

LA APLICACIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS A ESTUDIANTES DE PRIMER CURSO

M^a REMEDIOS ZAMORA ROSELLÓ

Doctora en Derecho (Doctorado Europeo). Profesora de Derecho Administrativo
remedios@uma.es

Universidad de Málaga

Resumen: Las novedades que se están introduciendo en la enseñanza universitaria se configuran como el marco idóneo para la renovación metodológica. El conocimiento de los caracteres esenciales del trabajo en grupo para la realización del método del caso suponen un paso más para la mejora de la práctica docente en la Universidad. En este contexto se exponen los resultados obtenidos en la aplicación de una metodología activa, como es la simulación, a un grupo de estudiantes de primer curso; situación que permite conocer las ventajas y debilidades de esta actividad. La aplicación de las simulaciones en asignaturas jurídicas ha estado vinculada a estudiantes que iban a ejercer sus competencias en el ámbito del Derecho; no obstante la renovación metodológica también permite alterar estos patrones tradicionales e implantar esta actividad a estudiantes de otras titulaciones y con escasos conocimientos previos sobre la teoría y práctica jurídica.

Palabras clave: Simulación, competencias, aprendizaje en grupo, aprendizaje activo, método del caso.

Sumario: 1. Nuevos modelos de aprendizaje y nuevas metodologías. 2. La adquisición de competencias a través del trabajo en grupo. 3. Las simulaciones y el método del caso. 4. Experiencia práctica de una simulación. 4.1. Caracteres de la asignatura y del grupo. 4.2. La simulación: Selección de esta actividad y elementos definidores. 4.3. Los grupos de trabajo. 4.4. Los resultados obtenidos. 5. Conclusiones

1. Nuevos modelos de aprendizaje y nuevas metodologías

La implantación de los nuevos planes educativos en la enseñanza universitaria ha transformado el modelo de aprendizaje tradicional, basado en la acumulación de conocimientos, hacia un modelo basado en la adquisición de competencias. Esta renovación implica que el docente debe realizar un esfuerzo por aplicar nuevas metodologías, o bien adaptar las ya empleadas, para que el estudiante pueda adquirir las competencias previstas en el plan de estudios¹.

¹ La profesora Villardón Gallego define las competencias como “un saber hacer complejo resultado de la movilización, integración y adecuación de conocimientos, habilidades y actitudes, utilizados eficazmente en diferentes situaciones. El objetivo formativo, por tanto, supone la adquisición de conocimiento, el desarrollo de habilidades y la capacidad de aplicar estos recursos de forma adecuada a cada una de las situaciones que se presenten”. VILLARDÓN GALLEGO, L. (2006), “Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias”, *Educatio siglo XXI*, 24, págs. 57 – 76. YÁÑIZ, C., VILLARDÓN, L. (2006), *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Esta nueva concepción de la enseñanza y el aprendizaje necesita la aplicación de nuevos roles en la labor del profesor y del alumno. Los estudiantes deben adquirir una serie de habilidades y ser capaces de aplicarlas, ponerlas en práctica, y disponer de los conocimientos adecuados a tal efecto.

Como ha señalado la profesora Fernández March, el método es un procedimiento reglado, configurado como un plan de acción por pasos y determinado por las metas del profesor y los objetivos de los alumnos. La selección de una metodología tiene que tomar en consideraciones variables como número y características de los alumnos, materia, profesor, complementos circunstanciales del proceso de enseñanza-aprendizaje y variables sociales y culturales².

El profesor es el encargado de seleccionar la metodología que considera más adecuada a la vista de las circunstancias y condicionantes del grupo y de la asignatura, y en consonancia con el modelo de aprendizaje que aspira a potenciar en el alumnado. Las metodologías que favorecen la participación del alumno son las más indicadas para el desarrollo del aprendizaje autónomo y de la capacidad crítica del estudiante. En este contexto el profesor no es un mero espectador de la evolución del alumno, sino que es su máximo responsable.

La labor del docente se multiplica, además de elaborar sus clases y exponer los conceptos que debe adquirir el alumno, el profesor también trazará la guía en la que el estudiante va a desarrollar su aprendizaje. El camino dibujado por el profesor se configura por etapas de trabajo, que pueden estar conformadas por ejercicios, debates, comentarios, clases magistrales, exposiciones, etc. La preparación del material que permite el trabajo autónomo del alumno exige de una ingente elaboración previa; las variables de cada curso y sus caracteres también obligan a su actualización periódica, por lo que sólo una parte, o algunos elementos básicos de cada curso podrán ser adaptados para su empleo en el siguiente año académico. El trasvase de material de una a otra asignatura implica su adaptación a la nueva titulación y materia, al alumnado y a las propias características del centro en el que se imparte (horario, medios informáticos y visuales disponibles...).

Los criterios para la selección metodológica se asientan sobre cinco variables: los niveles de los objetivos cognitivos previstos, la capacidad de un método para propiciar un aprendizaje autónomo y continuo, el grado de control ejercido por los estudiantes sobre su aprendizaje, el número de alumnos, y el número de horas que un método exige³. Además de estas variables el profesor deberá tener en cuenta que la planificación de las actividades es un elemento clave en el desarrollo de la metodología aplicable, ya que los estudiantes otorgan una gran importancia a las directrices suministradas por el profesor y a su nivel de guía o tutor.

² FERNÁNDEZ MARCH, A., “Metodologías activas para la formación de competencias”, *Educatio siglo XXI*, 24, 2006, págs. 35 – 56.

³ Según el estudio de Fernández March, los criterios para la selección metodológica se asientan sobre las cinco variables expuestas; en base a estas variables el artículo incluye una tabla comparativa y valorativa de distintos métodos, muy ilustrativa para facilitar la elección de un método ante los caracteres de una asignatura y un grupo concreto. FERNÁNDEZ MARCH, A., *op. cit.*, págs. 45 – 50.

2. La adquisición de competencias a través del trabajo en grupo.

El aprendizaje colaborativo mejora la motivación hacia los objetivos y contenidos del aprendizaje y el rendimiento. Los alumnos se sienten más implicados en el proyecto e instan a los compañeros más retrasados a incorporarse al grupo; desde el principio cada uno de los integrantes del grupo debe saber que el aprendizaje de cada uno de ellos va a incrementar el conocimiento del grupo. En este sentido resulta clave la variedad de conocimientos y experiencias que cada persona aporta al grupo, ya que el nivel de enriquecimiento es mayor ante la diversidad de opiniones, caracteres y habilidades. La participación de varios estudiantes en una misma tarea también favorece que los errores y aciertos sean compartidos, por lo que la presión se comparte entre varios⁴.

La capacidad crítica es uno de los aspectos que se desarrollan en mayor medida en el modelo de aprendizaje colaborativo; hay que convencer a los compañeros, debatir y reflexionar sobre las propuestas planteadas. Esta mayor elaboración de los contenidos da lugar a que lo aprendido quede en la memoria, y los conceptos adquiridos y las habilidades desarrolladas a través de esta metodología se asienten entre los conocimientos del estudiante⁵.

El trabajo en grupo no implica siempre una colaboración entre sus miembros, por ello la profesora Zañartu Correa ha enumerado tres criterios definidores de una relación de colaboración en un grupo. Según esta autora una situación se denomina colaborativa si las parejas están: a) más o menos en el mismo nivel y existe simetría, b) tienen una meta común y c) bajo nivel de división del trabajo⁶.

Desde el momento en el que nos encontramos ante un grupo de personas la simetría pura es imposible, ya que siempre existen distintos grados de conocimientos y experiencias entre sus integrantes. El problema surgiría cuando esa asimetría repercute negativamente en el desarrollo del aprendizaje; si uno de los compañeros considera que otro es más experto asume una posición más débil en la argumentación. La simetría también está sujeta a cambios, ya que al realizar una tarea uno de los compañeros puede tener más habilidad que el otro en el desarrollo de un ejercicio.

⁴ JONHSON, y JONHSON (1992), *Cooperative learning increasing*. Washinton D.C., College Faculty, ERIC Digest. FELDER, R., Y BRENT, R. (1994), "Cooperative Learning in Technical Courses: Procedures, Pitfalls, and Payoffs", *ERIC Document Reproduction Service*, ED 377038. SCHÖN, D. A. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones*. (1ª ed.). Madrid: Paidós-MEC.

⁵ MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (2004), "Aprendizaje colaborativo y redes de conocimiento", *Libro de actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada: Grupo Editorial Universitario, págs. 55-70.

⁶ ZAÑARTU CORREA, L. (2007), "Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red", *Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, núm. 28, año V.

Esta autora considera que la premisa comúnmente admitida es que los integrantes de un grupo basado en la colaboración tengan metas comunes, mientras la competencia descansa en los conflictos de metas. El establecimiento de las metas comunes “es parte de la construcción de bases comunes. A través de la negociación de metas, el agente no sólo desarrolla, metas compartidas, sino que los miembros involucrados llegan a estar mutuamente conscientes de sus metas”.

En lo que respecta al grado de división del trabajo, en el aprendizaje colaborativo la idea básica es que el grupo realiza la actividad en conjunto, aunque es evidente que existirá una distribución parcial de las tareas. Como afirma Zañartu Correa en la división del trabajo colaborativo los estratos tienen que estar altamente entrelazados, “la división horizontal de la labor es inestable. Los roles pueden variar cada pocos minutos, transformándose el regulador, en el regulado”⁷.

3. Las simulaciones y el método del caso

El método del caso permite desarrollar competencias clave para cualquier estudiante universitario, en especial el pensamiento crítico, la expresión oral y escrita y la capacidad de trabajo en grupo. Se distancia de la tradicional actitud del alumno como mero receptor de datos e información y lo convierte en actor principal de su aprendizaje. El alumno adopta un papel activo en el desarrollo del método del caso: investiga, discute, analiza, extrae conclusiones y las expone y debate con los compañeros. El profesor adopta un papel de guía en el desarrollo de esta metodología. Debe planificarla perfectamente y encauzar al alumnado hacia la consecución de las competencias que pretende potenciar.

El origen del método del caso se encuentra en la Universidad de Harvard, donde se implantó para que los estudiantes de Derecho se enfrentaran a situaciones reales y tuvieran que tomar decisiones, valorar actuaciones y emitir juicios. Con el paso de los años se ha extendido a otros contextos y estudios, convirtiéndose en una estrategia muy eficaz; especial mención merece su implantación en las escuelas de negocios donde se ha convertido en una de las metodologías clave en su modelo de enseñanza.

Entre las principales características de esta estrategia didáctica, señaladas por un estudio realizado en la Universidad Politécnica de Madrid⁸, cabe destacar que favorece que los alumnos trabajen individualmente y que, posteriormente, contrasten sus reflexiones con sus compañeros, desarrollando un compromiso y un aprendizaje significativo. Este estudio también pone de relieve que se basa en hechos reales, en casos que los estudiantes se podrán encontrar fácilmente en su práctica profesional y que otros profesionales han tenido, lo que aumenta la motivación hacia el tema de estudio, mejorando también su autoestima y la seguridad en uno mismo.

⁷ ZAÑARTU CORREA, L., *op. cit.*

⁸ UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID. (2008), *El Método del caso*, <http://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf>

Los resultados de aprendizaje son más significativos, ya que fomenta la interacción entre los estudiantes, y entre los estudiantes y el profesor; se crea una situación de diálogo que favorece un nuevo modelo de aprendizaje en el que se pone de manifiesto el grado de madurez alcanzado por el alumno en la materia. Al encontrarnos ante una metodología en la que el alumno debe ser activo, también se fomenta la integración de aspectos más amplios, como por ejemplo los referentes al ámbito técnico, económico, social, ético o ambiental, que se integran como elementos de la tarea.

Sin embargo también presenta grandes inconvenientes, en especial desde el punto de vista de la organización y la planificación. Exige que el profesor conozca con suficiente antelación la asignatura que va a impartir, hecho que no es común en la actualidad; además exige colaboración por parte del centro en el que se imparte la asignatura, y, en muchos casos, también la colaboración de otros compañeros, ya que es difícil de desarrollar con un solo profesor cuando hay muchos alumnos, o si se quiere diseñar una experiencia más compleja.

El punto crítico es la elaboración de un caso, cómo realizar el diseño completo para tratar de adaptarlo a todos los alumnos, con sus peculiaridades; y, en especial, para lograr implicar al mayor número de estudiantes posible. Uno de los aspectos que plantea más dudas es la implantación del caso, los criterios y las pautas que deben estar presentes, y cuál es la relevancia que debe tener la metodología en la programación del curso (enfocarla como una actividad más, como una tarea clave en el curso...). Una buena planificación y un adecuado diseño del caso a aplicar son las claves para lograr la motivación del alumno.

En el estudio realizado por la Universidad Politécnica de Madrid sobre el método del caso, se analiza la clasificación de los casos en función de los objetivos de aprendizaje que los alumnos deben lograr, elaborada por Martínez y Musitu⁹:

a) Casos centrados en el estudio de descripciones: En estos casos se pretende que los alumnos analicen, identifiquen y describan los puntos clave constitutivos de la situación dada y puedan debatir y reflexionar con los compañeros las distintas perspectivas de abordar la situación. En este caso, no se pide a los alumnos que valoren o generen soluciones sino que se centrarán en el análisis del problema y de las variables que lo constituyen.

b) Casos de resolución de problemas: Este tipo de casos requieren que los alumnos, tras el análisis exhaustivo de la situación, valoren la decisión tomada por el protagonista del caso o tomen ellos la decisión justificada que crean más adecuada. Dentro de esta tipología de casos encontramos tres subgrupos:

-Casos centrados en el análisis crítico de toma de decisiones descritas: los estudiantes deberán valorar y emitir un juicio crítico sobre las decisiones que han tomado los protagonistas del caso.

⁹ MARTÍNEZ, A. y MUSITU, G. (1995), *El estudio de casos para profesionales de la acción social*. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.

-Casos centrados en generar propuestas de toma de decisiones: los alumnos deben encontrar una posible solución para la situación descrita, tras el análisis de la misma. Es importante que los alumnos tomen decisiones que se puedan llevar a la práctica. Si no se pueden llevar a la práctica, la solución al caso no es correcta.

- Casos centrados en la simulación: en este tipo de casos, además de buscar que los alumnos analicen las variables y el contexto que intervienen en la situación, se pretende que formen parte activa del desarrollo del caso, dramatizando y representándolo. Además de intentar conocer qué ocurre en dicha situación, serán los protagonistas de la misma convirtiéndose en los personajes de la narración.

Las fases para la resolución de estos tipos de casos son:

1.- Estudiar la situación atendiendo a todas las variables que están influyendo en la misma.

2.- Seleccionar uno de los problemas detectados y realizar un ejercicio de representación de papeles.

3.- Reflexión sobre el proceso, la resolución de la situación, las consecuencias de la toma de decisiones y los temas teóricos implicados en las acciones llevadas a cabo.

En este tipo de casos resulta más adecuado trabajar con pequeños grupos desde el principio y tras las representaciones, comentar con todo el grupo cada una de ellas. Y, al final de la reflexión se puede solicitar a los estudiantes (individualmente o en grupos pequeños) la realización de un informe.

4. Experiencia práctica de una simulación

4.1. Caracteres de la asignatura y del grupo

En este artículo se analiza la experiencia desarrollada en un grupo del primer curso de la Diplomatura en Gestión y Administración Pública, en la asignatura denominada “Estructuras Administrativas”, de carácter cuatrimestral y correspondiente al segundo cuatrimestre del curso. Los datos del grupo concreto en el que se aplicó esta experiencia son determinantes para evaluar los resultados obtenidos; en esta asignatura se impartía docencia por parte de varios profesores, y su carácter cuatrimestral limitaba la extensión en el tiempo de la actividad.

La heterogeneidad del alumnado fue uno de los principales obstáculos para el desarrollo de esta actividad. Al encontrarnos ante una Diplomatura que sólo se imparte en horario de tarde y que por sus características resulta muy atractiva para personal que trabaja en la Administración Pública, el alumnado estaba formado por un importante número de funcionarios que aspiraban a conseguir una titulación universitaria adaptada a su trabajo y a sus expectativas de promoción. Por otro lado, la mitad restante del grupo estaba formada por alumnos que procedía directamente de la enseñanza secundaria. La diferencia de edad y de conocimientos y experiencia profesional era destacable, por lo que representaba un desafío preparar una actividad que resultara atractiva para todos los estudiantes.

La actividad estaba dirigida a alumnos de primer curso, por lo que disponían de conocimientos jurídicos muy limitados. Al aplicarse en una asignatura del segundo cuatrimestre, contaban con algunos conocimientos jurídicos adquiridos en una sola asignatura de Derecho que habían cursado en el primer cuatrimestre del curso. Dentro de la programación de la asignatura, se ejecutó a mediados del segundo cuatrimestre, cuando los estudiantes ya habían adquirido los conceptos básicos del Derecho Público y habían sido expuestas las lecciones sobre la Administración General del Estado y la Administración Autonómica, por lo que habían adquirido un bagaje sobre los principios generales de las administraciones públicas y disponían de conocimientos suficientes que les facilitaban el trabajo de investigación en el ámbito de la Administración Local.

4.2. La simulación: Selección de esta actividad y elementos definidores

La elección de una simulación tuvo su origen en la necesidad de desarrollar una participación más activa en el alumnado. Esta actividad no se encontraba expresamente prevista en la programación anual de la asignatura, por lo que tuvo que ser configurada como un ejercicio complementario, optativo y no evaluable, ya que no existía una previsión al respecto¹⁰. El propio desarrollo del grupo fue el detonante de la elección de esta actividad, si bien ya existía por parte del profesorado una clara voluntad de implantar metodologías activas que completaran los conocimientos adquiridos en las exposiciones teóricas tradicionales¹¹.

¹⁰ GONZÁLEZ RÍOS, I. y ÁVILA RODRÍGUEZ, C. (2009), “La participación activa del estudiante en la docencia-aprendizaje del Derecho Administrativo: su apoyo en la plataforma Moodle”, *III Jornadas de Innovación Educativa y Enseñanza Virtual en la Universidad de Málaga*, Málaga, 18 y 19 de Junio.

¹¹ ESCOBAR PÉREZ y LOBO GALLARDO han analizado las repercusiones de los juegos de simulación empresarial como método docente, y algunas de sus conclusiones son de aplicación a los modelos de simulación aplicables en las Ciencias Jurídicas. Estos autores destacan, siguiendo las aportaciones Elwood, las siguientes ventajas de este método:

“1.- Los juegos pueden contener la suficiente materia como para plantear un problema, demandar una respuesta al mismo y dar una respuesta acertada y razonada en función del conocimiento disponible. Así, la experimentación sustituye a la lección magistral y se convierte en el objeto de la clase. Los estudiantes aprenden de su propia experiencia y el profesor podrá centrarse en enfatizar las cuestiones más importantes, bien durante el propio desarrollo del juego, bien en una sesión de revisión o conclusiones.

2.- Existe una gran diferencia en la motivación de los alumnos que aumenta ante la expectativa de divertimento y de libertad de acción que conlleva el jugar. La interacción, observación de resultados, trabajo en grupo, diseño de la organización y experimentar una presión similar a la de la vida real, hacen que el grado de interés de los alumnos aumente y se conviertan en receptores activos.

3.- Los juegos se realizan generalmente en grupo, lo que permite la discusión entre los participantes. Esto implica que se consideren los puntos de vista de más personas y no sólo el del que ofrece la lección magistral. Las ideas puestas en práctica por los participantes pueden carecer de argumentos y conocimientos suficientes, pero esto no hace que carezcan de valor, ya que en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos es preciso enlazar lo que uno sabe con lo nuevo que está aprendiendo. Este procedimiento de aprendizaje debe ser reforzado por la labor del profesor, orientando la discusión de forma adecuada.

4.- Los defensores de los juegos observan que quizás exista menos autoridad cuando el aprendizaje procede del juego que cuando lo hace un experto en la materia, pero que esto se contrapesa con la mayor y más profunda interiorización de lo aprendido cuando se produce una participación activa”.

Esta situación tuvo como ventaja la posibilidad de personalizar hasta el extremo la actividad, adaptándola a las necesidades del grupo y tratando de potenciar los puntos débiles en los que era necesario hacer mayor hincapié. Sin embargo la ausencia de planificación en detalle tuvo como efecto negativo la imposibilidad de evaluar de forma específica este ejercicio, realidad que también condicionó la participación y el grado de interés de los estudiantes. No obstante, se consideró que los beneficios eran superiores a las desventajas de plantear esta actividad, y los resultados conseguidos muestran que fue una elección acertada.

El método del caso a través de una simulación fue la tarea propuesta a todos los estudiantes, que se organizarían en grupos encargados de representar cada uno de los sujetos que actuaban en un supuesto jurídico real. La actividad se planificó en tres fases: explicación teórica, análisis y estudio del material facilitado, y exposición argumental y defensa de la posición ocupada. Con base en dos sentencias reales, colgadas en la página web de la asignatura, y de la documentación ofrecida a través del campus virtual de la Universidad, debían exponer en clase sus argumentos de forma oral y estar preparados para responder a los fundamentos ofrecidos por la parte contraria. La preparación de esta actividad incluía el análisis de las disposiciones vigentes, el empleo de la bibliografía recomendada y el estudio de los conceptos jurídicos explicados en clase.

El ejercicio de simulación se planteó a partir de dos sentencias reales que afectaban a municipios de la provincia de Málaga; de esta forma se trataba de acercar el caso a los alumnos y que sintieran más próxima la materia, además de favorecer el que tuvieran algún conocimiento sobre sus antecedentes y resultado, como consecuencia de la destacada repercusión mediática que tuvieron estos pronunciamientos en los medio locales. Esta voluntad de acercar el supuesto al alumno para despertar su interés tuvo una buena acogida y mejores resultados de los esperados, porque varios estudiantes tenían su domicilio en los municipios afectados por los pronunciamientos analizados y realizaron defensas muy elaboradas de los intereses de sus localidades.

La mayor parte del trabajo para la preparación de la simulación se desarrolló en las horas de clase, donde los alumnos pudieron exponer sus dudas y preparar el trabajo en grupo. No obstante, este trabajo en clase se completaba con la consulta previa del material colgado en la página web de la asignatura, que incluía las sentencias objeto de estudio, bibliografía relacionada con la materia, enlaces a las disposiciones analizadas y el tema objeto de la explicación teórica, donde se definían los principales conceptos que era necesario conocer para poder realizar la actividad.

ESCOBAR PÉREZ, B. y LOBO GALLARDO, A. (2005), "Juegos de simulación empresarial como herramienta docente para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Euperior: Experiencia en la Diplomatura en Turismo", *Cuadernos de Turismo*, nº 16, Universidad de Murcia, págs. 85-104. CASTLES, M., GOLDFINCH, M. y HEWITT, A. (2007), "Using simulated practice to teach legal theory. How and why skills and group work can be incorporated in an academic law curriculum", *University of Tasmania Law Review*, vol. 26, núm. 2, págs. 120 – 176. ELWOOD, C. (1993), *Handbook of Management Games*. Cambridge: Gower Pres.

4.3. Los grupos de trabajo

La participación en esta actividad fue bastante elevada, máxime si tenemos en cuenta que era una actividad voluntaria y no directamente evaluable. Los estudiantes que acudían a clase de forma regular se involucraron; mientras que aquéllos que no acudían a clases no se implicaron de ninguna forma, si bien también tuvieron acceso al material disponible a través de la página web de la asignatura, cuyo análisis también era de interés para entender las lecciones incluidas en el temario a las que servían de complemento.

La configuración de los grupos que se formaron respondía a la radical separación que existía entre los estudiantes, que también se materializaba en la posición que cada uno ocupaba en el aula. Los grupos estaban organizados por edades, pudiendo organizarlos en dos grandes conjuntos, el primero de ellos formado por los grupos de estudiantes que trabajaban por la mañana en el sector público, y el segundo conjunto formado por los estudiantes más jóvenes, sin experiencia profesional y que provenían de la enseñanza secundaria; tan sólo en uno de los grupos se produjo una mezcla entre alumnos de mayor y menor edad. La formación de los grupos se realizó libremente por parte de los estudiantes, que eligieron con qué compañeros querían trabajar, con la única limitación del número aproximado que debía conformar cada grupo, para facilitar la agrupación de toda la clase.

Merecen una especial mención los resultados obtenidos por el grupo más heterogéneo, en el que se integraron compañeros de edades y experiencia profesional dispares. Las exposiciones que realizaron fueron de menor nivel y tuvieron su origen en la insuficiente implicación por parte de todos los integrantes. Los estudiantes más interesados en la actividad manifestaron las dificultades que habían encontrado para trabajar en grupo; es destacable reseñar que las quejas provinieron de alumnos de distintas edades, pero estaban dirigidas a compañeros que no presentaban madurez suficiente para responsabilizarse de un trabajo de estas características, y que se identificaba con estudiantes más jóvenes.

4.4. Los resultados obtenidos

La valoración que los alumnos realizaron de la actividad fue positiva. Fue motivador para los estudiantes el poder simular un juicio, y sentirse capaces de argumentar y defender su postura ante los compañeros. Desde el punto de vista del esfuerzo realizado, la mayoría de los alumnos afirmaba que les había resultado muy difícil entender el vocabulario de las sentencias, y poder extraer las ideas principales de las materias que se estaban analizando. Un número importante de los estudiantes que participó en la simulación consideró que había sido de gran interés trabajar directamente con una sentencia real, pero a la vez consideraban que no disponían de los conocimientos técnico-jurídicos suficientes para abordar con éxito esta tarea.

Las dificultades expuestas por los alumnos habían sido en su mayor parte previstas a la hora de seleccionar la actividad. Si bien era evidente que la base de conceptos y terminología jurídica de la que disponían los estudiantes era muy limitada, con esta

simulación se trataba de potenciar principalmente sus competencias para desarrollar un pensamiento crítico y estrategias de aprendizaje autónomo, y de forma más explícita la mejora de la comunicación oral, la negociación, el trabajo en equipo, la capacidad de resolución de problemas y de decisión, y la capacidad de gestión de la información.

El hecho de no disponer de todos los conocimientos jurídicos, principalmente de base teórica y de vocabulario, no era un obstáculo insalvable para el desarrollo de la actividad en los términos propuestos, de hecho era una dificultad adicional y graduada a la que se tenían que enfrentar los alumnos para autoevaluar sus capacidades y poner de manifiesto los conocimientos que ya habían adquirido sobre Derecho en las pocas clases que habían recibido sobre esta materia.

Los estudiantes conocían el contenido completo de la actividad y los términos en los que se iba a desarrollar y disponían de los materiales necesarios con antelación a su realización. De esta forma eran conscientes que se encontraban ante una actividad no directamente evaluable, y por tanto su desarrollo no iba a influir en la nota final. De todas formas se informó a los estudiantes que en los exámenes previstos a lo largo del curso se incluirían cuestiones que iban a ser resueltas, analizadas y estudiadas en la simulación, por lo que era de interés que participaran en el ejercicio.

El hecho de encontrarnos ante una actividad que no influía directamente en la nota final de la asignatura tuvo un doble efecto, en cierta medida contradictorio. Por un lado un grupo de estudiantes reconoció sentirse más relegado a la hora de defender y exponer sus argumentaciones en clase, ante los compañeros y la profesora, ya que sabía que no se estaban tomando notas de los errores que pudiera cometer. De otro lado, otro sector de la clase adoptó una actitud pasiva, tratando de mantenerse al margen de la simulación aún cuando algunos de ellos se encontraban en el aula y estaban integrados en los grupos de trabajo.

La evaluación realizada estuvo encaminada a conocer el resultado de la experiencia sobre los alumnos, si había repercutido de alguna forma en la mejora de sus conocimientos, más que en una evaluación personalizada de las destrezas teóricas y prácticas de cada uno de los estudiantes¹².

5. Conclusiones

La valoración desde el punto de vista de la docencia fue positiva, si bien se han detectado una serie de aspectos que pudieran resultar claves ante la selección de metodologías activas en cursos de similares características:

1.- La representación de un papel, y la asimilación de un rol determinado por parte de un grupo de alumnos exige de un alto grado de madurez entre los estudiantes. En algunos supuestos el juego puede dar lugar a un ambiente alejado del nivel académico

¹² DOCHY, F., SEGERS, M., y DIERICK, S. (2002). “Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: una Nueva Era de Evaluación”, *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2(2), 13-31.

que se aspira a lograr con una actividad de estas características en el ámbito universitario. Es importante trazar los caracteres de la actividad para que el alumno sea consciente de la relevancia de esta tarea más allá de una simple representación.

2.-La apuesta por las simulaciones para alumnos noveles y sin demasiados conocimientos jurídicos es arriesgada, ya que puede agotar las capacidades del alumno. El método del caso se caracteriza por proponer un supuesto que presenta un desafío para el estudiante, pero dentro de unos parámetros adecuados a su nivel. En caso contrario se convierte en una tarea frustrante, que termina resultando contraproducente, aleja al alumno de los objetivos previstos, y le impide desarrollar sus capacidades y adquirir nuevas competencias. En este sentido la labor del profesor es esencial, ya que debe guiar al alumno a través del supuesto, poniendo de relieve los conocimientos y las competencias de las que ya dispone, para favorecer su evolución.

3.-Las simulaciones jurídicas suelen tomar como referencia la actuación de profesionales del mundo del Derecho (jueces, abogados, fiscales...), que son los roles asumidos por los alumnos. En el caso de titulaciones no exclusivamente jurídicas, como en la que se ha implantado esta actividad, el desarrollo de esta tarea permite acercar al estudiante al ámbito jurídico desde un punto de vista práctico. La mayoría de estos estudiantes considera que las asignaturas jurídicas son excesivamente teóricas y no suelen despertar su interés. Las simulaciones favorecen una visión más completa de la práctica jurídica y permiten la aplicación práctica de los conocimientos teóricos adquiridos; los estudiantes conocen las consecuencias reales de las explicaciones teóricas y los efectos de las disposiciones jurídicas.

BIBLIOGRAFÍA

CASTLES, M., GOLDFINCH, M. y HEWITT, A. (2007), "Using simulated practice to teach legal theory. How and why skills and group work can be incorporated in an academic law curriculum", *University of Tasmania Law Review*, vol. 26, núm. 2, págs. 120 – 176.

DOCHY, F., SEGERS, M., y DIERICK, S. (2002). "Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: una Nueva Era de Evaluación", *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2(2), 13-31.

ELWOOD, C. (1993), *Handbook of Management Games*. Cambridge: Gower Pres.

ESCOBAR PÉREZ, B. y LOBO GALLARDO, A. (2005), "Juegos de simulación empresarial como herramienta docente para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior: Experiencia en la Diplomatura en Turismo", *Cuadernos de Turismo*, nº 16, Universidad de Murcia, págs. 85-104.

FELDER, R., Y BRENT, R. (1994), "Cooperative Learning in Technical Courses: Procedures, Pitfalls, and Payoffs", *ERIC Document Reproduction Service*, ED 377038.

FERNÁNDEZ MARCH, A., "Metodologías activas para la formación de competencias", *Educatio siglo XXI*, 24, 2006, págs. 35 – 56.

GONZÁLEZ RÍOS, I. y ÁVILA RODRÍGUEZ, C. (2009), “La participación activa del estudiante en la docencia-aprendizaje del Derecho Administrativo: su apoyo en la plataforma Moodle”, *III Jornadas de Innovación Educativa y Enseñanza Virtual en la Universidad de Málaga*, Málaga, 18 y 19 de Junio.

JONHSON, y JONHSON (1992), *Cooperative learning increasing*. Washinton D.C., College Faculty, ERIC Digest.

MARTÍNEZ, A. y MUSITU, G. (1995), *El estudio de casos para profesionales de la acción social*. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.

SCHÖN, D. A. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones*. (1^a ed.). Madrid: Paidós-MEC.

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID. (2008), *El Método del caso*, <http://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf>

VILLARDÓN GALLEGO, L. (2006), “Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias”, *Educatio siglo XXI*, 24, págs. 57 – 76.

YÁÑIZ, C., VILLARDÓN, L. (2006), *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.

ZAÑARTU CORREA, L. (2007), “Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red”, *Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, núm. 28, año V.