

INNOVACIÓN METODOLÓGICA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS EN DIVERSAS MATERIAS DE LA LICENCIATURA EN DERECHO

Javier García Medina
jgmedina@der.uva.es

Cristina Guilarte Martín-
Calero
cristina@der.uva.es

Coral Arangüena Fanego
coral@der.uva.es

Manuel Gómez Tomillo
gtomillo@der.uva.es

Francisco Javier Andrés
Santos
fjandres@der.uva.es

Montserrat de Hoyos
Sancho
mhoyos@cep.uva.es

Universidad de Valladolid

Resumen

Este trabajo presenta la aplicación de la metodología del Aprendizaje Cooperativo en la asignatura de “Teoría de los Derechos Humanos: Historia y Fundamentación” y de la metodología del caso a la asignatura de “Derecho Penal. Parte Especial”. Aplicación metodológica que requiere el uso de nuevas TICs para una rápida y fluida conexión con los alumnos, el acceso a materiales, el seguimiento de su actividad, etc... La experiencia nos muestra el carácter complementario y no excluyente de las diversas metodologías. El objetivo buscado es ofrecer los pasos concretos a realizar en el caso de pretender llevar a cabo una experiencia similar.

Introducción

El Grupo de Innovación Docente¹ (en adelante GID) autor de este trabajo surge a raíz de la convocatoria por parte de la Universidad de Valladolid de Acciones especiales para la implantación progresiva de nuevas metodologías cara al Espacio Europeo de Educación Superior. El carácter multidisciplinar del grupo permite plantear objetivos diversos que pueden ser afrontados en las diversas áreas en las que imparten docencia los profesores participantes. En síntesis se pueden mencionar los siguientes:

- Utilización de nuevos métodos docentes, (especialmente el método del caso y el aprendizaje cooperativo); y nuevas tecnologías que faciliten el aprendizaje.
- Incremento de la interdisciplinariedad y coordinación.
- Adaptación al ECTS.
- Las tutorías como vía de aprendizaje.

La implantación del EEES supone una transformación de la actividad docente para adaptarse a nuevos retos (Buxarrais, 2006). La docencia tiene que transitar desde el “modelo tradicional” que gira sobre la idea de enseñar lo más posible de lo que se sabe, hacia un “modelo profesionalizado” cuyo núcleo es facilitar el aprendizaje de aquello que será relevante para el ejercicio de una profesión (Bazarra, Casanova, García, 2005).

¹ GRUPO DE INNOVACIÓN DOCENTE: “Plan de Innovación y mejora docente en el marco del EEES” que implica a las asignaturas: Derecho Civil (Profra.Cristina Guilarte Martín-Calero); Derecho Penal (Prof.Manuel Gómez Tomillo); Derecho Procesal(Profra.Coral Arangüena Fanego y Profra.Montserrat de Hoyos Sancho); Filosofía del Derecho y Teoría de los Derechos Humanos(Prof.Javier García Medina); Historia del Derecho Privado Europeo (Prof.Fco.Javier Andrés Santos)

El “modelo tradicional” coloca la enseñanza y la figura del profesor como eje principal; la enseñanza no es más que un “añadido” a la profesión o titulación que tenga el profesor en origen; la formación del profesor se basa en imitar comportamientos y actuaciones establecidas e ir progresivamente poniéndolas en práctica; el papel del docente es ser una fuente de conocimiento, fijándose la idea de que al saber ya es capaz de enseñar.

El nuevo modelo gira sobre el aprendizaje (López, J.I., 1999), sobre el alumno; para enseñar se requiere una formación específica adicional al título que se tenga en origen. El docente colabora a la hora de definir perfiles de competencias profesionales relevantes; facilita y gestiona el aprendizaje; evalúa y certifica la adquisición de competencias; crea recursos docentes y sobre su propia docencia (Fernández 2005). El profesor universitario ha de presentar una actitud de disponibilidad y accesibilidad por parte del profesor hacia el alumno para generar en el estudiante un espíritu racional, crítico y reflexivo.

Objetivos y estructura

Este trabajo tiene un doble objetivo:

- Presentar las experiencias metodológicas efectuadas en dos asignaturas de la licenciatura en Derecho;
 - Teoría de los Derechos Humanos: Historia y Fundamentación (Optativa, 2º curso, 65 alumnos, metodología: aprendizaje cooperativo),
 - Derecho Penal. Parte especial. (Troncal, 2º curso, 40 alumnos, metodología: método del caso).
- Presentar algunas conclusiones y consideraciones al respecto.

Para ello, este trabajo se estructura: 1) señalar los elementos esenciales tanto del aprendizaje cooperativo como del método del caso; 2) exponer las experiencias que se han llevado a efecto; 3) presentar las conclusiones más relevantes.

Breves consideraciones sobre Aprendizaje Cooperativo y Método del caso.

a.-Aprendizaje Cooperativo.

El aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson, y Holubec, 1999) es un método docente adecuado para promover el aprendizaje conjunto de estudiantes, con conocimientos y habilidades diferentes. Dentro del grupo los alumnos comparten información; asumen una tarea específica; se responsabilizan no sólo de su aprendizaje sino también del aprendizaje de sus compañeros. Así experimentan las ventajas de la ayuda mutua; reconocen la importancia del trabajo en grupo; asumen la diversidad presente en sus miembros; configuran la búsqueda de fines comunes y comparten su consecución (Goikoetxea, Pascual, 2008).

El aprendizaje cooperativo (Simón, González, Vivaracho, 2007) requiere para ser tal, que el trabajo del grupo discorra de acuerdo a unos principios esenciales:

1. La interdependencia positiva, esto es, que la consecución de los propios objetivos dependa de los demás miembros del grupo; una parte del logro individual es colaborar y conseguir el aprendizaje de los otros. El docente debe explicar que el éxito o el fracaso son compartidos. Los errores en esa tarea son del grupo.
2. La interacción de los miembros del grupo ha de ser, preferiblemente, cara a cara. Esta interacción directa permite el éxito de dinámicas interpersonales y actividades cognitivas (por ejemplo, explicar un determinado concepto o conocimiento a los demás; asegurarse de su comprensión; discutir los conceptos

relacionados con aquello en lo que se está trabajando y su relación con conceptos ya estudiados anteriormente). Desde esta perspectiva el aprendizaje cooperativo se presenta bien como un sistema académico de soporte (cada estudiante tiene alguien comprometido en ayudarlo a aprender) bien como un sistema personal de soporte (cada estudiante tiene alguien que está comprometido con él como persona). El aprendizaje cooperativo se basa en la comunicación, en la relación y en el respeto hacia los demás.

3. Responsabilidad: responsabilidad del grupo para alcanzar los objetivos y responsabilidad individual para colaborar al éxito del trabajo colectivo. La responsabilidad individual se dará cuando lo realizado revierta en el grupo y en cada uno de sus miembros, recibiendo una valoración positiva por parte del grupo por considerar que lo aportado ayuda y apoya el aprendizaje de cada uno y del colectivo.
4. Habilidades para el trabajo en grupo, pues el aprendizaje cooperativo es más complejo que el aprendizaje competitivo o individualista, ya que requiere de los alumnos comprometerse con el aprendizaje académico individual y con el trabajo como grupo de forma efectiva. El equipo trabaja para que todos entiendan y completen la actividad con resultados positivos.
5. Reflexión sobre el trabajo en grupo, destinada a valorar la consecución de los objetivos y el grado de efectividad y afectividad de su relación de trabajo, con el fin de determinar las acciones útiles y adecuadas para el desarrollo del trabajo. Para ello se hace imprescindible analizar constante y conjuntamente los mecanismos que permitan aumentar la eficacia del grupo a través de recursos de autoevaluación.

Los objetivos del aprendizaje cooperativo están íntimamente ligados al desarrollo de las habilidades de colaboración y cooperación y a la adquisición de competencias genéricas, ya instrumentales (capacidad de organización y planificación, comunicación oral, capacidad de gestión de la información, resolución de problemas, capacidad de decisión), ya interpersonales (habilidades de relación social, desarrollo de trabajo en equipo, razonamiento crítico), o ya sistémicas (adaptación a nuevas situaciones, sensibilidad hacia temas de la realidad social, económica y medioambiental); por otro lado, desarrollo de competencias específicas (adquisición de una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico y desarrollo de la dialéctica jurídica, desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo, conocimientos de argumentación jurídica, comprensión de las distintas formas de creación del derecho en su evolución histórica y en su realidad actual).

b.-El Método del Caso

El método del caso consiste en plantear a los alumnos un problema real al que los alumnos deben ofrecer soluciones lo más profesionales posibles adecuadas al entorno social, político, económico y jurídico que les rodea y que deben conocer. Los alumnos deben analizar el problema presentado y observar sus múltiples dimensiones, experimentar diversas formas de acercamiento al problema, establecer la argumentación más oportuna para la perspectiva elegida y analizar, además, los resultados mediante los oportunos mecanismos de evaluación. Porque no se trata de dar una solución si no de dar la más adecuada al problema real que se les presenta. En la medida en que puede ser realizado en grupo, esta metodología desarrolla también algunos principios vistos en el apartado anterior.

Los objetivos que se pretenden conseguir con esta metodología son diversos y afectan a la adquisición de competencias, entre otras:

- El alumno se acostumbra a pensar que la solución ha de ser razonada y deliberada con el fin de buscar su mejor fundamentación.

- Incrementa sustancialmente su creatividad y la capacidad crítica de los alumnos ya que se obliga a presentar y argumentar la propia solución más allá de lo establecido por la ley o la jurisprudencia.
- Combina el trabajo individual con el trabajo en grupo. Con el primero desarrolla destrezas reflexivas, esfuerzo personal, sentido crítico; y con el segundo, capacidad para confrontar su propias opiniones, capacidad de escucha, capacidad para ofrecer propuestas razonadas, capacidad de oratoria y argumentación, capacidad para trabajar y articular propuestas de grupo.
- El alumno percibe, en función de la forma de presentar el caso, tanto los valores que se encuentran detrás de la solución de los jueces y tribunales, como la lógica legal o axiológica con la que actúan.
- Adquieren una terminología propiamente jurídica.

Aprendizaje Cooperativo en la asignatura “Teoría de los Derechos Humanos: Historia y Fundamentación”

El aprendizaje cooperativo ha sido utilizado como metodología principal en el desarrollo de esta asignatura siendo la lección magistral complementaria y muy reducida. El aprendizaje cooperativo permite la adquisición de competencias sociales, confrontar perspectivas o relativizar los puntos de vista, promueve el respeto al otro, el compromiso, la responsabilidad, todas ellas cuestiones que la disciplina de Teoría de los Derechos Humanos permitía trabajar. El enfoque que se quería dar a la asignatura era esencialmente práctico y la idea transversal manejada era “conocer para practicar”. A partir de esa idea fuerza consideramos que el aprendizaje cooperativo podía ser un adecuado método docente para este fin.

Para la puesta en práctica de este método docente, se procedió a diseñar situaciones de aprendizaje cooperativo que requerían una serie de **actuaciones docentes** que se pasan a señalar:

1. Materiales:

- Aula con mobiliario versátil para el trabajo en grupo y con amplitud para evitar molestias y entorpecimiento entre los alumnos.
- Aula dotada con pizarra, ordenador con conexión a Internet y proyector.

2. Organizativas:

- Se eligió un grupo del turno de la tarde, menos numeroso y más heterogéneo, al integrar estudiantes de edades, cursos y formación diferente así como alumnos erasmus. Este grupo estaba constituido por 65 alumnos.
- Planificación por parte del profesor de las actividades a realizar en cada sesión. De las 45 sesiones con que se contaba, 5 fueron lección magistral y el resto de aprendizaje cooperativo. Las lecciones magistrales se impartirían por los diversos profesores del GID, en atención a su especialidad.
- Diseño de la situación de aprendizaje cooperativo a partir de los programas o editores de diseños de aprendizaje cooperativo, Bersatide y COLLAGE (“**COLLABORATIVE LEARNIG DESIGN EDITOR**”) desarrollados por el GSIC/EMIC Group, de la Universidad de Valladolid (Asensio, Dimitriadis, Hernández, Jorrín, Villasclaras, 2008), si bien adaptado a la realidad de la Licenciatura en Derecho y a la asignatura de Teoría de los Derechos Humanos. Entre las técnicas específicas del aprendizaje cooperativo se utilizaron: la tormenta de ideas; la técnica de “aprendiendo juntos” y el puzzle (rompecabezas

o “jigsaw”) al permitir alcanzar un doble objetivo: primero, la interacción entre los miembros del grupo y además, en segundo lugar, la relación con los otros grupos. La técnica de “aprendiendo juntos” requiere, esencialmente, la selección de una actividad que suponga, como en este caso, el aprendizaje conceptual y la solución de problemas, al tiempo que permita al alumno aportar soluciones creativas y enfrentarse a opiniones diversas sobre estos temas. Por su parte el jigsaw permite una distribución del trabajo entre los miembros del grupo por lo que se confía en los demás y en su responsabilidad para presentar con eficacia y solvencia la parte de la que se encarga cada uno, con la posibilidad de relacionarse con los miembros “expertos” de otros grupos.

- Elaboración de presentaciones Power-Point sobre ideas esenciales de la asignatura.
- Los materiales (temas, artículos, presentaciones) se podían consultar en la página web de la Facultad; se comprobó que la bibliografía básica recomendada estaba a disposición de los alumnos en la biblioteca del centro.
- Elaboración de una guía explicativa de la metodología a utilizar
- Esta metodología requiere un trabajo presencial con el consiguiente compromiso de asistencia a clase. Al solaparse el sistema actual y la innovación docente cabe que algunos alumnos no puedan o no quieran venir a clase. Para ello se arbitró la posibilidad de cursar esta asignatura mediante un manual y un trabajo, a la cual se adhirieron 15 alumnos. El resto, 50, trabajaron a través del aprendizaje cooperativo.
- Dada la metodología adoptada, 1 hora de clase diaria de lunes a jueves se revelaba inapropiada, de modo que se recompuso el horario en sesiones de hora y media de martes a jueves, siendo conscientes del incremento horario.

3. Metodológicas:

3.1.- Se llevó a cabo con el grupo general una tormenta de ideas inicial con un doble objetivo:

- Primero:
 - Señalar situaciones reales en las que a juicio de los alumnos se encuentren involucrados o vulnerados derechos humanos;
 - Realizar un listado genérico indicando qué derechos humanos se encontraban afectados en cada una de esas situaciones con el fin de poner de relieve la complejidad y diversidad de ámbitos en los cuales aparecen.
 - Dedicando para ello 3 sesiones.
 - Las decisiones que se iban tomando iban quedando reflejadas en una presentación de Power-Point que se proyectaba en el aula.
- Segundo,
 - Mutuo conocimiento ya que se exigía que cuando alguien hablase se identificara con su nombre. Téngase en cuenta que al ser una asignatura optativa la procedencia de los alumnos es diversa y no se conocen entre sí. Intentando detectar, aunque fuese mínimamente, el perfil de los estudiantes
 - Generar un clima de confianza y comunicación con los alumnos y entre los alumnos.
 - Observar la fluidez en las intervenciones.

3.2.- En la cuarta sesión los alumnos se reunieron en grupos informales de 5 miembros con la tarea de elaborar un esquema de trabajo que les permitiera abordar cada una de las

situaciones planteadas en las sesiones iniciales. La única condición que se puso es que tal esquema se compusiese de 5 apartados y que se realizase en el tiempo propio de la sesión. En cada grupo, un alumno ejercía de secretario y otro de portavoz del grupo. Realizado el esquema, el portavoz de cada grupo introdujo en una presentación Power-Point su propuesta para una comparación conjunta.

3.3.- En la quinta sesión, reunido el grupo general se discutió sobre cada una de las propuestas solicitando, en su caso, aclaraciones a cada uno de los grupos sobre cuáles eran las razones por las cuales habían incluido unos apartados y habían desechado otros. Terminado este proceso de deliberación del grupo general se acordó por unanimidad que este esquema sirviese también como programa de la asignatura:

1. Evolución histórica.
2. Fundamento.
3. Definición y clases.
4. Análisis de los Derechos Humanos: Derechos Humanos comparados y conocimiento de otras culturas. Universalidad.
5. Límites. Protección. Eficacia.

3.4.- En la sexta sesión se crearon grupos formales de 5 miembros, de forma libre por parte de los alumnos, con la única exigencia de que incluyeran a un alumno erasmus. Se distribuyeron las funciones que cada uno iba a asumir de manera inicial pues en cada sesión los papeles deberían irse alternando. De la diversidad de roles que se dan en un grupo se distribuyeron el de Secretario (encargado de tomar nota de las cuestiones que se debaten y de las conclusiones); Portavoz (lidera las reuniones y representa al grupo ante el grupo general); Documentalista (localiza y aporta los documentos necesarios para efectuar el trabajo en cada sesión); Entrenador (advierde de las deficiencias del proceso de trabajo); y Observador (señala los problemas de relación y de valores que se dan en el grupo). El fin de esta distribución es incentivar la interdependencia positiva.

3.5.- La estructura del programa acordado no sólo era la definición de los contenidos a tratar durante ese curso sino también la plantilla con la cual analizar los diferentes derechos a considerar. El primer trabajo fue sobre el mismo tema (Guerra y Derechos Humanos) de manera que todos los grupos se encontraron con los mismos problemas y dificultades, pero fueran adquiriendo un lenguaje común de manera progresiva. El riesgo era que las presentaciones fuesen muy reiterativas. El resto de trabajos fueron diferentes para cada grupo (p.e. Eutanasia, Derecho a una vivienda digna, Educación para la ciudadanía, Islam y Derechos Humanos, etc..)

3.6.- Considerando estas técnicas y el programa-plantilla, se articuló el trabajo en cinco apartados que irían rotando a medida que se cambiaba de temática. La estructuración del trabajo para cada uno de los temas proyectados se articuló inicialmente del modo siguiente:

- Primera sesión:

- Lectura individual y anotación en una ficha de las cuestiones que se considerasen susceptibles de aclaración, profundización o estudio, en función del apartado del programa-plantilla atribuido y en el cual cada uno era "experto".
- Puesta en común de lo anotado con el fin de ir añadiendo o eliminando cuestiones a lo que cada uno haya anotado individualmente.
- Dado el número de alumnos y bloques todos tienen un apartado atribuido. De tal modo que complete la ficha realizada individualmente con las aportaciones comunes.
- Cumplimentada la ficha se procede a indicar qué documentación e información se requiere para el estudio de los temas plasmados.
- Reunión de "expertos" para intercambiar las propuestas de los grupos y hacer las consideraciones oportunas.

- Con todos esos datos se traslada la ficha al Documentalista para que procure obtener documentación en tal sentido para la siguiente sesión.
 - Evaluación personal de la sesión en una ficha, en la que se expresen las cuestiones novedosas, su valoración de las reuniones, su satisfacción con lo intercambiado, etcétera (Cuestionario de Incidencias Críticas).
 - Observador y Entrenador cumplimentan sus fichas que entregan al profesor para el seguimiento del trabajo del grupo.
- Segunda sesión:
- Presentación de la documentación e información por el Documentalista.
 - Selección más exhaustiva de la documentación de forma individualizada.
 - Redacción de una respuesta a las cuestiones planteadas en la primera sesión, a partir de la documentación e información.
 - Puesta en común de los informes individuales.
 - Redacción de un informe del grupo tras las deliberaciones e intercambio de pareceres.
 - Evaluación en cada ficha individual de la sesión.
 - Observador y Entrenador cumplimentan sus fichas que entregan al profesor para el seguimiento del trabajo del grupo.
- Tercera sesión:
- Reunión de expertos de cada grupo para intercambiar las consideraciones finales de la segunda sesión. Comparando diversas cuestiones más allá de los contenidos: a) procesos de intercambio (si han sido o no fluidos, orden en los mismos, número de ideas manejadas, puntos de partida, perspectivas presentes, etc.); b) procesos de obtención de información (justificar por qué se consideró esa información necesaria y a qué cuestiones pretendía responder, crítica cruzada sobre si es o no adecuada y por qué, etc.)
 - Conclusiones de la reunión de expertos en una ficha.
 - Evaluación personal de la reunión plasmada en la ficha particular.
 - Observador y Entrenador cumplimentan sus fichas que entregan al profesor para el seguimiento del trabajo del grupo.
- Cuarta sesión:
- Volcado de las conclusiones de la reunión de expertos a la del grupo a través de la ficha.
 - Exposición de cada experto-miembro de las conclusiones respectivas.
 - Valoración de la labor anterior del grupo a la luz de las conclusiones de los expertos.
 - Evaluación de los procesos y propuestas y modificación de los cambios.
 - Redacción del trabajo mediante la colaboración de todos.
 - Evaluación personal de la reunión.
 - Observador y Entrenador cumplimentan sus fichas que entregan al profesor para el seguimiento del trabajo del grupo.
- Quinta sesión:
- Presentación del trabajo del grupo por parte del Portavoz. Se pidió que se atuvieran a las pautas siguientes: tiempo 15 minutos; no leer; de pie. Podían realizar presentaciones en Power-Point.
 - Comentario crítico por parte de los restantes grupos.
 - Preguntas y comentarios del profesor al Portavoz y resto de miembros del grupo.
 - Evaluación final conjunta a partir de las consideraciones que los alumnos han ido acumulando individualmente en sus fichas. Realizar conclusiones.

- Entrega del trabajo que respondía a la estructura siguiente: Título-Resumen (Abstract)-Palabras clave (Key-words)-Sumario-Conclusiones-Fuentes.
- Esta estructura se mantuvo en los bloques temáticos restantes pero varió cualitativamente a medida que avanzaba el curso por los motivos siguientes:
 - Incremento de la correlación y adecuación entre los contenidos teóricos y los prácticos.
 - Aprehensión y comprensión por parte de los alumnos de ciertas habilidades del trabajo en equipo.
 - Asunción y control de los canales de información y documentación.
 - La evaluación individual se hacía menos pautada y más espontánea al incrementarse la confianza entre los alumnos.
 - Especial importancia de las tutorías como medio de seguimiento al trabajo del grupo.
 - Uso del correo electrónico como medio efectivo de comunicación abierto y constante.

3.7.- Evaluación: reflexión conjunta entre el profesor y cada uno de los grupos sobre los aspectos fuertes y débiles tanto de los trabajos como de las presentaciones de cada uno de los alumnos.

3.8.- Calificación: la calificación individual (Jiménez 2006) sobre 10 se obtuvo del modo siguiente:

- Cada grupo presentó 5 trabajos que el profesor evaluaba hasta un máximo de 5 puntos de manera que la calificación dada se trasladaba directamente a la individual del alumno dividida por los 5 trabajos.
- Cada alumno valoraba su aportación al grupo hasta un máximo de 2 puntos.
- Los alumnos individualmente o en grupo, como lo considerasen, calificaban el trabajo del grupo bien de forma general o calificando a cada uno de los miembros del grupo hasta un máximo de 3 puntos en ambos casos. En este último sentido la calificación se obtendría sumando la calificación dada a cada miembro del grupo dividida por el número de miembros del grupo.

El Método del Caso en la asignatura “Derecho Penal. Parte Especial”.

El proceso de cambio que supone el nuevo EEES para la docencia del Derecho en general, y de Derecho Penal en particular, requiere un proceso de reforma en la formación de los estudiantes de esta licenciatura. Neutralizando, al tiempo, la percepción social de que la enseñanza universitaria se encuentra alejada de la realidad. El Derecho Penal constituye uno de los ámbitos esenciales en la formación de los futuros profesionales del Derecho. Los diferentes ámbitos concernidos por esta asignatura, más allá de los aspectos normativos, como la moral, la economía, la religión, etc., hacen de él un terreno en el que poder apelar no sólo a los conocimientos estrictamente jurídicos de nuestros alumnos si no también a su formación en otros sentidos. Pero ésta no puede aflorar y ser compartida si nos movemos exclusivamente con el recurso docente de la clase magistral. Se requiere acudir a nuevos instrumentos metodológicos siendo el método del caso un recurso adecuado en el que los alumnos pueden desarrollar competencias genéricas y específicas ya mencionadas.

Si bien el estudio del Derecho Penal se puede prestar especialmente a esta metodología ello no eludía cierta inquietud, si no prevención, por parte de los propios profesores a poner en marcha una metodología nueva que supone un alto grado de preparación y exigencia y que no forma parte de la tradición docente de nuestro entorno académico. Es en este marco donde se encuadra esta experiencia (González, 2006)

La articulaci3n del curso a partir de esta metodologfa ha supuesto la realizaci3n de las siguientes **actuaciones docentes**:

A.-Materiales:

- Aula vers3til para su disposici3n a modo de una sala de vistas y para el trabajo en grupo.
- Aula dotada de pizarra, ordenador con conexi3n a Internet y proyector.

B.-Organizativas:

- Planificaci3n:
 - Realizar un calendario para ofrecer a los alumnos la mayor posibilidad de participar en las actividades en las que se requiere y valora su presencia. Considerando que el 60% de la docencia lo supone el m3todo del caso.
 - Preparar una gufa explicativa de esta metodologfa para entregarla a los alumnos.
 - Preparar un esquema de la estructura de los informes a presentar y de las presentaciones p3blicas.
 - Redacci3n de notas pedag3gicas que reflejen: resumen del caso, objetivos pedag3gicos, fuentes de los datos, criterios de selecci3n de los materiales documentales, conexi3n con contenidos te3ricos; bibliograffa.
 - Disponer de 2 horas seguidas de clase.
 - Programar y coordinar la asistencia a vistas en el Juzgado de lo Penal n3mero 3 de Valladolid y a la Sala segunda de lo Penal de la Audiencia Provincial de Valladolid.
- Material bibliogr3fico para lectura y documentaci3n.
- Preparaci3n de los casos (Johan, Jordan, 2006)
 - Objetivos: que pueden ser diversos, desde una adecuada interpretaci3n de los hechos que se les presentan, hasta una correcta calificaci3n jurfdica, o incluso todo ello debidamente integrado. En nuestro caso, se fue avanzando progresivamente en este sentido.
 - Contenido: Los casos han sido todos reales, si bien se han propuesto dos clases diversas de supuestos:
 - Por una parte, el profesor ha extractado de la jurisprudencia aquellos supuestos que ha estimado m3s interesantes por sus caracterfsticas, cara a la comprensi3n de los problemas jurfdicos centrales de la asignatura (G3mez, M^a. C. 2007).
 - Asistencia a vistas orales escogidas por el profesor, en funci3n de su tem3tica, previo acuerdo con los profesionales de la judicatura, tanto en los Juzgados de lo penal, como en las salas de lo penal de la Audiencia Provincial de Valladolid.
 - Preguntas que orienten la comprensi3n de cada uno de los casos, porque se trata de guiar a los alumnos con el fin de que reflexionen sobre los problemas que cada caso ofrece.

C.-Metodol3gicas:

Se consider3 que resultaba mucho m3s atractiva la materia y f3cil de asimilar si se invertfan los t3rminos, de modo que se ha procedido a la presentaci3n de un caso de referencia en cada una de las diversas lecciones o temas (Cobo, M., Quintanar, M. 2006), para posteriormente, una vez situado el alumno en el contexto f3ctico adecuado, proceder a la soluci3n, mediante la explicaci3n de los instrumentos te3ricos. Los pasos posteriores fueron los siguientes:

- Elaboración de un informe individual sobre el caso planteado, recurriendo a los diferentes materiales de que se disponía.
- División del alumnado en 8 grupos de 5 miembros, que operaban
 - Bien nombrado por turno un grupo que ha calificado jurídicamente el caso y ha elaborado fuera de la clase una ponencia-solución del caso, a partir de los informes particulares previos, presentando después sus conclusiones,
 - O bien elaborando un informe por cada grupo y un portavoz procedió a la presentación de las conclusiones.
 - En ambos casos se llevó a cabo un debate con la clase en general hasta alcanzar una solución por consenso.
- Solución consensuada que el profesor matizaba y ponderaba finalmente.
- En el caso de los juicios orales, se ha proporcionado por parte de los órganos judiciales, los escritos de acusación de forma previa a la vista oral. De esta forma, el alumno se inicia en la tramitación procesal de asuntos reales y puede asistir al acto procesal con conocimiento de lo que se va a tratar. Por otra parte, una vez dictada sentencia se hacía llegar ésta, de forma que los alumnos pueden contrastar su trabajo con la labor de los profesionales.

La expuesta metodología se ha potenciado mediante dos herramientas tecnológicas:

- En primer lugar, se ha pretendido impulsar la comunicación virtual entre alumno y profesor. A tal fin se ha abierto una línea de diálogo con el alumno a través del correo electrónico, de forma que aquél tenga permanentemente la posibilidad de consultar sus problemas académicos con el profesor, subrayando la necesidad de llevar a cabo tales consultas en el caso de los grupos ponentes de cada caso práctico.
- En segundo lugar, se ha fomentado el uso de las bases de datos de jurisprudencia, accesibles en los ordenadores de la Facultad de Derecho, para la solución de los supuestos planteados a los alumnos. Para conseguirlo, se ha proporcionado unas nociones básicas de manejo a los alumnos y se les ha sugerido la conveniencia de proporcionar información jurisprudencial en la solución de supuestos.

D.-Evaluación y calificación

En el proceso de evaluación se analizó el grado de ajuste a las pautas-guía que se habían prefijado y la virtualidad de esta metodología mediante la presentación de una encuesta anónima. El proceso de calificación parte de un examen final compuesto de dos partes. Por un lado, el alumno deberá contestar a breves preguntas sobre cuestiones esenciales del Derecho penal. Por otra, se propondrá un caso práctico real consistente en un relato de hechos probados, extraído de la jurisprudencia y que los alumnos deberán resolver, utilizando para ello la legislación positiva. Cada parte del examen computará un 40%. El 20% restante se atribuirá en función del trabajo que el alumno haya venido desplegando a lo largo del curso.

Conclusiones

- Valoración positiva de las experiencias por alumnos y profesores.
- Incremento de la carga de trabajo de alumnos y profesores.
- Necesidad de coordinación y apoyo mutuo entre profesores.
- La realización de actividades de innovación simultáneas a las clases tradicionales genera cierta distorsión.
- Dificultad para fijar el tiempo de cada actividad.

- Necesidad de introducir a los alumnos en el trabajo en grupo y en equipo, pues al igual que los profesores desconocen dicha dinámica.
- Necesidad de modificar los procesos de evaluación y calificación.
- Estas metodologías son complementarias y la progresiva experimentación hará que su empleo sea más adecuado a los diversos objetivos.
- Mayor cercanía a los alumnos que genera una corriente de confianza que facilita la comunicación y el aprendizaje.

Bibliografía

Asensio, J.I., Dimitriadis, Y., Hernández, D., Jorrín, I., Villasclaras, E., (2008). *Collage*. GSIC-EMIC Group, University of Valladolid. Recuperado 18 de febrero de 2008 desde <http://gsic.tel.uva.es/collage>

Bazarrá, L., Casanova, O., García, J., (2005). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambios* (2ª ed.). Madrid: Narcea.

Buxarrá, Mª.R. (2006). La misión de la Universidad en la construcción de la ciudadanía europea. Dentro Mª.A. Murga Menoyo, y Mª.P. Quicios García, (coord.), *La reforma de la Universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa*. Madrid, Dykinson.

Cobo, M., Quintanar, M. (2006), *Selección de casos prácticos de Derecho penal*, Valencia: Tirant lo Blanch.

Fernández, A. (2005). *Nuevas metodologías docentes*. Valencia: ICE. Universidad Politécnica de Valencia.

Goikoetxea, E., Pascual, G. (26-1-2008). *Aprendizaje cooperativo: Bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia*. Recuperado 29-1-2008 desde <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/05-10.pdf>

Gómez, Mª. C. (2007). *Casos prácticos de Derecho penal*, Valencia: Tirant lo Blanch,.

González, J.A. (2006), *Transformando el aprendizaje con el Método del caso*. Méjico: Centro internacional de casos. Tecnológico de Monterrey, Campus de Guadalajara.

GSIC-EMIC (2008). *Bersatide*. Recuperado 15 de febrero de 2008 desde <http://hera.fed.uva.es/~ivan/bersatide>

Jiménez, G. (2006). Obtención de notas individuales a partir de una nota de grupo mediante una evaluación cooperativa. Dentro de *Revista Iberoamericana de Educación*, nº38/5 (25-4-2006).

Johan, C. (Institute of Technology, Lund, Sweden) y Jordan, P.F. (National-Louis University, Chicago, Illinois, USA), (2006). Designing Multidiscipline Cases. *International Journal of Case Method Research&Application*, Volume XVIII, Issue nº3, September 2006, p.288.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

López, J.I. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Simón, M^a.A., González, M^a.L., Vivaracho, C.E. (Editores) (2007). JAC'07: Séptima Jornada sobre Aprendizaje cooperativo. Valladolid, S.n., D.L.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

- Obstáculos a la planificación docente (número alumnos, tipo aulas, etc)
- Los procesos de evaluación y calificación.
- Cambios metodológicos-tecnológicos y formación del profesorado.
- Interdisciplinariedad y contenido de los programas.