especial* se agrupan asignaturas obligatorias relacionadas con ese sector del Derecho.
- El módulo *El Derecho Privado* incluye asimismo asignaturas obligatorias, propias del Derecho Privado o positivo.
- El último módulo *La especialización, investigación y práctica del Derecho*, engloba asignaturas obligatorias, como el trabajo fin de grado (de investigación) y las prácticas externas, así como las asignaturas optativas, con las que los/las estudiantes pueden completar las competencias generales y específicas de la titulación situadas en los primeros módulos. Finalmente, el trabajo fin de grado así como las prácticas externas obligatorias, permiten completar la adquisición de todas las competencias previstas en el título.

Si bien no hay una correspondencia exacta entre los cuatro módulos y los cuatro cursos en que se organiza el Grado, no obstante, casi todas las asignaturas de 1º curso se incluyen en el módulo 1º, al igual que en el 4º módulo es alojan casi todas las asignaturas de 4º curso. En los módulos 2º y 3º hay asignaturas de 2º y 3º curso, incluso de 4º curso, aunque las asignaturas de Derecho Público se encuentran normalmente en el módulo 2º, mientras que en el 3º se hallan las asignaturas de 3º y 4º cursos.

3. Metodologías activas de enseñanza: aprendizaje basado en problemas

Uno de los hitos del nuevo Espacio Europeo de Educación superior –en el que se encuentra inmersa nuestra Universidad- se encarna en la transformación de la metodología docente. El cambio de paradigma educativo en la Universidad pasa por una mayor adaptación al entorno económico, social y cultural; enfocando el proceso de aprendizaje no sólo en *qué se aprende*, sino también en *cómo se aprende*. A tal efecto, una de las principales metodologías activas de enseñanza es, precisamente, el Aprendizaje Basado en Problemas, que configura el aprendizaje como un proceso constructivo y autodirigido por el alumnado. Haciendo mías las palabras de la Dra. Jacqueline Rodríguez, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) tiene sus orígenes en la Escuela de Medicina de la Universidad de Case Western Reserve en los Estados Unidos y en la Universidad de McMaster en Canadá, en la década de los 60, y es utilizada, actualmente, en diversos campos de la educación superior.

Esta estrategia de enseñanza, a diferencia de las tradicionales –que primero exponen los contenidos y luego trabajan su aplicación a la vida diaria-, inicia con el planteamiento de un problema de la vida cotidiana que motivará al alumnado a investigar y aprender sobre un determinado tema. El objetivo final de la técnica de Aprendizaje Basado en Problemas no es resolver el problema, sino en que sea utilizado como medio para identificar los objetivos de aprendizaje de manera independiente y grupal. Uno de los componentes principales de esta metodología es el trabajo colaborativo, donde cada uno

de los miembros del grupo tiene funciones y donde todos cooperan para obtener un resultado común. Cada equipo está dirigido por un tutor o facilitador que orientará y promoverá la discusión de trabajo de los grupos. Otro de los puntos relevantes de esta técnica es la formulación de problemas acordes con los propósitos de la asignatura que al mismo tiempo motiven al alumnado a buscar información. Además es de suma importancia la elaboración de la Guía del Tutor y de la Guía del alumno donde el docente planificará los objetivos que persigue con este problema, el tiempo requerido para las diferentes sesiones, así como la forma de evaluar.

Los pasos para la aplicación de la técnica de Aprendizaje basado en problemas podemos resumirlos de la siguiente manera²:

- *Clarificar los términos*: Luego de leer el problema el alumno debe identificar los términos que no conoce y aquellos que no comprende, es el momento de clarificar el problema en general.
- *Definir el problema*: En este paso es necesario cada uno de los participantes defina cuál es el problema; se pueden redactar declaraciones que expliquen lo que el equipo desea resolver.
- *Lluvia de ideas*: Cada uno de los participantes debe expresar la información que conoce acerca del problema. Representa todos los conocimientos que saben.
- *Organización de las ideas*: Se deben agrupar las ideas y seleccionar las que sean útiles para el grupo.
- *Definición de los objetivos de aprendizaje*: Este es uno de los pasos más importantes de esta estrategia, es el punto donde los alumnos deben definir lo que necesitan saber, investigar e indagar. Esta fase permitirá establecer qué información se necesita buscar para compartir con los compañeros. Todos los integrantes deben estar de acuerdo con los objetivos de aprendizaje.
- *Búsqueda de información de manera independiente*: Cada miembro del grupo debe buscar información que le permita lograr los objetivos de aprendizaje, esta información debe ser consultada en diferentes fuentes bibliográficas (textos, red electrónica, CDs) y

² Artículo que cabe encontrar en la siguiente dirección: http://docentes.unibe.edu.do/resources/documents/abp_new.pdf. Al respecto, de notable interés resultan las siguientes referencias bibliográficas, consultadas, asimismo, para el diseño de esta propuesta: FONT RIBAS, Antoni (2004): *Las líneas maestras del aprendizaje por problemas* (http://www.ub.edu/mercanti/abp_ejes.pdf); MORALES BUENO, Patricia y LANDA FITZGERALD, Victoria (2004): "Aprendizaje basado en problemas", *Theoria*, vol. 13, Universidad del Bío-Bío, Chile; SANTILLÁN CAMPOS, Francisco (2006): "El aprendizaje basado en problemas como propuesta educativa para las disciplinas económicas y sociales apoyadas en el B-Learning", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 40, núm. 2; VV.AA. (2006): "Un nuevo modelo de aprendizaje basado en problemas. El ABP es eficaz para desarrollar competencias profesionales valiosas en asignaturas con más de 100 alumnos", *Aula abierta*, núm. 87; VV.AA. (2009): "Aprendizaje basado en problemas: estrategia de implantación", *Revista ROL de enfermería*, vol. 32, núm. 2; VV.AA. (2006): *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Alianza Editorial, Madrid.

debe traerse para la próxima sesión para compartirla con el grupo. Debes hacer un reporte individual.

- *Reconceptualización*: Este paso se desarrolla en el aula, discutirán entre todos y con el profesor la información encontrada.
- *Presentación de resultados*: El equipo presentará la resolución del problema de manera escrita u oral utilizando el formato que le provea el profesor.

4. Contexto académico en el que se desenvuelve la propuesta

En sintonía con las líneas generales descritas en los apartados anteriores –combinando la perspectiva del nuevo Plan de Estudios 2010 para el Grado de Derecho de la UPV-EHU y la dimensión estructural de la metodología docente propuesta para el cambio de paradigma educativo en el seno del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior-, y en el marco de la segunda edición del Programa Eragin dirigido a la formación del profesorado de la UPV-EHU en Metodologías Activas de Enseñanza –en concreto, en el Método del Aprendizaje Basado en Problemas- se presenta este proyecto como fruto de mi participación en dicho programa.

La asignatura Derecho Civil I (*Introducción. Derecho de la persona*) se cursa en el primer cuatrimestre del primer curso del Grado de Derecho. Se imparte tanto en euskera como en castellano, pero la presente propuesta se ha desarrollado únicamente en el grupo 131 de euskera, en la sección vizcaína de la Facultad de Derecho de la UPV-EHU³.

Los 6 créditos ECTS que componen la asignatura se dividen en una carga semanal de 4 horas (jueves 10-12, viernes 10-12) y 4 horas añadidas a lo largo del cuatrimestre, al objeto de emplearlas en talleres o seminarios. No obstante, en virtud de un acuerdo entre el alumnado y la profesora, casi todas las semanas se ha añadido una hora presencial más a las cuatro reglamentarias, superando así el cupo de las cuatro horas de añadido ofrecidas por el organigrama del Grado. El número total de alumnos y alumnas matriculadas en la asignatura ronda la cuarentena y no se efectúa ninguna subdivisión del grupo por razón de sesiones teóricas y prácticas. La profesora ha trabajado, en todo momento, con la totalidad del grupo y sin repetidores. El 100% del alumnado ha participado en el sistema propuesto: sin fisuras ni abandonos, pero consciente de

³ Como normativa básica que enmarca este proyecto ha de tomarse en consideración la siguiente: Ley Orgánica 6/2001, (BOE 24/12/2001), de 21 de diciembre de Universidades; R.D. 1125/2003, (BOE 18/09/2003), de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema Europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional; Decreto 322/2003, (BOPV 12/01/04), de 23 de diciembre, por el que se aprueban los Estatutos UPV/EHU; Ley 3/2004, (BOPV 12/03/04), de 25 de febrero, del Sistema Universitario Vasco; Ley Orgánica 4/2007, (BOE 13/04/07), de 12 de abril, que modifica LOU 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades; Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Toda la normativa académica se encuentra disponible en la siguiente dirección: http://www.ikasleak.ehu.es/p202shgradct/es/contenidos/informacion/normativas_grado/es_norm/indice.html.

haberse esforzado mucho más que en aquellas asignaturas cuya metodología docente se cimenta sobre las clases magistrales y la toma de apuntes.

El programa concerniente a la asignatura seleccionada para la implementación de la metodología activa del ABP en el grado de derecho –*Introducción y Derecho de la persona*–, en el primer cuatrimestre del primer curso correspondiente al módulo uno de dicho grado, es el siguiente⁴:

PRIMERA PARTE: INTRODUCCIÓN AL DERECHO CIVIL

TEMA 1.-Derecho civil

TEMA 2.-Interpretación, aplicación y eficacia de las normas civiles

SEGUNDA PARTE: EL DERECHO SUBJETIVO Y EL TIEMPO EN EL DERECHO CIVIL

TEMA 3.-Relación jurídica y derecho subjetivo.

TEMA 4.-Derechos de la personalidad

TERCERA PARTE: DERECHO DE LA PERSONA

TEMA 5.-Persona

TEMA 6.-Condiciones de la Persona. Su constancia registral.

TEMA 7.-La Edad.

TEMA 8.-La Incapacitación y la Limitación de Capacidad.

TEMA 9.-Las Instituciones Tuitivas (I). La Patria Potestad.

TEMA 10.-Las Instituciones Tuitivas (II).

TEMA 11.-Localización de la Persona.

TEMA 12.-La Persona Jurídica. La asociación y la fundación.

5. Puesta en marcha

5.1. La primera sesión

El primer día de clase la profesora presenta la asignatura y el método de aprendizaje propuesto. Mediante una exposición audiovisual estos son los aspectos que se tratan intensamente en la presentación de la asignatura cuatrimestral: a) Horario, b) Programa; c) Guía docente; d) Mecánica interna de las clases; e) Grupos estables; f) Entregables; g) Sistema de evaluación; h) Tutorías; i) Material didáctico; j) Acuerdo profesora-alumnado

⁴ Como bibliografía básica del contenido de la asignatura ha de citarse la siguiente: ALBALADEJO, Manuel (2002): *Derecho Civil I: Introducción y parte general*, Madrid, Bosch; BERCOVITZ RODRÍGUEZ-CANO, Rodrigo (2011): *Manual de Derecho civil: Derecho privado y Derecho de la persona*, Madrid, Bercal; DE PABLO CONTRERAS, Pedro, MARTÍNEZ DE AGUIRRE, Carlos, PÉREZ ÁLVAREZ, Miguel Ángel, PARRA LUCÁN, María Ángeles (2011): *Curso de Derecho Civil I: Derecho Privado. Derecho de la Persona*, Madrid, Colex; DÍEZ-PICAZO, Luis y GULLÓN, Antonio (2005): *Sistema de Derecho Civil*, vol. I, Madrid, Tecnos; LACRUZ BERDEJO, José Luis y otros (2010): *Elementos del Derecho Civil I*, vols. 1, 2 y 3, Madrid, Dykinson; PUIG I FERRIOL, Lluís, GETE-ALONSO Y CALERA, María del Carmen, GIL RODRÍGUEZ, Jacinto y HUALDE SÁNCHEZ, José Javier (2001): *Manual de Derecho Civil I: Introducción y Derecho de la Persona*, Madrid, Marcial Pons.

Tras explicar el horario de la asignatura, el contenido esencial del programa y las competencias y los resultados de aprendizaje aparejados oficialmente a la misma, en la guía docente⁵ comienza, propiamente, el relato del método de aprendizaje propuesto. El grueso de esta parte de la presentación (la esencial con relación al método ABP) se divide, desde una perspectiva didáctica, en los siguientes apartados:

- **Grupos estables**⁶: La profesora propone subdividir al alumnado en grupos permanentes desde el principio. Habrá, aproximadamente, diez grupos estables, de entre tres y cinco participantes, que trabajarán, conjuntamente, dentro y fuera del aula. Dado que la mayoría no se conoce entre sí, al ser, todos ellos, nuevos integrantes de la Facultad, la profesora alerta, tras preguntarles por su procedencia o lugar de residencia, de que el criterio más adecuado podría ser, en dicho contexto, el de agruparse por cercanía. Esto ayuda notablemente a que los miembros del grupo se reúnan para trabajar las sesiones no presenciales, aunque muchos de ellos acaban confesando que eligen la Universidad como punto de encuentro para sus tareas semanales. Cada grupo recibe un ejemplar a rellenar de una suerte de ‘estatuto interno del grupo’: lo cumplimentan y entregan al finalizar la primera clase. En este documento los miembros del grupo plasman diversos datos que previamente tienen que consensuar: *nombre del grupo, nombres y apellidos de los integrantes, sus direcciones de correo electrónico, nombre del delegado o delegada del grupo y reglas de funcionamiento grupal*. En este último extremo puede observarse cierta falta de iniciativa e imaginación por parte del alumnado. Como es normal, les cuesta situarse en la perspectiva de un trabajo en común a lo largo de todo un cuatrimestre y de los problemas internos que su desarrollo puede generar, resultándoles dificultosa la tarea de anticiparse colectivamente a tales disfunciones, aportando, con antelación, solución a las mismas. Para concluir esta parte de la sesión, los alumnos rellenan un *pretest* de conocimientos que entregan a la profesora. Ofrece la posibilidad de que ellos mismos contrasten su principio y su fin en la asignatura, y, con ello, la constatación de su evolución y progreso.

- **Dinámica de las sesiones**: Se explica de forma clara la estructura y dinámica de las diferentes sesiones que engrosan la asignatura, dividiendo por semanas su contenido. Son doce los temas que contiene el programa y se opta por dividirlos en tres bloques: 1) Introducción histórico-conceptual y pluralidad de ordenamientos civiles en el Estado español; 2) Derecho subjetivo; 3) Derecho de la persona. El primer bloque contiene dos temas, el segundo otros dos y el último los ocho restantes. Los doce temas de la asignatura se desarrollan, tanto en sesiones presenciales como en sesiones no presenciales, a través de diferentes unidades didácticas. En total, los alumnos trabajan y entregan veintiuna unidades didácticas [Bloque 1 (UD 1-7); Bloque 2 (UD 8-12);

⁵ ARAMENDI, P, OYARZABAL, J. R y K. BUJAN (2010): “La guía docente: un documento esencial para la coordinación de los planes de estudio”, *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad: Propuestas de innovación educativa en la UPV-EHU*, Leioa, 2010, pp. 33 y ss.

⁶ De imprescindible lectura el trabajo de Javier BARÁ, Joan DOMINGO y Miguel VALERO: “Técnicas de aprendizaje cooperativo (AC) y Aprendizaje Basado en Problemas”, http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso13_2011/AC_PBL.pdf. Igualmente, el trabajo de Javier BARÁ y Joan DOMINGO: “Técnicas de aprendizaje cooperativo”, http://www.uct.cl/cedid/archivos/diplomado/sobre_aprendizaje_cooperativo.pdf.

También, el de Josep M. GUERRERO y Joan DOMINGO: “Modelos organizativos en actividades de aprendizaje cooperativo no presencial”, http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/COLABORATIVO/modelos.pdf.

Bloque 3 (UD 13-21)]. Algunas de ellas las trabajan en el aula y otras fuera de ella. En el caso de estas últimas, cuentan con una semana para elaborarlas. En todo momento trabajan en grupo, tanto en las unidades presenciales como en las no presenciales. Cada unidad de cada grupo es detalladamente corregida y calificada semana tras semana (con base a criterios facilitados al alumnado con antelación mediante rúbricas), de forma que el alumnado sabe, en todo momento, el desarrollo de su aprendizaje y los aspectos a mejorar. Cada unidad está integrada por diversos ejercicios, tanto teóricos como prácticos. Se debaten temas de actualidad, buscan información en la red y en la biblioteca, sintetizan, definen, resumen y exponen argumentaciones y opiniones de forma constante. Además, todos y cada uno de los alumnos realiza una exposición de unos 10-15 minutos durante el cuatrimestre sobre alguno de los temas implicados en la unidad didáctica correspondiente. Semanalmente, las unidades didácticas realizadas fuera del aula son corregidas en sesión plenaria, sirviéndonos de la exposición individual de un alumno o alumna con ayuda de una presentación en pantalla. Dicha exposición es evaluada al momento con detalle (en base a criterios facilitados con antelación al alumnado mediante rúbrica), fijando la atención en diversos aspectos de la misma. Así, se entremezcla, exitosamente, el trabajo colectivo con la puesta en escena individual. Al finalizar cada uno de los tres bloques, el grupo entregada a la profesora una carpeta (tres, en total) con todas las unidades didácticas corregidas y calificadas, además de todo el material empleado para trabajarlas. La presentación y contenido de estas carpetas también son evaluadas en el marco de la calificación grupal o nota colectiva. Las clases son muy intensas, dado que todos traen trabajada la unidad didáctica que entregan para ser corregida y calificada y que, a su vez, expone algún compañero o compañera. Dicho sistema propicia profundizar en la temática, debatir, contrastar, opinar y ahondar, así, en la esencia jurídica de los temas planteados. Consultan legislación, jurisprudencia y algo de doctrina. Son conscientes de sus deficiencias y mejoras de forma constante y progresiva. Al final de cada bloque, y coincidiendo con la entrega de la carpeta, el alumnado se somete a una prueba individual (tres, en total) que trata de confirmar y reafirmar el trabajo realizado colectivamente en cada unidad didáctica. La estructura de la prueba y la puntuación de cada ejercicio ha sido previamente consensuada con el alumnado.

• **Sistema de evaluación:** Sin perjuicio de que se expliciten en el siguiente apartado los detalles y pormenores del sistema de evaluación, se adelantan aquí sus contornos. Del 100% de la nota, un 60% está integrado por la calificación colectiva, esto es, la media de las notas recibidas por las 21 unidades didácticas entregadas por los grupos y la calificación global de la carpeta, atendido su contenido y presentación. El restante 40% de la nota global lo integra la calificación individual, obtenida, a partes iguales, por la media de las calificaciones resultantes de las tres pruebas individuales, la asistencia a clase, la exposición en el aula y la participación en las sesiones presenciales. Se adelanta que la asignatura ha sido superada por el 100% del alumnado que ha participado en el proyecto año tras año, no habiéndose quedado al margen del sistema ni uno solo de los matriculados⁷.

⁷ E. TORRES, A. GONZÁLEZ, M. ARAMBURU, R. MALLA, J. M. ZUMALABE Y E. FANO (2010): "Evaluación del acuerdo entre objetivos de aprendizaje de las asignaturas y los métodos de evaluación", *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad: Propuestas de innovación educativa en la UPV-EHU*, Leioa, 2010, pp. 49 y ss.

• **Acuerdo profesora-alumnado:** Una vez abordados todos los temas de la presentación, fijada la propuesta metodológica y el sistema de evaluación, la profesora y el alumnado firman, de forma individual, un acuerdo. En él pactamos un desarrollo comprometido y respetuoso de la asignatura⁸.

En resumen, en esta primera sesión se establecen de forma clara, concisa y detallada, todos los aspectos concernientes a la asignatura y al método elegido para desarrollarla, dentro y fuera del aula. Se le entrega a la profesora el estatuto interno consensuado y redactado en el seno de cada grupo, el ‘pretest’ de conocimiento cumplimentado individualmente y el acuerdo firmado por cada alumno adhiriéndose al sistema. Asimismo, se establece la plataforma virtual *ekasi* como un adecuado punto de encuentro entre la profesora y el alumnado⁹, cara a colgar materiales e información, además de foros y mensajes colectivos. La tutoría online se perfila, también, como un recurso ágil en la dinámica propuesta, dado que el grupo ha de reunirse semanalmente para trabajar las diversas unidades a calificar. Se ofrecen al alumnado las correspondientes franjas horarias de las tutorías presenciales, aunque he de confesar que prácticamente todas las tutorías han sido vía correo electrónico. Lo que ha supuesto trabajo añadido para la profesora, dado que muchas y largas explicaciones –necesarias para el adecuado desarrollo de los trabajos- han acarreado un gran despliegue de tiempo y energía de la docente.

5.2. Seguimiento a lo largo del proceso de implementación

Mi impresión general en torno a la implementación es muy satisfactoria. El alumnado ha trabajado intensamente, me consta. Muchas de las unidades didácticas están repletas de ejercicios que requieren un esfuerzo notable, tanto en la búsqueda de información, como en la organización de los datos obtenidos, en la reflexión y en la plasmación final de los mismos. Los propios alumnos me han ido confesando, a lo largo del cuatrimestre de los sucesivos cursos, que la única asignatura en la que trabajan de manera constante y progresiva es la nuestra. De hecho, llegan a proponerme que sugiera al resto de profesores y profesoras del Grado que empleen este método en sus asignaturas. Me confirman que aprenden, que se acentúa y motiva su implicación y que se favorecen las relaciones de compañerismo entre los miembros del grupo. El interés por la presentación formal de los trabajos ha ido en aumento a lo largo del cuatrimestre y de los cursos en los que la propuesta se ha activado. La puntualidad en la entrega de las unidades ha sido digna de sorpresa para mí, así como el interés que los alumnos han mostrado al revisar mis correcciones y calificaciones. Ha ido en aumento, asimismo, el deseo de mejorar y de superar las calificaciones de unidades anteriores.

El cronograma ha soportado muy pocas alteraciones, de manera que el contenido del proyecto puede darse por cumplimentado de manera íntegra curso tras curso. Las

⁸ P. MARTÍN, J. D. URIARTE y J. C. CIAURRI (2010): “El sistema de contrato como estrategia metodológica de aprendizaje autónomo de los estudiantes en las titulaciones de Magisterio y Educación social”, *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad: Propuestas de innovación educativa en la UPV-EHU*, Leioa, 2010, pp. 191 y ss.

⁹ J. A. MILLAN, I. GÓMEZ, J. M. SALA y A. URRESTI (2010): “Desarrollo de material interactivo para la docencia práctica en plataformas virtuales”, *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad: Propuestas de innovación educativa en la UPV-EHU*, Leioa, 2010, pp. 401 y ss.

escasas modificaciones han sido de carácter superficial y han respondido a una mejora en la organización interna de la asignatura. El alumnado ha sido conocedor, en todo momento, del cronograma y calendario de las unidades didácticas a entregar. Asimismo, ha recibido, semanalmente, las unidades didácticas entregadas en la semana precedente, debidamente corregidas y evaluadas. No ha habido ni una sola discrepancia en torno a las correcciones y calificaciones en todo el cuatrimestre. Para ello he desplegado mucha energía y minuciosidad en las correcciones y evaluaciones, formulando en cada una de las unidades didácticas los aspectos a mejorar por cada grupo, incluidos los aspectos formales.

La asistencia a clase se ha cumplido, sorprendentemente, casi en su integridad por cada uno de los alumnos. Han contado con un limitado margen de ausencia y prácticamente no la han utilizado. No ha habido casi ninguna ausencia, semana tras semana, y las que se han producido han sido justificadas razonablemente. Me ha gustado la seriedad con la que el alumnado se ha tomado la molestia de avisarme, con antelación, de una ausencia justificada, tanto en el aula como por correo electrónico. Considero que el hecho de que la asistencia sea un aspecto integrante de la nota final ha motivado al alumnado a tomárselo muy en serio, tal y como me han confesado en alguna ocasión ellos mismos. Personalmente, yo soy partidaria de la asistencia libre en el marco de la universidad pública. Y, ciertamente, empiezo a pasar lista las primeras sesiones pero, cuando la marcha de la asignatura está tomada, no suelo seguir. Lo concibo más como un instrumento de sensibilización y concienciación de que los compromisos adquiridos han de cumplirse y de que el alumno es responsable de las tareas que le corresponden en el sistema. El debate, la discusión y la profundización en la asignatura depende, en gran medida, de que el grupo responda, tanto el pequeño como el plenario. Es una táctica de motivación que, en realidad, nunca he tenido que emplearla como medida disciplinaria.

La participación en el aula, tanto en las reflexiones como en los debates, ha sido, obviamente, muy dispar. Como ocurre con todos los grupos de alumnos, hay personas muy participativas, otras que participan de forma puntual y otras que apenas han participado. La personalidad de cada uno de los alumnos influye de manera directa a la hora de mostrarse en público argumentando, reflexionando u opinando delante de sus compañeros. Esa misma impresión me han generado las exposiciones orales de cada uno de ellos, aunque mejorada, ya que soy consciente de que casi todos se la preparaban con detalle y profusión. La puesta en escena ha variado, no obstante, conforme a la facilidad que cada uno tiene para comunicarse verbalmente en público. En cualquier caso, me ha parecido un éxito de la implementación que todos y cada uno de ellos (más de cuarenta) hayan podido experimentar las sensaciones de mostrarse en público sabiendo, previamente, que iban a ser evaluados y conociendo, con antelación, los criterios que yo iba a emplear a la hora de calificar sus exposiciones: a) Tono de voz; Postura; b) Recursos para atraer la atención al público; c) Nivel de adecuación del contenido al ordenamiento vigente; d) Organización del discurso; e) Calidad de la presentación en pantalla; f) Originalidad e imaginación; g) Fuentes empleadas para la preparación de la exposición.

Una de las dificultades que me han surgido a lo largo de la implementación y que ya se barajaban en las sesiones presenciales que el programa Eragin nos facilitó a los profesores participantes, especialmente en torno al trabajo cooperativo, ha residido en la

tarea de controlar que las unidades didácticas realizadas fuera del aula tuvieran un componente altamente colectivo. Cuando el trabajo es grupal, en teoría, todo el grupo debe participar en la elaboración del mismo. Mi objetivo siempre ha ido dirigido en un sentido: que la selección de la información, su procesamiento, su organización, la estructuración de la unidad didáctica, la redacción de los ejercicios y su plasmación final fueran acometidas colectivamente, aunque pequeñas tareas fueran repartidas entre los miembros del grupo para economizar tiempo y esfuerzo. Pero lo cierto es que, a medida en que el cuatrimestre avanzaba, me he dado cuenta de que el trabajo cooperativo, en cierta medida, era sustituido por un trabajo individual empaquetado de forma colectiva. No ha sucedido en todos los grupos, me consta. Muchos de ellos han seguido trabajando en grupo. Pero otros han optado por la vía fácil y han compartimentado sus tareas. En estos casos, he de reconocer que el objetivo no se cumple de manera íntegra y que la prueba individual que los alumnos han realizado al final de cada bloque tampoco ha servido para colmar tal vacío, ya que individualmente han necesitado repasar (o estudiar por vez primera) los contenidos de las unidades para dicho examen. He comprobado, por ello, que he de dotarme, para futuras implementaciones, de recursos que me permitan comprobar, de manera fehaciente, que el trabajo cooperativo es realmente de corte grupal y colectivo; que los miembros del grupo discuten, debaten, reflexionan, consensuan y se retroalimentan. En este tipo de metodologías es, a mi juicio, sumamente importante, que el alumnado aprenda a integrarse y a trabajar junto a otras compañeras y compañeros. La retroalimentación fomenta la consecución de muchas de las competencias que se adjudican a las asignaturas y favorece una mejor integración en el mercado laboral una vez finalizados los estudios universitarios¹⁰. El mercado laboral exige hoy en día, con mayor fervor, candidatos y candidatas más completos e integrales, con una inteligencia emocional y social mucho más desarrollada. Está claro que es un aspecto en el que tendré que profundizar en lo sucesivo, creando instrumentos docentes adecuados al efecto.

Otro de los indicios que mis observaciones constantes han detectado para la proclamación del éxito que la implantación de la metodología ha cosechado en el alumnado es el contraste entre el 'pretest' de conocimientos realizado, intuitivamente, el primer día de clase y el nivel que muestran las unidades didácticas y buena parte de las pruebas individuales llevadas a cabo a lo largo del cuatrimestre. Aunque solo sea a modo indiciario –ya que el 'pretest' de conocimiento, al menos en lo concerniente a la asignatura de Derecho Civil I, se realiza de forma intuitiva o guiado por prejuicios-, he constatado un contraste más que revelador entre ambos estadios de la implementación. De los 41 alumnos que hicieron el pretest de 25 preguntas básicas en torno al contenido del programa el primer día de clase, la media de respuestas correctas fue de 13,4, es decir, de 5.3. Poco más que un aprobado justo, en resumen. La media de las evaluaciones finales de entre los 42 alumnos que han seguido la metodología completa

¹⁰ Ideas de gran interés se han extraído del trabajo de A. VICARIO, I. SMITH, J. M. GUTIERREZ-ZORRILA y M. INSAUSTI: "Aprendizaje basado en problemas. Una estrategia creativa para mejorar el aprendizaje en Biología y Química", *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad: Propuestas de innovación educativa en la UPV-EHU*, Leioa, 2010, pp. 237 y ss. Asimismo, B. CALVO, E. ETXEBARRIA, J. ZARATE, M. CALVO y M. L. PALANQUES (2010): "Aprendizaje basado en la resolución de casos prácticos en equipo: percepción de los alumnos", *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad: Propuestas de innovación educativa en la UPV-EHU*, Leioa, 2010, pp. 255 y ss.

ha sido de 7.5. Obviamente, el sistema ha dado buenos resultados y estoy muy satisfecha, al igual que el alumnado que ha participado en el mismo.

Finalmente, he constatado que con este sistema progresivo y autónomo de aprendizaje, donde la explicación de la profesora pasa a cumplir una función de aclaración, cierre y consolidación, el alumnado ha conservado la información aprendida durante todo el cuatrimestre y al final del mismo también. Con el sistema ‘tradicional’ de enseñanza, el ‘aprendizaje’ se reduce, básicamente, a memorizar datos para verterlos de forma adecuada en un examen final, oral o escrito. Tras ese examen, el alumnado no ha retenido la mayoría de la información, porque el aprendizaje se ha reducido a una mera memorización. De esta otra forma, sin embargo, a medida que les he ido preguntando cuestiones de meses anteriores he podido comprobar que lo aprendido quedaba comprendido, digerido y retenido. Es un método más respetuoso con el sistema orgánico de los alumnos, con su progresividad, con su implicación y disposición y con la dificultad de las temáticas planteadas. El alumnado va alcanzando mayores cotas de autonomía y de seguridad a medida que elabora y digiere las unidades didácticas. Me ha encantado comprobarlo.

5.3. Actividades de evaluación

A continuación, paso a enumerar las diversas actividades que han sido objeto de evaluación a lo largo de la implementación del método ABP en este primer cuatrimestre:

a) Evaluación colectiva o grupal

- **Entregables:** Son 21 entregables en total los que los alumnos elaboran dentro y fuera del aula. Todos ellos son entregados a la profesora. Tras corregirlas y calificarlas por ésta (de 0 a 10), se devuelven al alumnado, al objeto de que tengan consciencia progresiva de su proceso de aprendizaje y, asimismo, puedan contar con todo el material trabajado para la preparación de las pruebas individuales. Los entregables son, sin excepción, trabajos grupales. La calificación, por tanto, se le adjudica íntegramente y por igual a todos los miembros del grupo. Asimismo, cada entregable se corrige y completa, junto a la profesora, en sesión plenaria presencial, lo que sin duda sirve para que el alumnado compruebe el trabajo realizado fuera del aula y advierta sus aciertos y deficiencias. Este aspecto es de vital importancia, ya que el alumnado muestra mucho interés en saber dónde ha fallado en su trabajo y por qué. Además, cada grupo profiere un alegato en defensa de su respuesta, lo que enriquece más la diversidad y la pluralidad de perspectivas.

- **Carpetas:** Las carpetas son tres. Cada carpeta contiene las unidades didácticas realizadas en cada uno de los tres bloques temáticos en los que se divide la asignatura. De un modo más gráfico, éste sería el sistema elegido para la implementación:

- 12 temas en el programa
- 3 bloques temáticos que agrupan los 12 temas: Introducción histórico-conceptual y pluralidad de legislaciones civiles en el Estado español (temas 1 y 2); Derecho subjetivo (temas 3 y 4); Derecho de la persona (temas 5 a 12)
- 3 carpetas (una por cada bloque temático)

- 21 unidades didácticas en total: UD 1-7 (Bloque 1, carpeta I); UD 8-12 (Bloque 2, carpeta II); UD 13-21 (Bloque 3, carpeta III)

Las 21 unidades engrosan el 90% de la nota colectiva y un 10% se reserva para una valoración global de cada carpeta, pues, a pesar de estar ésta compuesta, en gran parte, por las unidades didácticas, también han de recoger en su seno toda la documentación, esquemas, resúmenes, borradores y fuentes empleadas por el grupo para su elaboración.

b) Evaluación individual:

- **Asistencia a clase:** Tal y como se adelantaba en el apartado anterior, por vez primera desde que soy profesora en la Facultad de Derecho, he contabilizado la asistencia a clase como elemento sujeto a evaluación. Lo cierto es que me ha sorprendido la seriedad con la que el alumnado se ha tomado la puntuación de la asistencia: no ha habido prácticamente ninguna ausencia en todo el cuatrimestre y, cuando se ha producido alguna, ha sido justificada por razones de índole personal o profesional. Mi conclusión es que la obligatoriedad de la asistencia y su sujeción al cómputo final de la evaluación individual han motivado, sin duda, que la misma haya sido cumplida con tanta seriedad por parte del alumnado. Propongo, desde el primer día, que cada falta de asistencia no justificada trae una leve disminución en el cómputo global de la nota individual. En más de una ocasión he podido comprobar que el alumnado cumple seriamente la obligación de asistir a clase por no sufrir una disminución en la calificación final.

- **Participación en sesiones presenciales:** Este ha sido otro de los aspectos que han puntuado en la nota individual final. La participación tanto en debates y reflexiones plenarias como en las sesiones grupales que se han desarrollado dentro del aula. La participación ha sido, como es obvio, bastante dispar. Hay alumnas y alumnos que han participado con soltura, desparpajo y naturalidad, mientras que otras y otros no han soltado palabra en el aula de forma espontánea. En esta cuestión también se ha notado un matiz diferenciador entre la participación plenaria y la desarrollada en el grupo estable. Las personas que han tenido una alta participación plenaria han seguido tomando parte activamente en las tareas grupales dentro del aula. La diferencia ha recaído, fundamentalmente, en aquella parte del alumnado que en sesiones plenarias no ha participado. He observado como en el grupo matriz esa parte del alumnado se ha visto más arropada y dispuesta a participar. El reducido número de alumnos que ha integrado cada grupo (3-5) y la confianza que, progresivamente, ha ido generándose entre ellos, ha favorecido, sin duda, que el grupo se haya convertido en un núcleo agradable y seguro para el trabajo individual y colectivo.

- **Exposición oral:** Como se adelantaba en el anterior apartado, todos y cada uno de los alumnos han expuesto un tema en sesión plenaria durante 10 o 15 minutos. Ese es mi planteamiento inicial en la primera sesión de clase. Nadie ha planteado objeción alguna y ha resultado una experiencia exitosa. Después de cada exposición, el alumno que expone manifiesta sus sensaciones delante de la clase: cómo se ha sentido al preparar la exposición, al exponer y tras el ejercicio. Cuáles han sido sus puntos fuertes y débiles y que es lo que, a su juicio, puede mejorar. Tras su opinión, un turno se abre en el grueso de la clase, en sesión plenaria, para que los compañeros del exponente

manifiesten su opinión en torno al ejercicio presenciado. En esta fase de la exposición trabajamos el respeto hacia el compañero, la forma de manifestar observaciones y opiniones y la importancia de aceptar lo que el público observa tras cada exposición. Es un ejercicio que llevo tiempo practicando en diversos cursos con grupos distintos y la verdad es que siempre me queda una profunda satisfacción en su desarrollo. Aprenden mucho, se genera un ambiente distendido y respetuoso y, asimismo, considero que maduran en el plano personal y académico. Los temas que presentan son muy variados (cuestiones de índole práctica, ejercicios de contraste teórico, comentarios de sentencias, resolución de casos prácticos, opiniones y reflexiones personales...). La mayoría han obtenido una clasificación muy alta. Pero, sobre todo, han experimentado la sensación de mostrarse en público con un discurso preparado.

- **Prueba individual:** Ha habido tres pruebas en total. Una por cada bloque o carpeta. Ha sido realmente gratificante observar la diferencia entre las calificaciones de la primera prueba, la segunda y la tercera, especialmente en aquella parte del alumnado que en el primer examen obtuvo una calificación baja. El deseo de auto superación aumenta notablemente y eso genera mucha positividad en el desarrollo de la implementación. Además, el examen se plantea, respecto del trabajo colectivo, como algo meramente confirmatorio del esfuerzo grupal, como una prueba de cierre, como un repaso o consolidación de las tareas llevadas a cabo de forma cooperativa. De hecho, así se ha trasladado en el sistema de evaluación, lo que, como expondré en el apartado siguiente, también ha producido algún que otro desajuste. La estructuración interna de las tres pruebas individuales ha sido consensuado con el alumnado, lo que también ha puesto de relieve la dificultad de llegar a acuerdos cuando el grupo se numeroso. Tienen que consensuar y pactar la inserción o eliminación de ciertos ejercicios en dichas pruebas y llegar a acuerdos. Este ejercicio también ha tenido aspectos interesantes desde la perspectiva del 'grupo grande'. La verdad es que, a mi juicio, hemos conseguido, entre alumnado y profesora, sacar partido a casi todos los momentos transcurridos en el aula para incardinarlos en el desarrollo de las competencias perseguidas. Ha sido un auténtico placer y también un gran aprendizaje para mí. Asimismo, los ejercicios consensuados como parte del examen han sido variados y diversos, de forma que se han podido trabajar, también mediante las pruebas individuales, las diferentes competencias preestablecidas en la guía docente.

Las actividades evaluadas han pretendido introducir y reforzar el aprendizaje cooperativo entre los alumnos y alumnas que integran el grupo plenario. La idea inicial era dividir la clase en diez grupos de tres a cinco alumnos y alumnas, desde el primer día que comienza el periodo de implementación ABP y así ha sido, con gran aceptación por parte del alumnado. Grupos estables constituidos para todo el cuatrimestre y unidos en virtud de criterios de confort y comodidad para su trabajo presencial y, especialmente, cara a las tareas no presenciales.

Las actividades en las sesiones presenciales se han acometido todas ellas en grupo, a salvo las exposiciones y pruebas individuales. Se ha tratado de trabajar, aunque inicialmente las lecturas y reflexiones preliminares provengan de cada componente del grupo matriz, tomando como sujeto fundamental a éste último. La técnica del puzzle que trata de unir a grupos diversos se ha empleado en varias ocasiones, dando lugar a una interrelación e interacción entre los diferentes núcleos reflexivos. Se ha procedido a la

lectura y análisis de textos y soportes doctrinales¹¹, normativos y jurisprudenciales, tratando de integrar todos los elementos que un incipiente jurista tiene a su alcance para dar forma a los problemas y contenidos jurídicos implicados en el correspondiente bloque temático. Se ha apostado por un trabajo integral, aglutinando todas las perspectivas teóricas y prácticas posibles sobre cada pregunta motriz o subproblema. Con cada subproblema se ha transitado el camino que recorre el problema estructurante por los diversos estadios del bloque temático. Los alumnos y alumnas recorren conflictos jurídicos de gran transcendencia práctica para todos ellos, por ser ítems que revierten en la vida social y jurídica de toda persona física con nacionalidad española, hoy por hoy. Se trabaja, notablemente, la transversalidad de los conflictos jurídicos. Desde un punto de vista sustantivo, pero acogiendo la perspectiva procesal y registral, asimismo. La perspectiva de género ha sido debatida y tratada, también, como elemento fundamental de la educación y formación del alumnado como juristas en un marco moderno, abierto, flexible y respetuoso con los derechos humanos de las personas.

El alumnado ha realizado, asimismo, una suerte de prácticas de campo en las horas no presenciales¹². Han acudido a registros, asociaciones particulares y soportes externos complementemente accesibles para ellos. Eso les ha otorgado una visión muy apegada a la realidad socio-jurídica actual, ofreciéndoles la oportunidad de ‘soltarse’ y de ser resolutivos a la hora de vislumbrar los problemas jurídicos, los instrumentos capaces para resolverlos y las diferentes alternativas –todas ellas abiertas- para darles respuesta sólida y adecuada. Explorar su intuición jurídica y abrir sus mentes desde un prisma crítico. De ahí que se hayan combinado lecturas individuales, conclusiones grupales, juegos, dinámicas de grupo y exposiciones tanto escritas como orales, para el desarrollo adecuado de las competencias y objetivos formativos que se persiguen. Han contrastado, sintetizado, reflexionado, cuestionado, leído, esquematizado y comunicado multitud de argumentos, ideas, opiniones y soluciones jurídicas. Han mostrado un gran interés y el resultado ha sido excelente, sin lugar a dudas.

Los materiales ‘oficiales’ (apuntes, esquemas y ejercicios) se han entregado, como material complementario, al final de cada bloque temático, cuando se trata la estructuración y ordenación de las conclusiones extraídas por los alumnos y alumnas en las sesiones presenciales y no presenciales. La función de la profesora se ha convertido,

¹¹ Bibliografía de profundización que han tenido que consultar los estudiantes. Entre otras, las siguientes referencias: ALBALADEJO, Manuel y DÍAZ-ALABART, Silvia (directores): *Comentarios al Código Civil y Compilaciones Forales*, Madrid, diversos tomos, volúmenes y ediciones, a partir de 1978, Edersa; BERCOVITZ RODRÍGUEZ-CANO, Rodrigo (coordinador): *Comentarios al Código Civil*, Pamplona, 3ª ed., 2009; CASTÁN TOBEÑAS, José: *Derecho civil español común y foral*, Madrid, diversos tomos, volúmenes y ediciones; Luis DÍEZ-PICAZO, Cándido PAZ-ARES, Rodrigo BERCOVITZ RODRÍGUEZ-CANO y Pablo SALVADOR CODERCH (directores): *Comentario del Código Civil*, Madrid, Ministerio de Justicia, 2ª ed., 1993, dos tomos; PASQUAU LIAÑO, Miguel (coordinador): *Jurisprudencia civil comentada*, Granada, 2ª ed., 2009, tres tomos; Joaquín RAMS ALBESA (coordinador): *Comentarios al Código civil*, Barcelona, diversos tomos y volúmenes, a partir de 1999; SIERRA GIL DE LA CUESTA, Ignacio (coordinador): *Comentario del Código civil*, Barcelona, 2000, nueve tomos.

¹² De interés, J. R. HERNÁNDEZ, F. URIONDO, G. AGUIRRE, J. CABERO, M. SIERRA y Z. URIONDO (2010): “¿A qué se dedican nuestros estudiantes a lo largo del curso?”, *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad: Propuestas de innovación educativa en la UPV-EHU*, Leioa, 2010, pp. 69 y ss.

así, en la de facilitadora, ofreciendo presencia, asistencia y consistencia al trabajo grupal del alumnado.

Lo interesante del planteamiento deviene, sin duda, en el alcance práctico, reflexivo, crítico y resolutivo de las actividades propuestas en las diversas unidades didácticas. He trabajado, los temas que llevaba años desarrollando, de una manera distinta y mucho más fructífera. Analizan cuestiones como el nacimiento, la adquisición de la personalidad, la capacidad jurídica, la capacidad de obrar, el Registro civil, la transexualidad, la patria potestad, la tutela y la ausencia legal desde un prisma que hasta ahora no se había abordado en el Grado de Derecho. Me complace confirmar la profundidad y la dimensión real del aprendizaje de los estudiantes a lo largo de este primer cuatrimestre, aunque dicha interiorización no se haya producido con idéntica intensidad en todos ellos.

5.4. Resultados y análisis

Tras todo lo expuesto en los apartados anteriores, el presente tiene por objeto sintetizar, como botón de muestra del sistema que se propone, los resultados que se han obtenido en el primer cuatrimestre de este curso 2012-2013 tras el desarrollo de la implementación y durante el mismo.

a) Datos generales

Han sido 42 alumnos y alumnas matriculadas y el 100% ha seguido la metodología propuesta sin excepciones ni fisuras. El alumnado se ha dividido en 10 grupos estables desde el primer día y ninguno se ha disuelto durante el desarrollo de la implementación. El 100% del alumnado ha aprobado la asignatura a 16 de diciembre de 2012, sin necesidad de someterse a una única prueba final en enero de 2013. Hasta el momento no había obtenido un aprobado absoluto en doce años de docencia. Ha sido la primera vez, si bien, por mor de algún desajuste que quisiera señalar. En algún caso, la nota grupal (60% de la nota final) ha beneficiado a algunos de los miembros integrantes del núcleo, ya que gracias a ese trabajo colectivo han podido compensar la escasa calificación obtenida en las pruebas individuales. En general, he observado que la nota grupal ha sido significativamente más alta que la individual en bastantes alumnos, llegando a ser injusta en un par de casos particulares. En otros pocos casos, no obstante, la nota individual ha sido superior a la grupal, y esta nota colectiva ha redundado negativamente en los alumnos más brillantes de la clase. Reconozco que en alguno de estos casos me he permitido redondear la calificación final (siempre en positivo). Este redondeo ha sido comunicado al alumnado en sesión plenaria y todo el grupo se ha mostrado conforme.

a) Grupos y unidades didácticas: Los grupos creados entre los alumnos han sido diez: Brokerrak, Lautada, Busturialdea, Goenkale, Irainere, Sektor Basket, Dunama, Leioa Gerrilla, Flower Power y Aiaraldea. Cada uno de los grupos ha trabajado las 21 unidades didácticas propuestas.

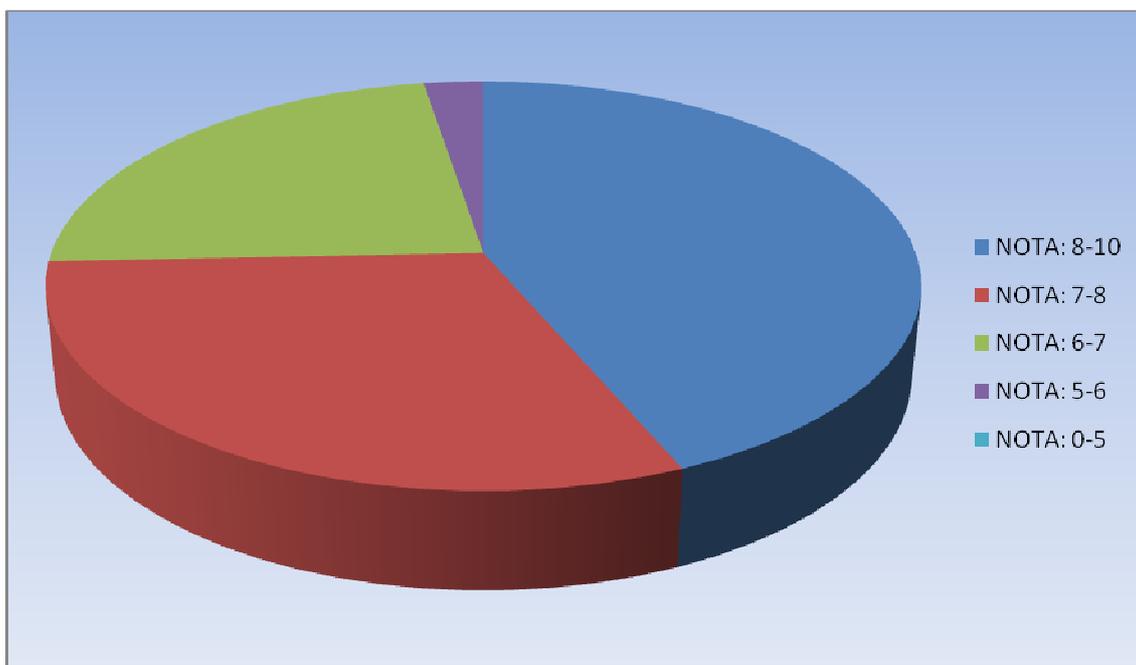
Estas han sido las medias de dichas unidades por bloques temáticos (0-10): Bloque I: 7.8 - Bloque II: 8.05 - Bloque III: 8.3. - MEDIA TOTAL: 8.05

A buen seguro, lo más interesante de estos resultados grupales ha sido su aumento progresivo y su alto nivel. Los trabajos han sido elaborados con interés y detalle, aunque también he observado, en algunos casos, un motivo de preocupación. Las faltas ortográficas y gramaticales han sido, en varios casos, algo alarmantes. Así se lo he hecho saber al grupo implicado y, aunque he apreciado cierta mejoría en este campo, sigo preocupada por el nivel que las generaciones de ahora traen, en ese aspecto, a la Facultad.

b) Pruebas individuales

Estas son las medias obtenidas entre las calificaciones en las tres pruebas de cierre de bloque (0-10): Bloque I: 5.8 - Bloque II: 7 - Bloque III: 5.5. MEDIA TOTAL: 6.1

Como puede observarse, la nota grupal ha sido notablemente más alta, en la media, que la nota individual. De ahí me preocupación, por la falta de conocimiento del funcionamiento interno del grupo en las sesiones no presenciales, de que la nota grupal diluya la participación de algunos en los trabajos colectivos pero se beneficien, sin embargo, de la calificación obtenida por el núcleo en las unidades didácticas. Hay algo del sistema que aquí enciende mi alerta. No obstante, he de decir, a favor del alumnado, pese a que se diluya en las medias este dato, que las notas finales han sido realmente altas en una gran parte del grupo de alumnos. He aquí el gráfico que demuestra el resultado final por franjas de calificaciones:



c) Encuestas específicas sobre la metodología implementada

Además de pasarles la encuesta oficial de la Universidad, elaboré una encuesta particular y privada sobre la metodología y la dinámica de clase, al objeto de conocer la opinión del alumnado sobre el sistema docente seguido, una vez había terminado el cuatrimestre.

Preguntas que componían la encuesta:

1. Contrastándolo con el sistema tradicional de enseñanza universitaria, subraya las virtudes de este método
2. Contrastándolo con el sistema tradicional de enseñanza universitaria, subraya las desventajas de este método
3. ¿Cuál ha sido, sobre un 100%, la implicación que has vertido en la asignatura?
4. ¿Cuál ha sido, sobre un 100%, la implicación que has vertido en el trabajo cooperativo?
5. ¿Tu grupo ha desarrollado, realmente, un trabajo cooperativo y colectivo?
6. ¿Has trabajado en esta asignatura cuestiones prácticas y de importancia real en el día a día?
7. ¿Cuál es tu opinión sobre el sistema de evaluación?
8. ¿Te parece importante recibir, semana tras semana, una valoración del trabajo realizado?
9. ¿Este sistema promueve tu autonomía, qué has aprendido, qué has ganado?

TABLA DE RESULTADOS DE LA ENCUESTA¹³

1. Contrastándolo con el sistema tradicional de enseñanza universitaria, subraya las virtudes de este método

- Clases dinámicas y atractivas
- Trabajo semanal y constante
- Experiencia interesante en el grupo
- Mayor retención de lo trabajado
- Aplicación más práctica de la legislación
- Favorece la comprensión
- Mayor aprendizaje
- Aprendizaje más profundo
- Valoración positiva de las exposiciones orales. Gran valor individual y grupal
- Valoración positiva de las correcciones en sesiones plenarias
- Mayor diversión
- Favorece la autonomía y el interés del alumnado
- Valoración positiva de la ausencia de examen final definitivo
- Más facilidades para aprobar

CONTESTACIÓN (35 alumnos y alumnas)

2. Contrastándolo con el sistema tradicional de enseñanza universitaria, subraya las desventajas de este método

- Mayor carga de trabajo
- Problemas puntuales en el trabajo cooperativo
- Distintas implicaciones en el trabajo grupal y por ello ciertas injusticias en la nota final
- Menos presión, algo más de relación por parte de algunos alumnos y alumnas

3. ¿Cuál ha sido, sobre un 100%, la implicación que has vertido en la asignatura?

Media 75-80%

4. ¿Cuál ha sido, sobre un 100%, la implicación que has vertido en el trabajo cooperativo?

Media 70-75%

5. ¿Tu grupo ha desarrollado, realmente, un trabajo cooperativo y colectivo?

- La respuesta es afirmativa de forma global
- En algunos casos se destaca alguna diferencia en la participación de los miembros. Distinta intensidad.
- Se percibe una progresividad descendente en la intensidad del elemento colectivo a medida que pasa el tiempo, llegando a dividir la tarea cuando el tiempo apremiaba

6. ¿Has trabajado en esta asignatura cuestiones prácticas y de importancia real en el día a día?

- La respuesta es unánimemente afirmativa
- Les ha ayudado a comprender muchas realidades cercanas, a sentirse más seguros y a aprender cuestiones de índole muy práctica y con gran trascendencia real

7. ¿Cuál es tu opinión sobre el sistema de evaluación?

- Respuesta casi unánime sobre los valores de justicia e integridad del sistema
- Valoración muy positiva de la promoción del trabajo grupal
- Menos tensión y mayor progresividad
- Mayor intensidad en el aprendizaje y más sencillo superar la asignatura, aunque con más carga de trabajo

8. ¿Te parece importante recibir, semana tras semana, una valoración del trabajo realizado?

- Valoración unánime muy positiva
- Favorece la detección de fallos, errores o disfunciones
- Favorece el reconocimiento del trabajo realizado cuando éste es de calidad
- Te 'pone las pilas'
- Favorece el crecimiento del interés en mejorarse
- Mayor control de la profesora como elemento positivo para aquellas personas menos disciplinadas

9. ¿Este sistema promueve tu autonomía, qué has aprendido, qué has ganado?

- Un aprendizaje más intenso y profundo
- Un aprendizaje más práctico y duradero
- Mayor autonomía en el proceso de aprendizaje
- Trabajo constante y semanal. Muy positivo y poco habitual en el resto de asignaturas
- Favorece la auto organización
- Favorece la búsqueda individual de información
- Han ganado amigos y amigas, un espacio de confianza y de complicidad
- Más disciplina
- Más auto confianza
- Mayores cotas de compromiso y responsabilidad
- Aprendizaje de cosas muy interesantes

A la luz de los resultados sintetizados en la tabla con base directa en las respuestas propinadas por el alumnado a la encuesta específica elaborada por la profesora en torno a la metodología de aprendizaje, resulta evidente que se han cumplido, con creces, los objetivos de aprendizaje fijados para la asignatura y explicitados en el proyecto entregado, comprobados, semana tras semana, por la docente, a través de una evaluación progresiva y muy minuciosa.

- 1.-Identificar los supuestos de hecho jurídicamente relevantes
- 2.-Saber buscar la normativa jurídica de aplicación al caso concreto
- 3.-Saber buscar la jurisprudencia más relevante sobre la materia
- 4.-Conocer y utilizar correctamente los conceptos jurídicos correspondientes a la materia
- 5.-Construir diferentes alternativas, argumentarlas y optar por la mejor solución aplicable al caso
- 6.-Exponer los trabajos y tareas, de forma oral y escrita, ordenada y claramente.
- 7.-Involucrarse, con iniciativa y dinamismo, en el trabajo grupal y en el aprendizaje cooperativo.

6. Conclusiones e implicaciones para el futuro

Primera.-Mucha mayor carga para la docente. Tremenda, diría yo. Más de 300 ejercicios semanales para evaluar. Mucha auto organización, dedicación e implicación por parte de la profesora. Mucho mimo, mucha energía invertida. A veces demasiada

Segunda.-Gran satisfacción por la marcha de la implementación, por la respuesta global del grupo y por los resultados

Tercera.-Necesidad de profundizar en algunos desajustes plasmados a lo largo del informe para futuras ocasiones

Cuarta.-Necesidad de adecuar el sistema a otras asignaturas de Derecho Civil con mayor dificultad que la que ha sido objeto de implementación

Quinta.- Inconvenientes en el aula para trabajar en grupo. Necesidad de mesas móviles, no ancladas al suelo. Ha resultado incómodo

Sexta.-Muchas felicitaciones recibidas por el alumnado. Gratificante

Séptima-Mayor aprendizaje humano y emocional

Octava.-Necesidad de cooperación entre el personal docente¹⁴

Novena.-Más debate, reflexión y profundización. Un éxito y un descubrimiento para mí

7. Bibliografía

Innovación docente

-ARAMENDI, P., OYARZABAL, J. R. y K. BUJAN (2010): “La guía docente: un documento esencial para la coordinación de los planes de estudio”, *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad: Propuestas de innovación educativa en la UPV-EHU*, Leioa, 2010, pp. 33 y ss.

-BARÁ, J. DOMINGO, J. y VALERO, M.: “Técnicas de aprendizaje cooperativo (AC) y Aprendizaje Basado en Problemas”, [http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/ curso13_2011/AC_PBL.pdf](http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso13_2011/AC_PBL.pdf).

-BERRIO-OTXOA, L. M., LOZANO, C, OCHOA DE ERIBE, I., ORTIZ DE ZARATE, I., BESGA, M. C., ESTEBAN, E., IÑIGO, X., SODUPE, C., BEITIA, M. B.M., y LLORENS, F. J. (2010): “Trabajo en equipo del cuerpo docente de un “curso-

¹⁴ L. M. BERRIO-OTXOA, C. LOZANO, I. OCHOA DE ERIBE, I. ORTIZ DE ZARATE, M. C. BESGA, E. ESTEBAN, X. IÑIGO, C. SODUPE, M. B. BEITIA Y F. J. LLORENS (2010): “Trabajo en equipo del cuerpo docente de un “curso-titulación” para la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje”, *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad: Propuestas de innovación educativa en la UPV-EHU*, Leioa, 2010, pp. 159 y ss.

titulación” para la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje”, *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad: Propuestas de innovación educativa en la UPV-EHU*, Leioa, 2010, pp. 159 y ss.

-CALVO, B., ETXEBARRIA, E., ZARATE, J., CALVO, M. y PALANQUES, M. L. (2010): “Aprendizaje basado en la resolución de casos prácticos en equipo: percepción de los alumnos”, *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad: Propuestas de innovación educativa en la UPV-EHU*, Leioa, 2010, pp. 255 y ss.

-FONT RIBAS, A (2004): *Las líneas maestras del aprendizaje por problemas* (http://www.ub.edu/mercanti/abp_ejes.pdf).

-GUERRERO, J.M. y JDOMINGO, J.: “Modelos organizativos en actividades de aprendizaje cooperativo no presencial”, http://campus.usal.es/~ofees/NUEVAS_METODOLOGIAS/COLABORATIVO/modelos.pdf.

-HERNÁNDEZ, J. R., URIONDO, F., AGUIRRE, G., CABERO, J., SIERRA, M. y URIONDO, Z. (2010): “¿A qué se dedican nuestros estudiantes a lo largo del curso?”, *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad: Propuestas de innovación educativa en la UPV-EHU*, Leioa, 2010, pp. 69 y ss.

-MARTÍN, P., URIARTE, J. D. y CIAURRI, J. C. (2010): “El sistema de contrato como estrategia metodológica de aprendizaje autónomo de los estudiantes en las titulaciones de Magisterio y Educación social”, *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad: Propuestas de innovación educativa en la UPV-EHU*, Leioa, 2010, pp. 191 y ss.

-MILLAN, J. A., GÓMEZ, I., SALA, J. M. y URRESTI, A. (2010): “Desarrollo de material interactivo para la docencia práctica en plataformas virtuales”, *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad: Propuestas de innovación educativa en la UPV-EHU*, Leioa, 2010, pp. 401 y ss.

-MORALES BUENO, P. y LANDA FITZGERALD, V. (2004): “Aprendizaje basado en problemas”, *Theoria*, vol. 13, Universidad del Bío-Bío, Chile.

-SANTILLÁN CAMPOS, Francisco (2006): “El aprendizaje basado en problemas como propuesta educativa para las disciplinas económicas y sociales apoyadas en el B-Learning”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 40, núm. 2.

-TORRES, E., GONZÁLEZ, A., ARAMBURU, M., MALLA, R., ZUMALABE, J. M. y FANO, E. (2010): “Evaluación del acuerdo entre objetivos de aprendizaje de las asignaturas y los métodos de evaluación”, *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad: Propuestas de innovación educativa en la UPV-EHU*, Leioa, 2010, pp. 49 y ss.

-VICARIO, A., SMITH, I., GUTIERREZ-ZORRILA J. M. y INSAUSTI, M: “Aprendizaje basado en problemas. Una estrategia creativa para mejorar el aprendizaje

en Biología y Química”, *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad: Propuestas de innovación educativa en la UPV-EHU*, Leioa, 2010, pp. 237 y ss.

-VV.AA. (2006): “Un nuevo modelo de aprendizaje basado en problemas. El ABP es eficaz para desarrollar competencias profesionales valiosas en asignaturas con más de 100 alumnos”, *Aula abierta*, núm. 87.

-VV.AA. (2009): “Aprendizaje basado en problemas: estrategia de implantación”, *Revista ROL de enfermería*, vol. 32, núm. 2; VV.AA. (2006): *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Alianza Editorial, Madrid.

Derecho Civil I: Derecho de la persona

Básica

-ALBALADEJO, M. (2002): *Derecho Civil I: Introducción y parte general*, Madrid, Bosch.

-BERCOVITZ RODRÍGUEZ-CANO, R. (2011): *Manual de Derecho civil: Derecho privado y Derecho de la persona*, Madrid, Bercal.

-DE PABLO CONTRERAS, P., MARTÍNEZ DE AGUIRRE, C., PÉREZ ÁLVAREZ, M.A., PARRA LUCÁN, M.Á. (2011): *Curso de Derecho Civil I: Derecho Privado. Derecho de la Persona*, Madrid, Colex.

-DÍEZ-PICAZO, L. y GULLÓN, A. (2005): *Sistema de Derecho Civil*, vol. I, Madrid, Tecnos.

-LACRUZ BERDEJO, José Luis y otros (2010): *Elementos del Derecho Civil I*, vols. 1, 2 y 3, Madrid, Dykinson.

-PUIG I FERRIOL, LI., GETE-ALONSO Y CALERA, M.C., GIL RODRÍGUEZ, J. y HUALDE SÁNCHEZ, J.J. (2001): *Manual de Derecho Civil I: Introducción y Derecho de la Persona*, Madrid, Marcial Pons.

De profundización

-ALBALADEJO, M. y DÍAZ-ALABART, S. (directores): *Comentarios al Código Civil y Compilaciones Forales*, Madrid, diversos tomos, volúmenes y ediciones, a partir de 1978, Edersa;

-BERCOVITZ RODRÍGUEZ-CANO, R. (coordinador) (2009): *Comentarios al Código Civil*, Pamplona, 3ª ed.

-CASTÁN TOBEÑAS, J.: *Derecho civil español común y foral*, Madrid, diversos tomos, volúmenes y ediciones;

-DÍEZ-PICAZO, L., PAZ-ARES, C., BERCOVITZ RODRÍGUEZ-CANO, R. y SALVADOR CODERCH, P. (directores) (1993): *Comentario del Código Civil*, Madrid, Ministerio de Justicia, 2ª ed., , dos tomos;

-PASQUAU LIAÑO, M. (coordinador) (2009): *Jurisprudencia civil comentada*, Granada, 2ª ed., res tomos; RAMS ALBESA (coordinador): *Comentarios al Código civil*, Barcelona, diversos tomos y volúmenes, a partir de 1999;

-SIERRA GIL DE LA CUESTA, I (coordinador) (2000): *Comentario del Código civil*, Barcelona, nueve tomos.

