

DESARROLLO DE ACTIVIDADES DE APOYO AL APRENDIZAJE

Rosalía Rodríguez López
Universidad de Almería
rrodrigu@ual.es

Resumen

Se expone una experiencia de autogestión en la forma de aprendizaje cooperativo. Los grupos normalizados administrativamente por los centros quedan constituidos en subgrupos, para trabajar sobre el marco histórico-constitucional y las fuentes del Derecho. Este aprendizaje activo desarrolla la colaboración de los estudiantes en el contexto del aula, e incluso fuera, con el fin de conseguir objetivos compartidos; así, cada estudiante debe maximizar su aprendizaje y el de sus compañeros de grupo, interaccionando con sus compañeros, compartiendo ideas y materiales, y elaborando conceptos y estrategias. La negociación personal con los tradicionalmente discentes permite que el conocimiento se construya conjuntamente entre profesores y estudiantes. Así, partiendo de un material básico proporcionado por el profesor se brinda a los estudiantes la oportunidad de ser constructores activos, descubridores, transformadores de su propio conocimiento; adaptando las exigencias temáticas a su propio proceso de captación y conformación del conocimiento. Mediante esta modalidad se elaboran los materiales y se construye la parte de la materia asignada. Pero dado que es un aprendizaje fundamentalmente social ha de propiciarse un entorno que incentive la motivación intrínseca, pues enseñar es complicado y requiere preparación; solamente así se desarrollarán las competencias y el talento de los estudiantes. Mediante la aplicación de este método los miembros del grupo tienen muchas oportunidades de tomar consciencia de su trabajo, de los puntos fuertes y débiles de su colaboración, y de su grado de éxito. Un último objetivo es relativo a las herramientas lingüísticas, tal y como dispone el Proyecto Tuning; así mediante el aprendizaje cooperativo se ahonda en la práctica efectiva de muchos de los ítems contenidos en este proyecto, profundizando, pues, no sólo en las competencias instrumentales, sino también en las habilidades cognitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas, y las destrezas lingüísticas: comunicación oral y escrita, y conocimiento de una segunda lengua.

1. Introducción.

1.1. Elección de la metodología.

La heterogénea tipología de formas en las que se plasma la labor docente en la Universidad suministra, tanto al profesor como al alumno, herramientas y valores que complementan y enriquecen la autonomía del aprendizaje: más aún, sin una óptima tutorización (ya en el aula, ya virtualmente), el aprendizaje del alumno resultará muy arduo para una formación que podamos calificar de universitaria. Así pues, he de hacer hincapié en la interconexión de las tareas de planificación y programación, propias de las guías docentes y de aprendizaje para la rentabilización académica de la actividad docente. El proceso de Convergencia incide especialmente en esta línea, y a la vez promueve una amplia serie de competencias. No obstante, una vez sorteados todos los inconvenientes y las interacciones que este proceso educativo introduce en las relaciones profesor-estudiante y profesor-grupo de estudiantes, los objetivos de una enseñanza de calidad ayer y hoy siguen siendo los mismos (disciplinares, profesionales, de desarrollo personal y de desarrollo social), y a su consecución debemos aspirar. En consecuencia, cualquier propuesta de iniciativa docente no es

sino una reelaboración de experiencias docentes, propias o ajenas, así como el *animus docendi* siempre ha perseguido la motivación y la implicación de los estudiantes, métodos de intervención activa y pasiva.

Y una actividad académica de tal tipo, que abarca lo docente y lo discente en un proceso de interacción continuado, se dispone en el aprendizaje cooperativo. Además, su puesta en escena por su propia naturaleza, permite la incorporación de muchas variantes y matices; tantos como pueden surgir de la peculiar idiosincrasia de cada grupo de alumnos.

Ahora bien en esta dinámica metodológica, la explicación y resolución de las dudas del estudiante, propia de la actividad tutorial, se canalizará -para aquellos que se comprometan a seguir la actividad de aprendizaje cooperativo- a lo largo de todo el proceso interactivo con el tutelaje del profesor, pero también con el de sus propios compañeros.

1.2. Selección de la temática.

De todo el programa de la asignatura: *Derecho romano y su recepción en Europa*, nos centraremos únicamente en una de las herramientas docentes utilizadas para un bloque temático. Estimo que la diversa naturaleza de la materia requiere un tratamiento singularizado. En el denso *volumen de contenido a estudiar* en la asignatura se califica este bloque como históricamente estructural. El Derecho romano comprende un largo periodo histórico, desde la fundación de la ciudad de Roma (754 ó 753 a.C.) hasta la muerte del emperador Justiniano (565 d.C.). Durante estos siglos el gobierno de Roma pasó por distintas situaciones políticas que son objeto de estudio en este bloque temático. También conocerá el alumno las fuentes de producción y de conocimiento del Derecho romano (incluida la labor jurisprudencial) que nos permiten reconstruir el derecho aplicado en las diversas etapas históricas; éstas han ido variando o teniendo mayor o menor importancia según el momento en el que nos situemos. También siguiendo un criterio cronológico ha de concebirse la recepción del Derecho romano en Europa, y cómo desde estas categorías jurisprudenciales romanas, los juristas medievales y modernos van configurando la doctrina general del Derecho común, aplicable en todos los países europeos como derecho supletorio hasta la redacción de los distintos Códigos Civiles. Igualmente se aborda la tradición romanística en los distintos procesos codificadores así como el influjo de los métodos romanos de creación del Derecho en la labor de la jurisprudencia del Common law. Por último se esboza el papel que puede jugar el Derecho romano en el proceso de actual construcción del Derecho privado europeo en los diferentes intentos de unificación. Otra cuestión a tener en cuenta en este tema es la *complejidad del Contenido*, que ha de considerarse relativa, pues dependerá de los conocimientos de Historia antigua y medieval de los estudiantes.

El peso de esta unidad didáctica respecto al total de la asignatura es cada vez más reducido conforme a los cambios que experimentan los planes de estudios; así se ha pasado en los últimos años de dedicarle tres meses (12 semanas a cuatro horas semanales) a 1 mes (4 semanas a tres horas semanales). La asignatura continúa siendo anual, así que su importancia en el programa de derecho romano es ahora bastante baja. Ahora bien, el método es ya esencial para comprender la dinámica de este bloque temático, dado que desgraciadamente la formación histórica de los estudiantes que acceden a la Universidad es cada vez inferior, y el aprendizaje

cooperativo permite de manera especial adquirir conciencia del valor y de la trascendencia de la historia, y en particular de la Historia del Derecho romano

2. Aprendizaje en dinámica de grupos.

En el contexto de la dinámica de grupos a desarrollar en el aula he concedido un espacio cualificado al aprendizaje cooperativo. Tales grupos de aprendizaje pueden ser formales, *quasi*-formales o informales. Dadas las bondades de los *quasi*-formales, se escogen de manera preferente: son grupos temporales y heterogéneos, y se forman para trabajar durante un periodo del curso académico. Los estudiantes reciben instrucciones del profesor relativas a los objetivos a conseguir, a la distribución espacial de los grupos en el aula –en el caso de estudiantes presenciales-, además de que éste le proporciona asistencia en el aprendizaje académico cada vez que aquellos lo requieran; aunque si los estudiantes necesitan ayuda para completar su tarea, han de recurrir en primera instancia a sus colegas, y en su defecto al profesor.

Este aprendizaje activo desarrolla la colaboración de los estudiantes en el contexto del aula, e incluso fuera, con el fin de conseguir objetivos compartidos; así, cada estudiante debe maximizar su aprendizaje y el de sus compañeros de grupo, interaccionando con sus compañeros, compartiendo ideas y materiales, y elaborando conceptos y estrategias. La negociación personal del profesor con los tradicionalmente discentes permite que el conocimiento se construye conjuntamente entre aquellos y los estudiantes; y para ello el profesor proporciona un material básico a partir del cual se brinda la oportunidad a los estudiantes de ser constructores activos, descubridores, transformadores de su propio conocimiento. Pero dado que es un aprendizaje fundamentalmente social ha de propiciarse un entorno que incentive la motivación intrínseca, pues enseñar es complicado y requiere preparación; solamente así se desarrollarán las competencias y el talento de los estudiantes.

Todos los alumnos se implican en el proceso, independientemente de los distintos estilos de aprendizaje previos (COU/FP/acceso por mayores de 25 años,...); y lo que también es muy importante, se reducen los abandonos y se fortalece la identidad del grupo. En conclusión, se consigue una mayor satisfacción del estudiante y una actitud más positiva hacia la asignatura. Mas aún, se prepara al estudiante para el mundo del trabajo. Igualmente esta herramienta docente ayuda a los profesores a mejorar los objetivos formativos, dado que cualifica la observación del proceso de aprendizaje, y mejora la percepción que el profesor tiene de los estudiantes además de conocer de manera más exacta su realidad.

3. Diseño realizado para la asignatura de Derecho romano.

3.1 Coordinadas temático-temporales.

Para la aplicación de esta herramienta de aprendizaje he escogido el primer bloque temático, en concreto comprende las unidades didácticas 1^a, 2^a, 3^a, 4^a, 5^a y 6^a, dedicado al marco histórico-constitucional y a las fuentes del Derecho. En el programa de la asignatura los temas se disponen del siguiente modo:

HISTORIA DEL DERECHO ROMANO

Tema 1. Europa y la Recepción del Derecho Romano.

Tema 2. Los orígenes de Roma. La Monarquía. La organización de la *civitas*. Fuentes del Derecho.

Tema 3. La constitución de la República. Instituciones políticas y fuentes del Derecho.

Tema 4. El Principado. Instituciones políticas y fuentes del Derecho.

Tema 5. El Bajo Imperio. Instituciones políticas y fuentes del Derecho.

Tema 6. Época justiniana. El *Corpus Iuris Civilis*.

El periodo disponible para la actividad es actualmente el mes de octubre. Sin embargo, esta experiencia puede peligrar porque el periodo de matriculación excede del comienzo del curso académico: así, hasta finales de Octubre hay mucho movimiento de alumnos que se incorporan al final del periodo de matriculación, y otros que lo dejan una vez comenzado el curso.

3.2. Descripción de la actividad.

La plantilla para el diseño de esta actividad de aprendizaje cooperativo consta de los siguientes apartados:

- Objetivos didácticos de la actividad: Para determinar estos objetivos hay que tener presente el objetivo-marco de nuestra asignatura: Que los alumnos y futuros juristas alcancen a conocer y comprender el origen y desarrollo de la mayoría de nuestras actuales instituciones jurídicas, lo que le facilitará los conocimientos esenciales para comprender nuestro actual entramado jurídico. Al finalizar la actividad los estudiantes:

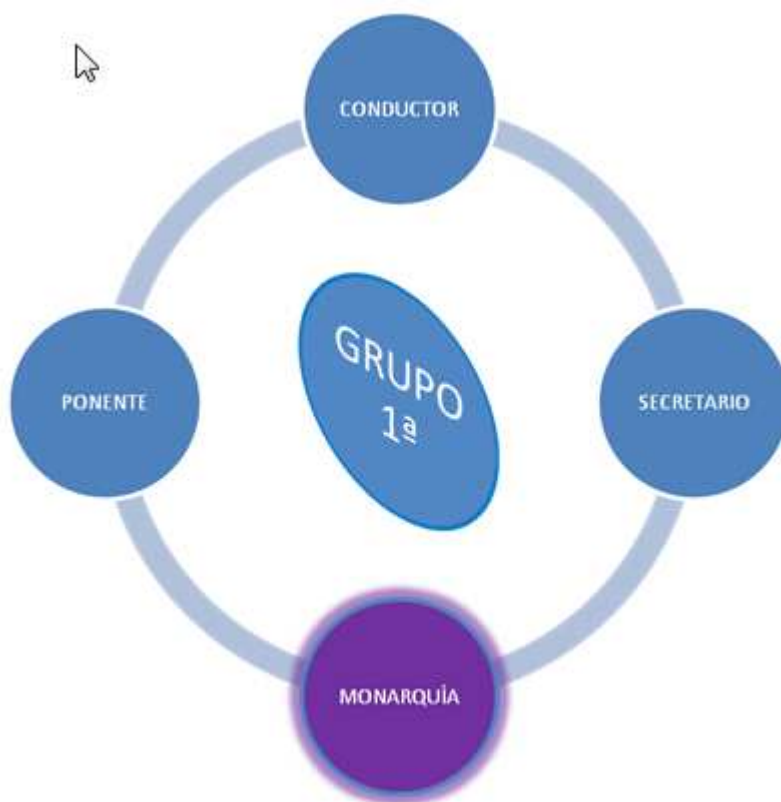
- ↪ Serán capaces de distinguir las etapas político-constitucionales que se suceden en la Historia de Roma, su cronología y las conexiones lógicas que se producen en cada realidad política y socio-económica con su sistema de fuentes de Derecho.
- ↪ Habrán de comprender la influencia de los factores históricos en la dinámica del derecho.
- ↪ Aprenderán la relación existente entre los distintos periodos de la Historia de Roma y las diversas fuentes del Derecho.
- ↪ Serán capaces de singularizar la función del jurista en dicho contexto. Finalmente deberán distinguir y conocer las escuelas jurídicas para hacer un seguimiento del Derecho romano en la Historia de la cultura europea.

- Habilidades o destrezas que pone en juego:

- ↪ Lectura. Los estudiantes deben de leer los epígrafes y contenido propio de la temática que se le ha asignado.
- ↪ Búsqueda de información. Cotejarán distintos textos escritos, virtuales o audiovisuales sobre el tema.
- ↪ Capacidad para reelaborar contenidos. De todo el material recopilado seleccionarán los mensajes e informaciones conforme a criterios lógicos.
- ↪ Interdependencia positiva. El conocimiento sólo se llega a construir al verter, en un primer momento en el grupo y luego en todo el colectivo de participantes, los avances conseguidos. El producto cognoscitivo resultante permite a cada

- estudiante dominar el tema en todas sus vertientes, y en sus antecedentes y en sus repercusiones.
- ↪ Exigibilidad personal. Al depender cognoscitivamente todos los estudiantes entre sí, la aportación personal se torna de gran trascendencia para el éxito del grupo y de la clase. Así, cada miembro del grupo debe detectar los puntos fuertes y débiles de su colaboración.
 - ↪ Habilidades sociales. El reparto de 'roles' y el respeto al iter procedimental establecido para esta actividad exige de los estudiantes grandes dosis personales de flexibilidad e interacción. Capacidad para expresar y sintetizar ideas, capacidad para cuestionar y pedir explicaciones. Así como, los estudiantes deben poseer el necesario liderazgo para disponer de capacidad de decisión, de generar confianza, de comunicación y de gestión de conflictos. Habilidades estas que se deben enseñar con el mismo ahínco que las habilidades académicas.
 - ↪ Capacidad expositiva. Como vehículo de transmisión de conocimientos el estudiante ha de saber captar la atención del compañero y ha de hacerse comprensible en su discurso. En este punto las grabaciones en cámara de video o en grabadora de mano les pueden ser de gran utilidad.
- Finalidad de la actividad:
- ↪ Motivación. La dejación del papel meramente discente y su participación en el proceso de aprendizaje activa su interés.
 - ↪ Comprensión. La doble calidad docente-discente del estudiante a lo largo de las diversas fases de esta actividad le permite dominar la temática.
 - ↪ Análisis. La valoración de la información conseguida le ayuda a elaborar mentalmente su objeto de estudio.
 - ↪ Planificación. El estudiante ha de controlar los tiempos a dedicar a cada fase de la actividad además de diseñar su material y la exposición del mismo.
 - ↪ Evaluación de conocimientos. Aunque el profesor haga el seguimiento de la actividad, cotejará sus percepciones sobre los alumnos participantes mediante una prueba oral o virtual de contenidos.
 - ↪ Reflexión sobre el trabajo en grupo. Los estudiantes miembros del grupo tienen muchas oportunidades de tomar consciencia de su trabajo, y podrán analizar su grado de éxito.
 - ↪ Satisfacción del estudiante. La implicación del estudiante le lleva a un comportamiento más activo y a sentirse más recompensado por su esfuerzo.
 - ↪ Construcción de su propio conocimiento. El estudiante ha adaptado las exigencias temáticas a su propio proceso de captación y conformación de la realidad.
 - ↪ Retroalimentación cognoscitiva. La interdependencia entre los alumnos genera un ritmo de aprendizaje consolidado.
- Descripción de la actividad: Los grupos normalizados administrativamente por los centros quedan constituidos por subgrupos (3 ó 4 personas), para trabajar sobre el marco histórico-constitucional y fuentes del Derecho. La experiencia nos demuestra que es mucho más enriquecedor que sean los mismos alumnos los que libremente conforman el grupo; y para culminar este proceso de selección disponen de una semana. Únicamente cuando el grupo no surge naturalmente, lo cual es excepcional, interviene el profesor en el acto de constitución. Cada fase de la enseñanza-aprendizaje requiere de un tiempo de preparación diverso; así, por ejemplo, para el profesor, las actividades de confección de un material básico de apoyo y las tareas de evaluación son las que le requieren un mayor esfuerzo medido en unidades de tiempo.

La actividad se organiza contemplando combinadamente: a) Clases mixtas de exposición-trabajo en subgrupos. Se dedica a exposición del profesor hasta un 70% y al trabajo en grupo hasta un 30% (se incentivan discusiones dirigidas); b) Clases de trabajo en subgrupos: en el aula, en biblioteca, en salas con materiales y nuevas tecnologías o mediante la creación de un foro; c) Trabajo personal, del que al menos dos tercios se realiza en grupo. Mediante esta modalidad se elaboran los materiales y construye la parte de la materia asignada. A cada grupo se asigna una época histórica de Roma, y queda así constituido en un grupo de expertos. Cada grupo precisará libremente dentro de sus habilidades las diversas funciones que le aporten una gestión eficaz (Ponente, secretario, "leader",...).



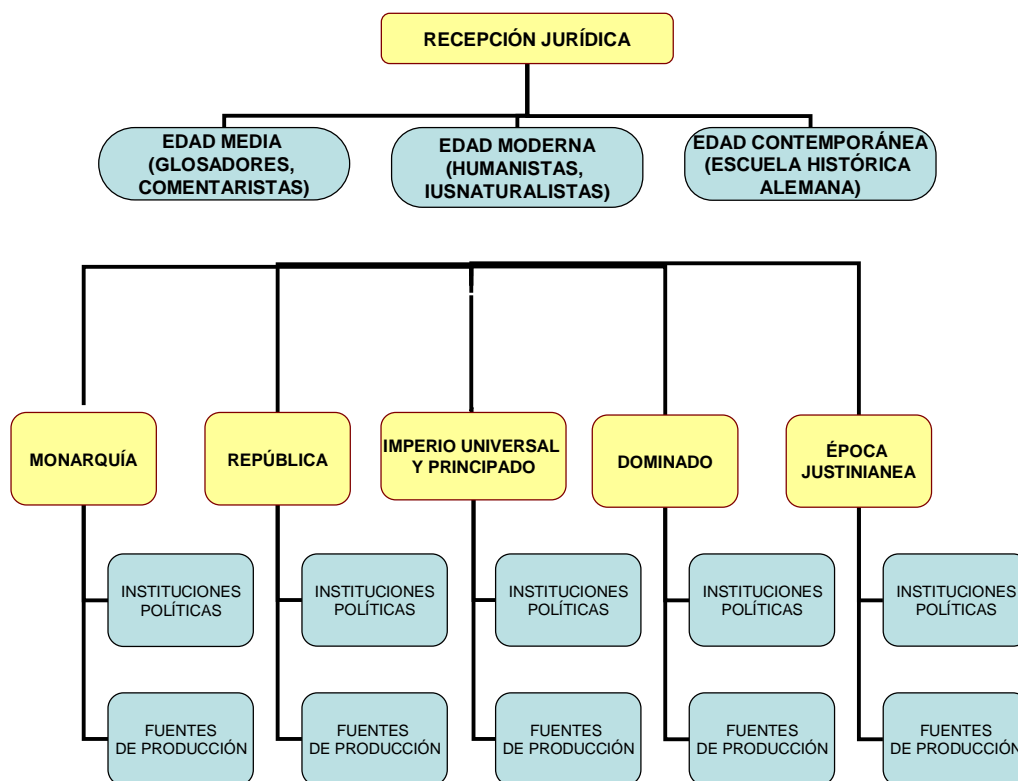
El profesor supervisará que la construcción del conocimiento en cada fase se realice adecuadamente por los estudiantes aisladamente o como grupos, e incluso en el intercambio de información que ha de producirse entre los diversos grupos. Y es que cada grupo tiene una información sobre el periodo histórico asignado que los demás grupos necesitan para comprender el pasado o futuro de su realidad histórica. Y esto es esencial para entender la dinámica activa de cualquier proceso pues conlleva un cambio de percepción de la realidad pasada, presente y futura.

Desde el punto de vista del estudiante las fases activas del aprendizaje son las siguientes:

- ↳ 1ª Fase. Reelaboración del material didáctico.

- ↪ 2ª Fase. Conformación plena del grupo de trabajo, incluido su vertiente cognitiva.
- ↪ 3ª Fase. Adquisición de un *animus intelligendi* (construcción activa del conocimiento).
- ↪ 4ª Fase. Memorización de los contenidos en los que se ha de ser experto.
- ↪ 5ª Fase. Exposición en su más directa faceta docente.
- ↪ 6ª Fase. Demostración de la adquisición de las destrezas y objetivos establecidos.

Para aplicar correctamente el esquema básico diseñado para la actividad de aprendizaje cooperativo se necesitaría la participación de 18 alumnos; y se desenvolvería según el siguiente gráfico. No obstante ello, la práctica masificación de nuestras aulas impone un cambio en la estrategia de la actividad; en grupos de 100 ó 120 alumnos se comprometen a hacer este tipo de aprendizaje unos 60 ó 80, por lo que de cada periodo histórico tendremos varios subgrupos de Monarquía, varios de República, varios de Principado, varios de Alto Imperio, varios de Bajo Imperio y varios de época Justiniana. Si la conformación de los grupos así lo recomienda los contenidos relativos a la Recepción jurídica del Derecho romano se pueden abordar mediante una conferencia o una videoconferencia:



- Materiales complementarios para su realización: El área de Derecho romano dispone de un rico material de trabajo. Ahora bien, dentro de estos recursos didácticos se pueden encontrar tres tipos de material:
 - ▶ Manuales específicos de la asignatura que, por su distinto enfoque, aportan información complementaria para la comprensión de cada periodo histórico. A cada grupo se asigna una época: Monarquía, República, Principado, Alto Imperio, Bajo Imperio y época Justiniana.
 - ▶ Documentales históricos.
 - ▶ Material específico del periodo histórico-jurídico vía web.
 - ▶ Cámara de video y/o grabadora de mano.

3.3. Aplicación a la tutorización de alumnos presenciales.

* Análisis de los alumnos matriculados.

En el grupo A de la mañana hay 103 alumnos matriculados, asisten periódicamente a clase 82, y se constituyen 23 subgrupos de 4 personas. Se establecen así 4 subgrupos de Monarquía, 5 de República, 4 de Alto imperio, 4 de Bajo Imperio, 3 de época Justiniana y 3 de recepción histórica. Dado que de los 120 alumnos matriculados en el grupo C durante este curso académico, asisten

periódicamente a clase 72, y se constituyen 18 subgrupos de 4 personas. Se establecen así 3 subgrupos de Monarquía, 4 de República, 4 de Alto imperio, 3 de Bajo Imperio, 2 de época Justiniana y 2 de recepción histórica. El desigual número de subgrupos por periodo en ambos grupos se explica en función a la diversa dificultad de cada uno de ellos.

En todo caso, y en la línea de incentivar la asistencia a clase y la participación en la actividad de los estudiantes matriculados en la asignatura, el profesor -en la carta de presentación que les envía a principio de curso- puede invitarlos a que se sumen a esta primera actividad de aprendizaje. La idea es intentar atraerlos, ya presencialmente al Aula o de manera virtual, para que desde un primer momento se familiaricen con la asignatura y superen los obstáculos que en muchas ocasiones les hace renunciar incluso antes de comenzar el curso. Por tanto, la presentación de esta actividad como “una presentación en el mundo de las personas físicas (profesores, y compañeros-estudiantes) de la Universidad” puede funcionar como el revulsivo necesario para combatir el absentismo.

Los estudiantes que se matriculan en la Universidad y que deciden aprovechar los recursos y herramientas didácticas que se ponen a su disposición, no siempre llegan muy motivados, pero si son bastante disciplinados. Ante la compleja gestión de este sistema de aprendizaje es posible que algunos alumnos prefieran las clases tradicionalmente habituales a las clases y actividades de trabajo en grupo, no sólo por la comodidad que supone el aprendizaje pasivo, sino por los prejuicios que existen sobre el trabajo en grupo: ‘los compañeros de grupo hacen perder el tiempo’, ‘trabajando sólo se habrían hecho más actividades y aprendido más’, ‘la manera de valorar el trabajo cooperativo parece más injusta’. No obstante, el éxito del aula virtual demuestra que son alumnos participativos y el entusiasmo con el que acometen la preparación de las exposiciones orales evidencian que tienen potencialidad para esforzarse por trabajar solidariamente.

* Plan de trabajo

- Tamaño de los grupos: 3 ó 4 personas
- Funciones a desempeñar: La reunión de cada grupo, constituido ya como grupo de expertos requiere de su organización en diversas funciones, que cada grupo precisará libremente dentro de sus habilidades para la gestión eficaz de su planificación; por tanto, estos roles pueden ser dinámicos y rotativos en la dinámica del grupo:
 - ◆ Ponente: explica el contenido del material asignado.
 - ◆ Interrogador: pide aclaraciones y hace comentarios críticos (en su caso, por lo numeroso del grupo de clase esta función puede estar desempeñada por dos personas).
 - ◆ Secretario: controla los tiempos, y advierte las necesidades del grupo.

Además de estos papeles, el *conductor* (‘leader’) impulsa y canaliza la cohesión del grupo en aras de la consecución del trabajo. El interrogador también puede subsumirse en la figura del *conductor*.

Insertos ya en una realidad más o menos estable respecto al componente numérico de los estudiantes participantes, se puede dar entidad al aprendizaje

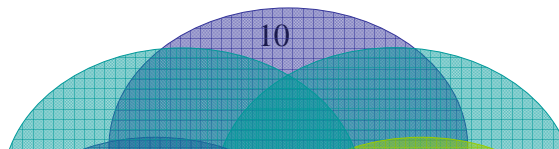
cooperativo. La organización combina tres modalidades de trabajo, del modo que anteriormente ya se ha apuntado:

- Clases mixtas de exposición-trabajo en grupo. En ellas se dedica a la exposición hasta un 70%, y al trabajo en grupo hasta un 30%. La sesión expositiva del profesor para cada grupo durará 5 ó 10 minutos. Se organizan, también para cada grupo, discusiones dirigidas antes y después de la exposición, ya mediando el profesor o autónomamente.
- Clases de trabajo en grupo: en el aula y en la biblioteca o en la sala de ordenadores. Búsqueda de los manuales en biblioteca, así como de otros recursos didácticos, selección de la información propia de la materia asignada, que fotocopiarán para todos los miembros del grupo, dividiéndose entre ellos las tareas de elaboración del tema.
- Trabajo personal, del cual al menos dos tercios se realiza en grupo. Cada miembro del grupo tiene una parte del material, y un rol asignado, necesario para que la tarea funcione bien. Más aún, cada grupo tiene una información sobre el periodo histórico asignado que los demás grupos necesitan para comprender el pasado o el futuro de la realidad histórica de la que ya son 'expertos'.

- Criterio de éxito: Cualquier miembro del subgrupo puede demostrar a lo largo de la actividad que va alcanzando los objetivos marcados: durante la fase de confección del material, en las sesiones de trabajo en el aula, en la formulación de dudas a sus otros compañeros o al profesor, en las pruebas orales de respuesta corta al subgrupo, en la exposición a todo el grupo y en la resolución de las dudas por estos planteadas y finalmente si se hace necesario en prueba escrita al final de todo el proceso; mediante ésta el profesor singularizará más la actuación respecto a aquellos que no han seguido óptimamente todas las fases, y que por tanto no han llegado a alcanzar todos los objetivos marcados. Estas pruebas, independientemente de la modalidad, requieren que el profesor disponga de un grado de atención, retentiva memorística y agilidad mental alta, además de tener que auxiliarse de una tabla de anotaciones a modo de desplegable. El hecho de que se realice esta prueba final no significa que con ella se evalúen sólo conocimientos, sino que abunda también en la adquisición de ciertas destrezas y objetivos. La memorización de contenidos es evidentemente una destreza a desarrollar y valorar conjuntamente con otras.

En este sistema de trabajo la función del profesor pasa teóricamente a un segundo plano para implicar más activamente al estudiante. Sin embargo, ello es obviamente una apariencia de delegación de funciones, pues el profesor, presencial o virtualmente, ha de dirigir y medir cada uno de los pasos de este proceso, poniendo a disposición del alumno el escenario adecuado para la consecución de sus objetivos. De este modo, me reitero en la idea de que se intensifica el papel del docente en el aula y/o virtualmente con gran esfuerzo físico-mental del mismo.

Para elaborar ese material para el cual se le proporcionan instrumentos de apoyo, el estudiante ha de confeccionarse una estrategia constructiva, que puede ir creándose a partir de las esferas que se relatan en el siguiente gráfico, pero que flexiblemente pueden modificarse:



Así, una vez que los subgrupos de alumnos han confeccionado el material de la parte del programa asignado, tratarán de resolverse las dudas entre ellos; sólo agotado este recurso, accederán a su aclaración por el profesor. Y así sucederá en cada subgrupo. Y como no todos realizan los procesos al mismo tiempo, el profesor ha de articular vías paralelas de progresión, que no dificulten ni paralicen la dinámica de los subgrupos.

En un segundo momento, cada subgrupo se reunirá con el profesor para exponer el tema; no importa aquí si se expresan todos los alumnos del subgrupo con la misma fluidez e intensidad.

Constatada la comprensión de la parte de la materia asignada, el profesor ha de reunir a todos los subgrupos que han estado trabajando sobre el mismo periodo histórico para que se transmitan entre ellos la información (oral y escrita), y complementen y enriquezcan el conocimiento de 'su periodo histórico'. Se ha constituido ya el grupo; llámese Monarquía, República, etc., y están plenamente insertos en su realidad político-constitucional, social y jurídica.

Proceden, pues, a asentar esos datos, que el profesor someterá a prueba oral –ante el grupo-, o virtual, de tal manera que quede asegurado el siguiente paso: su exposición oral ante el resto de los compañeros de clase. Aquí el profesor valorará nuevas destrezas relacionadas con la transmisión coordinada de conocimientos por parte de los integrantes del grupo. Uno a uno todos los grupos exponen, del mismo modo que en el devenir histórico los periodos se precipitan y se suceden: dejando huella del anterior y eliminando los elementos distorsionantes.

Finalmente en este proceso de aprendizaje el profesor ha ido acumulando un gran número de datos evaluables del alumnado de la asignatura, así como ha podido percibir más o menos certeramente las potencialidades personales de cada uno de ellos; informaciones éstas (de la clase como colectivo y de cada estudiante) muy valiosas que utilizará el profesor como herramienta de motivación en el desarrollo de su labor docente.

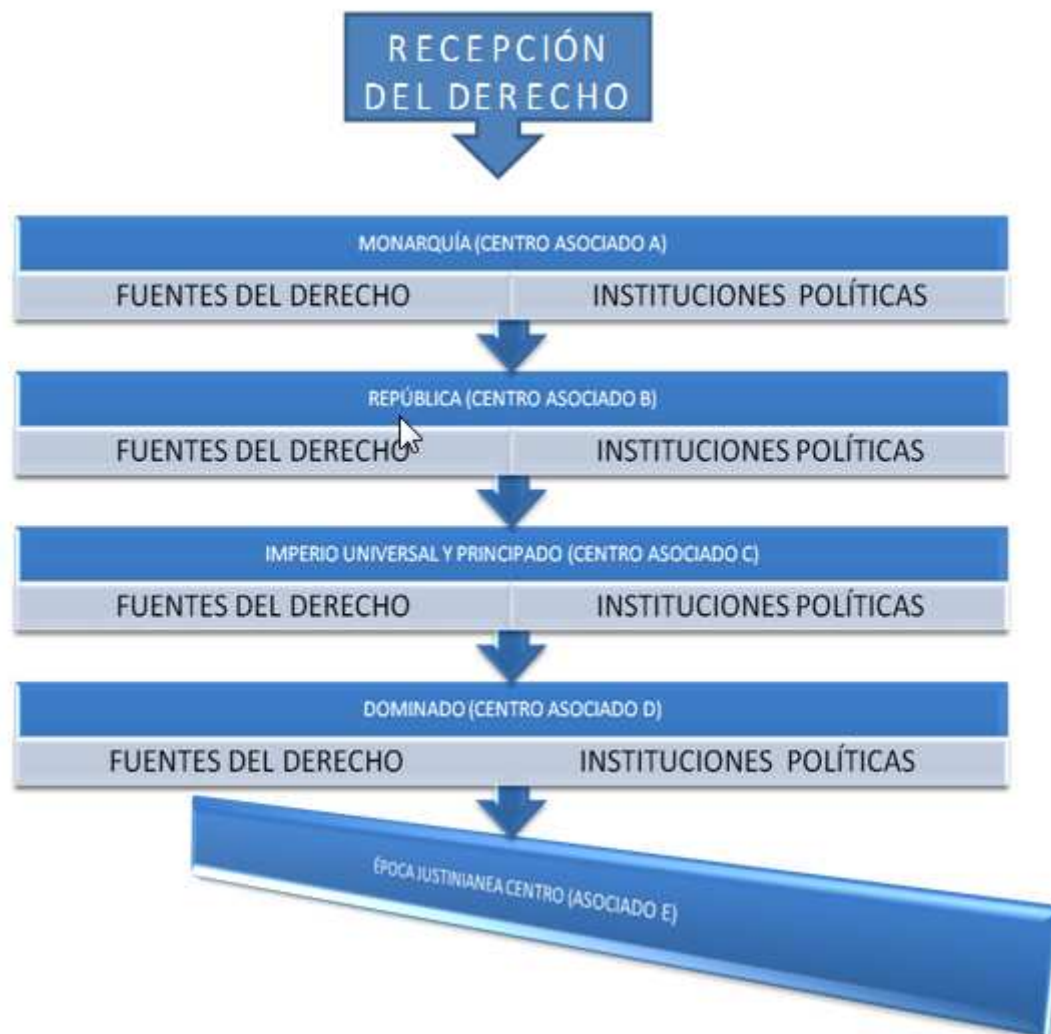
3.3. Aplicación en cursos virtuales.

- * Creación de foros temáticos de aprendizaje cooperativo.

Estos foros pueden diseñarse bien para los alumnos presenciales, no presenciales, o para una actividad conjunta de trabajo cooperativo con otros grupos de mañana o de tarde. Mediante este recurso didáctico se puede llevar el seguimiento de grupos de estudio para el aprendizaje cooperativo, y para la resolución de dudas.

- * Plan de colaboración entre diversas universidades para el desarrollo de la actividad.

La disponibilidad y valía de los profesores de Derecho romano facilitará la necesaria colaboración entre todos en los años venideros. Un ejemplo de esta coordinación se puede materializar en la actividad de aprendizaje cooperativo. Ya sea a iniciativa de la Facultad o de un grupo de clase se puede invitar a los profesores de otras universidades con pocos estudiantes matriculados en la asignatura de Derecho romano para que compartan esta experiencia; y ello puede enriquecer la dinámica propia de diversas universidades. Su planificación debería realizarse entre los meses de Julio y septiembre, dado que es la primera unidad temática al comienzo del curso académico. En el gráfico se identificarán las diversas universidades asociadas en el proyecto de aprendizaje cooperativo con la denominación de “centro asociado A”, y así sucesivamente hasta el último periodo histórico del que se encargará “el centro asociado E”.



Realmente este plan de colaboración se materializa como una *experiencia piloto de evaluación del aprendizaje tutorizado*. En la planificación se puede también incluir una conferencia sobre la recepción del Derecho. Dicha conferencia sería especialmente conveniente para la propuesta realizada. Esta conferencia se podría realizar por videoconferencia, y dirigida a todos las universidades asociadas en esta actividad de aprendizaje. Respecto al seguimiento y evaluación de cada fase de la actividad se puede igualmente diseñar una metodología conjunta entre las áreas de Derecho romano de las diversas universidades. En consecuencia, con esta actividad puede fomentarse el trabajo en equipo, en dos líneas:

- ° Colaboración con otros especialistas de la disciplina.
- ° Fomento de los grupos de estudio entre alumnos.

3.4. Evaluación del rendimiento de los estudiantes.

En los epígrafes anteriores ya se ha avanzado en la descripción del sistema de evaluación de esta actividad de aprendizaje cooperativo.

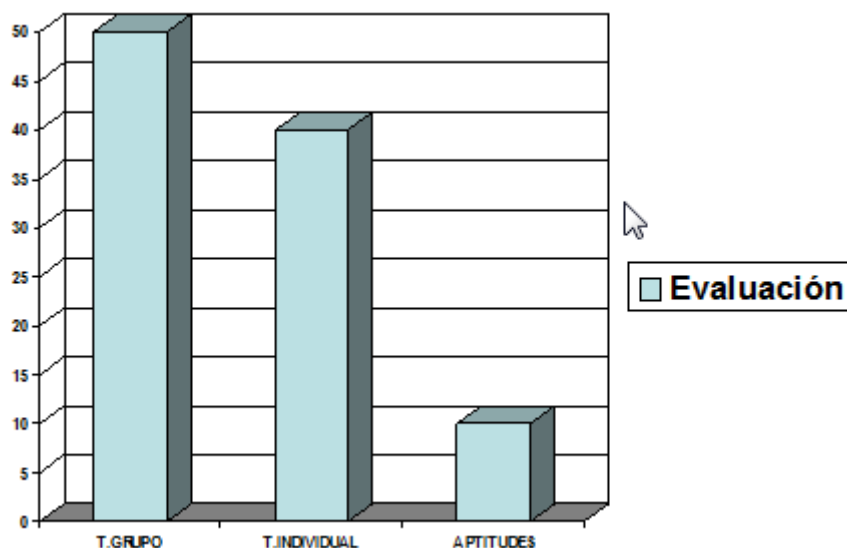
Ahora bien, por lo que respecta a la propuesta de actividad que aquí se expone, he de decir que la evaluación del aprendizaje se realizará en los sucesivos momentos que

quedan marcados por la consecución de cada una de las acciones indicadas en el apartado "Descripción de la actividad". De forma resumida se puede desglosar en los siguientes *ítem*:

- a. Evaluación de los materiales elaborados: Se medirá el grado de diligencia en la búsqueda, recogida, selección y ordenación de la información requerida; esto es, la exhaustividad, veracidad, variedad y seriedad de tales aportaciones.
- b. Evaluación de la dinámica de trabajo del grupo: Adecuado cumplimiento de los 'roles' a desempeñar por cada uno de los estudiantes integrantes del equipo de aprendizaje, e incluso la flexibilidad, adaptabilidad y capacidad de respuesta a los problemas que pueden surgir en el grupo.
- c. Evaluación del esfuerzo cognitivo: Se apreciará el grado de interés 'comprensivo', que se pone de manifiesto en la formulación de dudas, y en la demanda de apoyo al profesor de sugerencias o recomendaciones respecto a la adecuada marcha del grupo.
- d. Evaluación de los conocimientos adquiridos sobre la etapa histórica de la que se debe considerar un experto: Esta valoración de los contenidos se realiza por el profesor. El modo de evaluación puede ser diverso; aunque yo prefiero la entrevista personal realizada al grupo; también podría ser del tipo de contestación conjunta de dichos estudiantes. Otra opción es que cada miembro del grupo pueda responder oralmente a preguntas realizadas por el profesor respecto al periodo histórico que le correspondía, y que también pueda ayudar al compañero que no responda adecuadamente.
- e. Evaluación de la actuación de transmisión del aprendizaje a los otros grupos: Normalmente este momento se puede planificar de modo que se valore tal acción de enseñanza a un doble nivel. El grupo de estudiantes, una vez demostrado que es experto en la materia, ha de poner en escena, ya presencial o virtualmente, su experiencia cognoscitiva; en un primer momento el destinatario de tal actuación será el grupo de compañeros que tenga encomendada la tarea formativa inmediatamente posterior desde un punto de vista histórico; en un segundo momento, los destinatarios serán la totalidad de los grupos, vistos ya como colectivo de discentes. Se valorará la originalidad de las exposiciones y su capacidad de transmisión.
- f. Evaluación del aprendizaje cooperativamente adquirido: Una vez efectuadas todas las tareas de transmisión y adquisición cognoscitivas, las de cada grupo, intergrupales y plenarias, se trata de contrastar que el proceso ha sido llevado a buen término por cada uno de los estudiantes implicados, por cada uno de los grupos, por todo el colectivo; en fin, que se han alcanzado con éxito los objetivos y se han conseguido las destrezas y habilidades establecidas en el diseño de la actividad.

La evaluación ha de realizarse teniendo en cuenta:

- El trabajo del grupo (50 %).
- El trabajo individual (40 %).
- Aptitudes a determinar por el profesor (10 %).



Conclusiones

Los resultados académicos del curso de 1º A y C (Grupos de mañana y de tarde) son mejores en los cuatro últimos años; periodo éste sometido a la Experiencia Piloto de EEES. Para esta valoración se ha tenido en cuenta el porcentaje de alumnos que han abandonado la asignatura en diciembre, así como los alumnos repetidores (de 1º A-B-C del curso anterior) matriculados, y que optan por examinarse en las convocatorias oficiales determinadas por el Decanato. Esta mayor satisfacción conseguida se constata mediante la realización de una encuesta, la disminución de los niveles de absentismo y de los suspensos.

Respecto al curso de 1º A (grupo de mañana), un 10% ha abandonado la asignatura en diciembre; un 70 % del 80 % restante supera la prueba de esta parte de la asignatura. El 10 % restante son alumnos repetidores (de 1º A-B-C D del curso anterior) matriculados en este grupo, y que optan por examinarse en las convocatorias oficiales determinadas por el Decanato, dada su imposibilidad material de compaginar esta actividad con las propias del curso superior en el que tienen las demás asignaturas.

Por lo que se refiere al curso de 1º C (grupo de la tarde), un 30 % abandona la asignatura en diciembre; un 85 % del 68 % restante supera la prueba de esta parte de la asignatura. El 12 % restante son alumnos repetidores (de 1º A-B-C D del curso anterior) matriculados, y que optan por examinarse en las convocatorias oficiales determinadas por el Decanato.

Todos los alumnos se implican en el proceso, independientemente de los distintos estilos de aprendizaje previos (COU/FP/acceso por mayores de 25 años,...); y lo que también es muy importante, se reducen los abandonos y se fortalece la identidad del grupo. En conclusión, se consigue una mayor satisfacción del estudiante y una actitud más positiva hacia la asignatura. Mas aún, se prepara así al estudiante para el mundo del trabajo. Igualmente esta herramienta docente ayuda a los profesores a mejorar los objetivos formativos, dado que cualifica la observación del proceso de aprendizaje, y mejora la percepción que el profesor tiene de los estudiantes además de conocer de manera más exacta su realidad. No obstante, los

resultados pueden ser mejorables con un mayor ajuste de la planificación de la actividad que deberá de exponerse a los estudiante en sus líneas básicas ya durante la primera sesión del curso, antes del comienzo del que denominamos “curso cero”. No obstante dado el número de alumnos tan elevado sigue siendo muy difícil precisar buenas herramientas de evaluación tanto para los materiales elaborados, la dinámica de trabajo del grupo, el esfuerzo cognitivo, los conocimientos adquiridos sobre la etapa histórica de la que se debe considerar un experto, la actuación de transmisión del aprendizaje a los otros grupos y el aprendizaje cooperativamente adquirido. Son demasiados ítem a medir y sobre los cuales habrá que diseñar instrumentos correctores.

Bibliografía

- Andreola, B.A. (1984). *Dinámica de grupos*. Santander.
- Bará, J.-Domingo, J., Valero, M. (2006). *Técnicas de aprendizaje cooperativo*. Materiales para el módulo de Perfeccionamiento Docente. Almería, 25 ss.
- Beebe, S.A. (1986). *Communicating in small groups*. Illinois.
- Beltrán, J. (1986). La interacción educativa: expectativas, actitudes y rendimientos. *Revista española de Pedagogía*. 172, 44.
- Bravo Bosch, M.J., Rodríguez López, R. (2009). Un proyecto piloto en aprendizaje cooperativo. Novena Jornada sobre aprendizaje cooperativo. Segunda Jornada sobre innovación docente. Almería. 65-70.
- Casals, A., Ferre, B., Martí, M., Molina, V. (2006). Trabajo colaborativo para la innovación en la docencia. *Actas del I Seminario de Innovación Docente en Ciencias jurídicas*. Tarragona.
- Chapuis, O.-Gauthier, M. (1975). Structures de communication a l'interieur des groupes. *Langue Francaise* 26, 74 ss.
- Fabra, M.L. (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona.
- Gross, B. (1999). Cooperative Learning: Students Working in Small Groups. *Speaking of Teaching* 10.2, 1 ss.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Smith, K.A. (1998). *Active Learning: Cooperation in the Collage Classroom*. Edina.
- Luft, J. (1982). *Introducción a la dinámica de grupos: los pequeños grupos y su rol en la práctica social y educativa*. Barcelona.
- Mac Grath, J.E. (1984). *Groups: Interaction and Performance*. Englewood.
- Miller, J., Trimbur, J., Wilkes, J. (1994). Groups Dynamics: Understanding Group Success and Failure in Collaborative Learning. *Collaborative Learning*. San Francisco.
- Millis, B.J., Cottell, P.G. (1998). *Cooperative Learning for higher Education Faculty*. Phoenix.
- Rodríguez López, R. (2008). El Derecho romano en el nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje. Actas del V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Valencia.
- Rodríguez López, R.-Bravo Bosch, M.J. (2009). Técnicas de impartición y evaluación de competencias genéricas y específicas en Derecho romano. Novena Jornada sobre aprendizaje cooperativo. Segunda Jornada sobre innovación docente. Almería, 11-20.
- Tuckman, B.W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, 384 ss.
- Westerg, J.-Jason, H., *Fostering Learning in Small Groups: A practical Guide*, New York 1996.

Wilke, H.A.M. (1994). *Group performance*. London.

Consideraciones para el debate

En este trabajo se aborda también la oportunidad de aplicar el aprendizaje cooperativo a la aplicación en cursos virtuales, mediante dos vías distintas.

- * Creación de foros temáticos de aprendizaje cooperativo.
- * Plan de colaboración entre diversos profesores del grupo de investigación docente para el desarrollo de la actividad.

Y estas dos vías se ofrecen como temas a debate en tanto me planteo si son propuestas interesantes o menos eficaces que el proyecto descrito.