

METODOLOGÍA DOCENTE DINÁMICA

José Justo Megías Quirós¹, Leticia Cabrera Caro²

¹Departamento de Derecho Público. Facultad de Derecho, josejusto.megias@uca.es

²Departamento de Derecho Público. Facultad de Derecho, leticia.cabrera@uca.es

Resumen

Durante el curso académico 2012/2013 desarrollamos un proyecto de innovación titulado Metodología docente dinámica que aplicamos a la docencia de las asignaturas más teóricas de nuestra área, como Teoría del Derecho e Instituciones Básicas del Derecho (Grado en Derecho) y Ética y deontología de la publicidad (Grado de Publicidad y Relaciones Públicas), en la Universidad de Cádiz. Los objetivos que se perseguían eran fundamentalmente acercar a los alumnos materias cuyos contenidos, al ser altamente abstractos, no conseguían captar o mantener la atención de los mismos durante todo el curso. Antes, la enseñanza de los contenidos de esas materias, se limitaba a la exposición de lecciones magistrales por parte de los profesores encargados de las mismas y la actitud del alumno era fundamentalmente pasiva: recibían la información y la estudiaban unos días antes del examen.

A través de programas de edición de vídeos recopilamos y confeccionamos material audiovisual relacionado con los contenidos más difíciles de aprender y de asimilar por los alumnos. Realizamos guiones de presentación de tales vídeos y los insertamos en la programación de la asignatura. Esta metodología resultó bastante compleja el primer año, en el que disponíamos de pocos vídeos pero, al mismo tiempo, resultó altamente eficaz porque permitió el aprendizaje colectivo, implicando al alumno en la búsqueda o elaboración de nuevos materiales.

Los alumnos que participaron se mostraron más proclives a la participación en debates y más receptivos a la hora de atender y comprender los conceptos de la asignatura relacionados con los contenidos del vídeo.

Palabras clave: Proyecto; innovación; mejora; docente; implicación.

1 INTRODUCCIÓN

La principal tarea de un buen docente consiste en transmitir los contenidos de sus asignaturas de una manera eficaz, de modo que sea capaz de despertar en sus alumnos la inquietud por conocer más y mejor esas disciplinas. De hecho, lo que se pretende en general con cualquier metodología didáctica es que el alumno se implique en la materia de una asignatura y aprenda a aprender por sí sólo. Como afirma Haigh (2010), "La proposición de Piaget de que los niños aprenden buscando, ajustándose interiormente a la información que reciben, es cierta" (2010: 13).

Quizás este fue el principal reto que asumimos los profesores que participamos en el proyecto de innovación *Metodología docente dinámica*, desarrollado durante el curso académico 2012-2013, en la Universidad de Cádiz. El área de conocimiento a la que todos pertenecemos (Filosofía del Derecho) contiene materias excesivamente teóricas que precisan en ocasiones, para su comprensión, un alto grado de abstracción. Percibimos que algunos contenidos concretos de las asignaturas Instituciones Básicas del Derecho y Teoría del Derecho (ambas se imparten durante el primer curso del Grado en Derecho) y Ética y deontología de la Publicidad (del cuarto curso del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas) no conseguían despertar la suficiente curiosidad de los alumnos por profundizar en la materia y una gran parte de esos alumnos percibía los contenidos como cuestiones teóricas alejadas de la realidad y sin relación con su formación como juristas o publicistas. La actitud de los alumnos, acostumbrados a la lección magistral, era fundamentalmente pasiva. Se limitaban a recibir las explicaciones del profesor en las clases teóricas y a obtener de él el material necesario (apuntes, textos, legislación, jurisprudencia, etc.) para aprobar la asignatura, pero nada más. El resultado de esta falta de implicación del propio alumnado en su proceso formativo era una alta tasa de abandono de la asignatura. El alumno desinteresado dejaba de asistir a las clases y se preparaba la materia objeto de examen unos pocos días antes de realizar el mismo.

Por ello, nuestro principal objetivo en este proyecto de innovación fue tratar de hacer visibles en el aula, en la vida real, los conceptos más abstractos de nuestras asignaturas, a fin de que los alumnos

pudieran comprender y sobre todo actualizar esos conceptos y teorías en la realidad social del Derecho y de la Publicidad. Para ello, recurrimos al material audiovisual en el sentido más amplio del término. Decidimos emplear cualquier recurso audiovisual que permitiera establecer una relación entre los conceptos teóricos, abstractos, de nuestras disciplinas, con la sociedad: películas, documentales, anuncios de televisión, noticias televisivas, etc. (a todo este material nos referiremos bajo el nombre genérico de vídeos).

El motivo de inclinarnos por una herramienta audiovisual, fundamentalmente en la forma de fragmentos de películas, fue por la innegable relación entre el Cine y el Derecho. Son muchos los estudios publicados acerca de esta relación que, para el Prof. Villamarín, se fundamenta en el hecho de que tanto el Derecho como el Cine trabajan con el individuo y la sociedad: "Cualquier película contiene por fuerza una perspectiva de la sociedad, encierra una porción de ella por más que ésta no sea absolutamente veraz en términos de realidad" (2009: 127). En el mismo sentido, se pronuncia Sánchez-Arcila (2011) cuando resalta la representación de modelos ético-jurídicos, político-jurídicos, de las instituciones jurídicas básicas o de los valores morales más dominantes, mostradas por las películas, que hace que puedan equipararse o situarse al mismo nivel que los textos o documentos. Por tanto, una película, un anuncio televisivo o un documental –o un fragmento de los mismos– puede contribuir de una manera notable al llamado aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo es el que se produce cuando relacionamos lo aprendido con aprendizajes anteriores sobre el mismo tema (Haigh, 2010). Normalmente, para que se produzca de manera eficaz este aprendizaje, suelen emplearse analogías, que proporcionan un contexto significativo, sobre todo al principio de cualquier aprendizaje. Como hemos afirmado anteriormente, nuestro grupo empleó los vídeos como analogías que permitieran a los alumnos contextualizar conceptos abstractos y teóricos tales como justicia, moral, ética, dignidad, legalidad, etc., a supuestos concretos (reales o ficticios) mostrados a través de tales videos.

2 METODOLOGÍA

Para Sánchez-Arcila (2011), el uso de las películas como fuente historiográfica fue reclamado por Marc Ferro y Pierre Sorlin (Escuela de los Annales) en los años 70. No obstante, su uso en las aulas como una herramienta más de aprendizaje es relativamente reciente y aunque pocos cuestionan hoy la consideración de los vídeos como TIC (Tecnología de la Información y de la Comunicación) (Villamarín, 2009), se insiste en que su uso sea proporcionado y contextualizado. Es decir, si la metodología es una herramienta que ayuda a alcanzar los objetivos fijados en el plan docente y en el programa de una asignatura (Escofet, 2006), debíamos tener muy claro desde el principio cuáles eran los objetivos informativos y de aprendizaje que queríamos conseguir y fundamentarlos metodológicamente, a fin de poder aprovechar y compatibilizar las ventajas que ofrecen las TIC de inmediatez y agilidad en la transmisión del conocimiento, con el rigor científico e informativo [1]. Y es que, como señala la misma autora, siguiendo la distinción realizada por Salomon, Perkins y Globerson (1992), los efectos cognitivos que producen el uso de las TIC en las aulas pueden estar referidos al aprendizaje *con la tecnología* y al aprendizaje *de la tecnología*. En el primer caso, el aprendizaje se centra en la interacción del alumno con esas tecnologías, en el segundo, "(...) las tecnologías conllevan un cambio cognitivo, funcionando como extensiones de la mente, amplificando el conocimiento e incluso modificando las maneras de aprender y de conocer" (Escofet, 2006: 141). Esta segunda manera de entender el resultado del uso de los vídeos como TIC en el aula universitaria, fue lo que nos propusimos desde el primer momento con nuestro proyecto de innovación: nuestro objetivo se centró en que el alumno aprendiera de la tecnología, de los vídeos, los conceptos más teóricos de nuestras asignaturas.

2.1 Reuniones de coordinación

Una vez definido y concretado el objetivo general del uso de los vídeos en nuestras clases, tuvieron lugar distintas reuniones de coordinación entre todos los participantes del proyecto. En la primera de ellas, realizada a primeros de septiembre, se trató de determinar qué aspectos concretos de las distintas asignaturas implicadas en el proyecto, presentaban más dificultad o más abstracción y, de entre ellas, cuáles podrían ser explicadas con ayuda de vídeos. Obviamente, esta metodología docente no se presta a cualquier contenido, por lo que había que delimitar en qué lecciones o en qué temáticas íbamos a presentar esta metodología dinámica.

En el proyecto participábamos cuatro profesores del Área de Filosofía del Derecho de la Universidad de Cádiz. En lugar de hacer una asignación genérica de todos estos contenidos a todos los

profesores, dividimos el trabajo, asignando a cada uno en particular, una temática concreta, de entre todas las que presentaban, a nuestro juicio, mayores problemas de aprendizaje y motivación.

Así, en la asignatura de Instituciones Básicas del Derecho, las materias que podían acomodarse a esta metodología fueron las relaciones entre moral y derecho y algunos aspectos concretos relacionados con la analogía, la equidad, el abuso del derecho o el fraude de ley. En teoría del Derecho, centramos la búsqueda de material audiovisual en aspectos biográficos de los autores abordados en el programa de la asignatura y a la distinción genérica entre las dos grandes corrientes iusfilosóficas, iusnaturalismos y positivismos, así como en algunas cuestiones incidentales, pero necesarias para una adecuada comprensión de la materia, como, por ejemplo, la Revolución científica y su influencia en la metodología jurídica. En Ética y deontología de la publicidad, la temática que se prestaba a esta metodología dinámica era más amplia, tocando aspectos tales como el papel del niño o de la mujer en la publicidad, el principio de veracidad (publicidad engañosa) y el principio de autenticidad (publicidad encubierta, indirecta o subliminal), la publicidad denigratoria, etc.

A finales de septiembre, antes del comienzo de las clases, tuvimos una segunda reunión de coordinación, donde pusimos en común el trabajo realizado hasta entonces. Todos pudimos hacer uso del material que los demás habían encontrado para poder tenerlo a nuestra disposición desde el comienzo de las clases. De ese modo, se agilizó enormemente nuestra tarea.

A lo largo del curso, fuimos reuniéndonos periódicamente con el fin de compartir la experiencia acumulada durante el empleo de esta metodología, a fin de poder servirnos de los aciertos de los demás y corregir los posibles errores o fallos que hubiésemos podido detectar. En ellas se analizó tanto la selección de los materiales como la aplicación de los mismos en las aulas, aspectos a los que nos referiremos a continuación. Como las asignaturas implicadas se imparten por profesores distintos a grupos diferentes de alumnos y tanto en el Campus de Jerez como en el Campus de Algeciras, pudimos tener una visión más global de la eficacia de los materiales empleados, así como una mayor objetividad a la hora de seleccionarlos.

2.2 Selección de materiales

Desde nuestras primeras reuniones tuvimos muy claro que no queríamos que el alumno percibiera la emisión de nuestros vídeos como una forma de perder el tiempo en clase. Decidimos que, en lugar de emitir películas o documentales completos, utilizaríamos tan sólo aquellos minutos en los que se mostraba aquello en lo que nosotros queríamos incidir: un diálogo, una sucesión de imágenes o un anuncio bastan para mostrar la analogía entre, por ejemplo, una teoría de la justicia y su aplicación a un problema concreto. De ahí que nuestra primera opción fuera elaborar nosotros mismos ese material. Esto supuso un esfuerzo considerable porque, además de conocer de antemano el contenido de la película o del vídeo y su relación con las materias que pretendíamos explicar, teníamos que conocer, aunque fuera de un modo rudimentario, algunos programas de edición de vídeo. En concreto, utilizamos los programas *Any Video Converter*, *DVD Shrink* y *Atube Catcher*, según el tratamiento que quisiéramos dar al material. Por ejemplo, si se trataba de cortar varios segmentos de una película para, posteriormente, unirlos todos ellos formando un solo vídeo de pocos minutos, resultaron muy útiles los dos primeros, pero no así el último. Por resaltar una ventaja del *Any Video Converter*, este programa, además de cortar y unir varias partes de un vídeo, modifica el archivo convirtiéndolo en cualquier formato audiovisual habitual.

Otra posibilidad que también empleamos fue la búsqueda de material sobre nuestras materias ya confeccionado y disponible en internet. En este caso, centramos nuestra búsqueda en documentales, conferencias, seminarios, mesas redondas, programas de investigación, etc., seleccionando igualmente, las partes de ellos que más se conformaban con el fin que perseguíamos.

Cuando el material encontrado era demasiado extenso y no permitía su acotamiento por su interés, optamos por ponerlos a disposición de los alumnos, directamente, en el aula virtual, a través de enlaces, para que pudieran verlos durante el tiempo que tienen para preparar la materia. Esta opción fue la que empleamos, sobre todo, en relación a los vídeos de contenido biográficos o históricos que permitían contextualizar las teorías jurídicas en la asignatura de Teoría del Derecho.

Una vez avanzada la docencia, pudimos implicar a los alumnos en la búsqueda de vídeos. Así, conseguimos que los propios alumnos se interesaran en aprender los conceptos teóricos sobre los que debían buscar ese material audiovisual. La experiencia fue muy positiva y alguno de los materiales, obtenidos por los alumnos, de muy buena calidad y muy explicativos; hay que reconocer que la participación fue notablemente superior en el Grado de Publicidad que en el de Derecho.

2.3 Emisión en las aulas

La novedad de esta metodología docente estriba en que la aplicación de los vídeos no se limitó a las clases prácticas, sino que ese material quedó inserto en el desarrollo de las clases teóricas. Como ya se ha indicado, nuestro objetivo principal era lograr captar la atención del alumno en las cuestiones más teóricas, y mantenerla para facilitar la implicación del alumno en su propio aprendizaje. Esto supuso que, para que realmente fuera una metodología eficaz, tuviéramos que insertar el vídeo dentro de la programación docente.

Dependiendo de la materia abordada, el profesor puede emitir un vídeo con la finalidad de aclarar un concepto (p.ej., la polémica entre el intelectualismo y el voluntarismo, expuesta durante los tres minutos de un corte de la Película Juan Duns Scoto, de Fernando Muraca, 2011), o bien con la finalidad de recabar de sus alumnos un breve debate al hilo de distintas corrientes iusfilosóficas (p.ej., se emite un fragmento de la película Vencedores o vencidos, de Stanley Kramer, 1961, y se pide a los alumnos que identifiquen qué personaje del vídeo podría encarnar una concepción iusnaturalista de la justicia o una concepción positivista de la misma).

En todo caso, conviene no perder de vista que el vídeo va a ser visto por los alumnos de una manera muy distinta a la que nosotros podemos imaginarnos, de ahí la importancia de elaborar un guión, estableciendo el momento concreto de la explicación en el que es apropiado emitir el vídeo para suscitar el interés en el aula. Además, como los vídeos no suelen ocupar más de cinco minutos, están descontextualizados, por lo que es necesario que el profesor explique a sus alumnos qué es lo que lo van a ver y cómo tienen que verlo. Esto es importante porque todo vídeo, al igual que cualquier texto, permite varias interpretaciones, y cada cual puede percibir el tema de un modo distinto, obviando la cuestión central o aquella que el profesor pretende destacar. Por ello, en el guión que elaboremos, hemos de explicar el significado o la relación que existe entre la imagen que van a ver y el concepto que se ha explicado. También puede resultar útil, si la participación no es la esperada, pasar un breve cuestionario que guíe la reflexión del alumno. En definitiva, se trata de reconocer la llamada "arbitrariedad espectral" (Sánchez-Arcila, 2011), referida a la subjetividad de la interpretación cinematográfica, lo que conlleva a subrayar la labor del profesor a la hora de conocer en profundidad la película o la parte de la misma que se proyecta, así como la necesidad de que esos conocimientos se pongan con anterioridad a disposición del alumno, a través de una sinopsis o de un breve comentario que ayude a contextualizar y a relacionar el contenido de lo que se emite, con los conceptos que se pretenden enseñar.

3 RESULTADOS Y EXPERIENCIAS

La experiencia desarrollada a lo largo del Curso Académico 2012/13 y continuada durante el 2013/14 ha sido gratificante, aunque no todos los grupos respondieron de la misma forma. Así, en la asignatura Ética y deontología de la Publicidad, del Grado de Publicidad y RR.PP (asignatura optativa del cuarto curso), la respuesta de los alumnos fue y sigue siendo altamente satisfactoria. Por el contenido de la materia, a través de la metodología docente dinámica, los alumnos se han implicado en la búsqueda de materiales complementarios que han suscitado en el aula cuestiones de gran interés. Esto ha favorecido la participación activa de los alumnos en su aprendizaje y ha permitido hacer un seguimiento semanal de su trabajo y de su aprendizaje. La mayoría de estos alumnos consiguen los conocimientos teóricos y prácticos exigidos antes del examen final, permitiendo una evaluación continua.

No sucede lo mismo con las asignaturas del Grado en Derecho. Por tratarse de asignaturas del primer curso, y por el propio contenido de las mismas, a los alumnos les resulta más difícil encontrar material audiovisual complementario a las explicaciones teóricas. No obstante, sí hemos podido comprobar que la emisión de un vídeo durante la exposición de las lecciones, logra cambiar el ritmo de la clase y atraer la atención del alumno, favoreciendo su participación activa en los debates que pueden surgir posteriormente.

4 CONCLUSIONES

Esta metodología aplicada supone para el profesorado un esfuerzo inicial considerable. Requiere una programación detallada en la que deben compaginarse explicaciones del profesor y materiales complementarios. La creación de estos materiales supone una dedicación extra de tiempo, exigiendo la elaboración de guiones de desarrollo y el conocimiento de programas de edición de vídeo que permitan una presentación atractiva para los alumnos. La búsqueda de materiales ya elaborados

exige también una dedicación extra de tiempo por parte del profesor. Una vez transmitida la idea de la metodología a los alumnos, es de gran ayuda su colaboración en la búsqueda y elaboración de materiales.

Son de vital importancia las reuniones de coordinación; permiten poner en común las experiencias docentes en las asignaturas seleccionadas y compartir materiales para la docencia de gran utilidad. De igual modo, permiten realizar una valoración más detallada y generalizada de la eficacia de la metodología y de la comprensión de los contenidos por parte de los alumnos.

El interés despertado en los alumnos con esta metodología es mayor que con otras metodologías. Permite una implicación más activa en las clases, les mueve a participar en los debates y a realizar juicios críticos sobre las cuestiones tratadas. Del mismo modo, el seguimiento de la asignatura es lineal a lo largo del cuatrimestre, evitando que se retrase la preparación del examen hasta el último momento.

El primer año es el más difícil para la programación de la asignatura conjugando explicaciones de contenidos y uso de material audiovisual, pero, una vez superado, sólo queda actualizar los recursos progresivamente. Estamos convencidos de que la experiencia adquirida nos sirve para ir mejorando en cada curso.

BIBLIOGRAFÍA

Escofet Roig, A., Enseñar y aprender con TIC en la Universidad. En Carreras Barnés, J., Escofet Roig, A., Gros Salvat, B., Imbernon Muñoz, F., Mateo Andrés, J., Medina Moya, J.L.,... y Carrasco Calvo, S., (coords) (2006): Propuestas para el cambio docente en la Universidad. Barcelona: Octaedro/ICE/UB.

Haigh, A. (2010): Enseñar bien es un arte. Sugerencias para principiantes. Madrid: Narcea de Ediciones.

Sánchez-Arcila Bernal, J. (2011): Guía práctica para clases prácticas. Grado en Derecho. Madrid: Dykinson.

Villamarín, S., "Aprender Derecho a través del cine". En García Añón, J. (ed.) (2009): Miradas a la innovación: Experiencias de innovación en la docencia del Derecho. Valencia: Universitat de València.

REFERENCIAS

- [1] Desde la incorporación de la Universidad al EEES, esta proporcionalidad metodológica en el uso de las TIC ha sido una preocupación constante, como ponen de relieve, entre otras, las Conclusiones de los grupos de trabajo sobre el proceso de innovación docente., publicadas en Ayllón Díaz-González, J.M., Benavides Velasco, P., Echezarreta Ferrer, M.T., González Fernández, M.B., Lecuona Prats, E., Malavé Osuna, A.y Torres Cazorla, M.I. (coords.). (2007). Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas. Málaga: Universidad de Málaga, Facultad de Derecho (p. 14).