

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO VEHÍCULO DE
INNOVACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS JURÍDICAS

COOPERATIVE LEARNINGS METHODS AS A TEACHING
INNOVATION IN LEGAL SCIENCES

Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 203 - 216.

Fecha entrega: 18/01/2016
Fecha aceptación: 12/03/2016

EDUARDO ENRIQUE TALÉNS VISCONTI
Profesor “Atracció de Talent” de Derecho del Trabajo y la Seguridad Social
Universidad de Valencia
Eduardo.Talens@uv.es

RESUMEN: El Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior ha abierto nuevos horizontes para la enseñanza universitaria. No sólo ha cambiado el tiempo dedicado al estudio y la duración de los cursos, sino que ha influido también en el rol que representan los profesores y los alumnos. Se vienen orientando poco a poco hacia nuevos métodos de aprendizaje, alejados de la clásica “clase magistral”. Una de estas nuevas formas de enseñanza, que puede alternarse con los métodos más clásicos, consiste en el aprendizaje colaborativo. Aplicar este tipo de enseñanza es particularmente interesante en las asignaturas relacionadas con las ciencias jurídicas, con vistas al posterior desarrollo profesional. En el siguiente trabajo se proponen algunos métodos de aprendizaje cooperativo, que van desde una forma especial de trabajar en grupo, la simulación de juicios o la presencia de algunos sistemas de autoevaluación.

PALABRAS CLAVE: Espacio Europeo de Educación Superior; adquisición de competencias; aprendizaje cooperativo; puzle; autoevaluación.

ABSTRACT: The new European Higher Education Area has opened new horizons for university education. Not only it has changed the time dedicated to the study and the duration of the courses, but it has also influenced the role that teachers and students represent. They are being gradually orienting to new learning methods, far from the classical “master class”. One of these new forms of education, that can be alternated with more traditional methods, consists of the collaborative learning. To apply this type of education is particularly interesting in the subjects related to the legal sciences, with a view to later professional development. In this paper I propose some methods of cooperative learning, ranging from a special form of group work, simulation trials or the presence of some self-assessment systems.

KEY WORDS: European Higher Education Area; acquisition of competencies; cooperative learning; jigsaw; self-assessment.

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN: LA NUEVA METODOLOGÍA DEL PLAN BOLONIA.- II. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO INSTRUMENTO DE INNOVACIÓN DOCENTE EN DERECHO.- III. DOS MÉTODOS PARA LLEVAR A CABO EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA.- IV. LA AUTOEVALUACIÓN COMO FORMA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO.

I. INTRODUCCIÓN: LA NUEVA METODOLOGÍA DEL PLAN BOLONIA.

El Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo (el conocido como proceso de Bolonia) ha ido poco a poco asentándose en nuestra práctica docente y a día de hoy ya es una realidad con la que convivimos. Los actuales métodos se sustentan básicamente en tres principios o ejes: 1) una mayor implicación y autonomía del estudiante; 2) el empleo de metodologías de enseñanza más activas; 3) y un nuevo papel del profesorado como agente creador de entornos de aprendizaje que estimulen a los alumnos. En el ámbito relacionado con el Derecho se venían utilizando unos métodos que no favorecen en absoluto la aceptación de estos estrenados principios. Tradicionalmente, el rol del profesor consistía en presentar sus conocimientos en clase y el rol del estudiante era el de aprender lo que está en los libros, en las leyes y en los apuntes copiados en el aula, fomentándose de este modo un aprendizaje memorístico y premiando los logros individuales por encima de los colectivos¹. La piedra angular de este modelo era la lección o clase magistral como medio de transmisión de conocimientos, en la que el papel del alumno era el de mero receptor pasivo de la información codificada por parte del profesor y que con posterioridad tenía que reproducir en el momento del examen de la manera más fidedigna².

El modo de entender el proceso de aprendizaje bajo el nuevo escenario del proceso de Bolonia supone un cambio sobre el papel que venía jugando el profesor, que ahora adquiere el rol de facilitador en cuanto que, por un lado, debe establecer un contexto que incentive la autonomía y, por otro, que guíe al alumno en su aprendizaje³. Desde este enfoque, lo decisivo ya no será el

¹ Así, COBAS COBIELLA, M^a. E.: “Mapas conceptuales, aprendizaje cooperativo y enseñanza del derecho. Reflexionando sobre el tema”, en COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.): *Mapas Conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender haciendo*. Cizur Menor, Navarra (2014): Aranzadi, p. 18.

² En este sentido, SANJURJO RIVO, V. A.: “El Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: desafíos e incertidumbres”, *Revista de Derecho UNED* (2012), núm. 10, p. 16.

³ LARA, S. y RIVAS, S.: “Aprendizaje autorregulado y fomento de competencias en dos asignaturas de Máster a través del empleo de plantillas de evaluación, método del caso, role-playing y video digital”, *Educación XX1* (Revista de la Facultad de Educación., UNED) (2009), vol. 12, p. 47.

conocimiento, sino la adquisición de una serie de competencias que permitan a los futuros profesionales adaptarse a los cambios que experimentan los conocimientos técnicos propios de su ámbito profesional⁴. Por lo tanto, el punto de mira no se centra tanto en la transmisión de conocimientos sino en el fomento de la adquisición de competencias, con lo que el protagonismo lo adquiere el alumno, dentro de su proceso de aprendizaje y ya no está centrado en la figura del docente (clase magistral). De esta forma el profesor se va a ir convirtiendo en un instrumento –necesario- para colmar y guiar el aprendizaje autónomo del alumno, es decir, en la adquisición de conocimientos y competencias para el desarrollo de su profesión –en nuestro caso, la relativa a las ciencias jurídicas-. En fin, en nuestra disciplina, el objetivo se traduciría en que el alumno pueda adquirir las habilidades necesarias que le permitan afrontar con éxito los problemas jurídicos reales a los que tendrá que hacer frente una vez concluidos sus estudios de grado.

Para fomentar estas nuevas formas de enseñanza, la labor del profesor universitario no debe de reconocerse única y exclusivamente por su faceta investigadora, que por lo demás nadie dudará de su necesidad e importancia, sino que debe abrir la puerta al reconocimiento de la mejora en la docencia, para animar de este modo una mayor y más efectiva implantación de las innovaciones en este campo. Investigación y docencia no deben de ser valoradas con el mismo rasero, debiéndose quizás primar la primera. Pero ello no debe significar que las tareas investigadoras sean las únicas evaluables y por su parte la docencia sea simplemente un número de horas impartidas, sino también medirse su calidad traducida en aquellos esfuerzos la formación e investigación en innovación docente, su aplicación práctica y la percepción que los alumnos tienen sobre todas estas cuestiones. En fin, como advierte el profesor DE VERDA Y BEAMONTE en el prólogo a la obra de innovación sobre Mapas Conceptuales & Aprendizaje Cooperativo: *“de nada sirve tener prestigiosos profesores, si los frutos de sus investigaciones no llegan, de manera clara, directa y comprensible a los estudiantes”*⁵.

II. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO INSTRUMENTO DE INNOVACIÓN DOCENTE EN DERECHO.

El aprendizaje cooperativo es un método basado en el trabajo en equipo de los estudiantes, quienes deben lograr sus objetivos de manera conjunta. Se ha

⁴ SANJURJO RIVO, V. A.: “El Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: desafíos e incertidumbres”, cit., p. 17.

⁵ DE VERDA Y BEAMONTE, J. R.: Prólogo al libro COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.): *Mapas Conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender haciendo*. Cizur Menor, Navarra (2014): Aranzadi, p. 13.

dicho, que los alumnos escalan más fácilmente las cimas del aprendizaje cuando lo hacen formando parte de un equipo cooperativo⁶. En este sentido, bajo un escenario de colaboración los alumnos deberán remar juntos en el mismo sentido, hacia un objetivo común, siendo que, la pasividad o falta de trabajo de uno de ellos afectará negativamente al equipo. Cada integrante del grupo de trabajo responde en forma de interdependencia positiva, es decir, cada uno de los miembros del equipo se encuentra motivado en dar lo máximo de sí mismo, puesto que es consciente de que sin su aportación no se conseguirá el objetivo grupal común⁷. En fin, el aprendizaje colaborativo es un medio de contrastada eficacia para preparar para una posterior práctica profesional.

El aprendizaje cooperativo mantiene sus diferencias respecto de otra serie de métodos educativos, en especial, respecto al competitivo y al individual. En el aprendizaje competitivo el beneficio del grupo supone un perjuicio para los demás equipos. En este sentido, los grupos compiten por alcanzar una recompensa que solamente logrará uno de ellos. Por su parte, en el aprendizaje individual el alumno se centra únicamente en su propio resultado individual, por lo que no se favorece el estrechamiento de lazos y demás redes de contacto o cooperación que más tarde se le exigirán en su desarrollo profesional⁸. El ejemplo paradigmático de este último método sería el enfrentamiento a un examen o prueba de evaluación. Aunque no cabe ninguna duda de que la presencia de una prueba final resulta indispensable para la evaluación de cualquier asignatura, sin embargo, su utilización como criterio único es lo que desde estas líneas se pretende abandonar. Por el contrario, en el aprendizaje cooperativo los beneficios para el conjunto del grupo son también los propios. Uno de los aspectos que podría influir negativamente en este método es la falta de actitud positiva de alguno de los componentes del grupo. En este sentido, de acuerdo con FREEMAN y MCKENZIE, los estudiantes no ven justo la valoración del trabajo realizado si las aportaciones de los diferentes componentes no ha sido equitativa, pudiendo incluso a conllevar sentimientos de insatisfacción⁹. De ahí que sea especialmente importante buscar la implicación de todos los miembros del grupo y la consecución de una valoración equitativa del trabajo desarrollado.

⁶ JOHNSON, D., JOHNSON, HOLUBEC, E: *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina (1999): Ed. Paidós, p. 5.

⁷ CHAPARRO MATAMOROS, P.: “Aprendizaje cooperativo: concepto, elementos y beneficios. Los mapas conceptuales como instrumento del aprendizaje cooperativo”, en COBAS COBIELLA, M^a. E. (dir.): *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Una visión desde la enseñanza universitaria*, RODERIC: Repositori d'objectes digitals per a l'Ensenyament, la Recerca i la Cultura, 2015, p. 101.

⁸ CHAPARRO MATAMOROS, P.: “Aprendizaje cooperativo: concepto, elementos y beneficios. Los mapas conceptuales como instrumento del aprendizaje cooperativo”, cit., p. 102.

⁹ Cita extraída del estudio de MORENO-MURCIA, J. A. ARACIL, A. Y REINA, R.: “La cesación de responsabilidad en la evaluación: una estrategia adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior”, *Educación XX1* (Revista de la Facultad de Educación. UNED) (2014), vol. 17, p. 185.

Pero, lejos de esta posible ineficiencia del método, en líneas generales el aprendizaje cooperativo facilita el aprendizaje, permite la integración del grupo y genera importantes competencias necesarias para la futura vida profesional, tales como la capacidad de síntesis, el liderazgo o las habilidades oratorias entre otras¹⁰.

En el ámbito del derecho, desarrollar el aprendizaje cooperativo como método de enseñanza resulta imprescindible como técnica complementaria y alejada de los postulados de la enseñanza memorística tradicional, y ello por los siguientes motivos:

1º) Porque es un método de aprendizaje eficaz para adquirir conocimientos jurídicos. Junto con el estudio individual y el necesario proceso de memorización, inherentes en esta sede, la discusión grupal persigue fomentar las habilidades para debatir en una disciplina que, como todos sabemos, no es exacta. En el ámbito del Derecho no existen soluciones invariables o precisas, puesto que lo que se litiga son problemas reales relacionados con las personas, ya sean de su día a día o con un carácter más excepcional, con intereses contrapuestos y en la mayoría de casos con distintas soluciones posibles.

Además, en muchos casos la decisión final va a depender de un tercero, que actuará resolviendo de manera objetiva la controversia, pero que en ningún caso es un autómatas. Así, el docente en asignaturas pertenecientes al ámbito del Derecho enseñará algunas cuestiones que son pacíficas, pero que en la mayoría de casos la solución final va a poder ser opinable. Por tanto, hay que ser consciente de que en cualquier disciplina jurídica, el profesor va a tener que explicar algún concepto o solución mostrando su opinión, donde es posible que la solución alcanzada fuera distinta si el interlocutor fuera otro. Por ello, será positivo para el alumno que a la hora de abordar cualquier aspecto controvertido, su aprendizaje quede sellado empleándose un método cooperativo. Así, además de romperse con la tradicional monotonía de una clase magistral como única herramienta de transferencia del conocimiento y en la que el alumno sólo se limita a escuchar o en su caso preguntar dudas, se refuerzan toda una serie de competencias, a saber: habilidades de trabajo en equipo, responsabilidad frente al resto de compañeros, habilidades sociales, una mayor motivación y un aprendizaje profundo y comprensivo de los problemas y no meramente memorístico. De este modo, el estudiante pone en práctica la discusión de los casos propuestos y tiende a no olvidar el

¹⁰ ORTEGA GIMÉNEZ, A.: “El aprendizaje cooperativo en el grado en Derecho y los mapas conceptuales; su aplicación y utilización en Derecho Internacional Privado”, en COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.): *Mapas conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender Haciendo*. Cizur Menor, Navarra (2014): Aranzadi, p. 53.

trabajo acometido, sobre el que previamente se ha formado y lo ha consolidado a través de una sesión realizada en la propia clase.

2º) No sólo es beneficioso para el propio aprendizaje de la disciplina jurídica en cuestión, sino que este método cooperativo también sería importante con vistas a una de las salidas más comunes de los estudiantes que se gradúan en Derecho, como es el caso del ejercicio de la abogacía. En los distintos despachos de abogados algunos asuntos se llevan de forma individualizada, pero en otros muchos se requiere la cooperación de varios profesionales, bien sea de forma horizontal o vertical, o mediante la intervención del/los superior/es jerárquico/s. También deben adquirir habilidades para la venta de sus servicios y para la búsqueda de colaboraciones con otros profesionales de la misma o distinta profesión. El futuro graduado en ciencias jurídicas debe de aprender a trabajar en equipo de una forma cooperativa, que como ha sido esgrimido con anterioridad, consistiría en tratar de buscar de forma conjunta la consecución de un objetivo común. Todos los miembros encargados de sacar adelante un caso real concreto deben de remar en el mismo sentido y quizá el fracaso de alguno de los componentes del mismo puede llegar a frustrar este objetivo, con la consiguiente insatisfacción del cliente.

III. DOS MÉTODOS PARA LLEVAR A CABO EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA.

Una vez ha quedado sentado que recurrir al método cooperativo es especialmente importante para el desarrollo de habilidades en la disciplina jurídica, pasará a proponer dos formas o modelos distintos para potenciarlo y llevarlo a cabo de una manera sencilla y útil para el estudiante¹¹.

- *Método del puzzle o jigsaw.* Para llevarlo a cabo, el docente ha de tener preparado un tema teórico, o incluso sería mejor disponer de un caso práctico, en ambos casos divididos en cuatro o cinco documentos. Obviamente, el tema o supuesto práctico debe ser lo suficientemente amplio como para que se propicie un debate y se aborden varias cuestiones jurídicas (sería también deseable que versara sobre algún tema interdisciplinar). Acto seguido, habrá que ir repartiendo a los estudiantes en tantos grupos como partes o documentos se hubiera dividido el caso o tema concreto. Dentro de

¹¹ Sobre estos dos ejemplos, véase también TALÉNS VISCONTI, E. E.: “La importancia del aprendizaje cooperativo en el Grado en Derecho: dos ejemplos prácticos”, en COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.): *Mapas conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender Haciendo*. Cizur Menor, Navarra (2014): Aranzadi, pp. 68-70.

los distintos grupos cada alumno recibirá unos documentos compuestos por una problemática concreta y una serie de preguntas a las que dar solución -o sobre las que reflexionar-. A continuación, cada alumno analizará su problemática concreta y se reunirá durante un periodo de tiempo concreto con los compañeros a los que les hubiera tocado en suerte el mismo apartado o número (esto es lo que se podríamos denominar como grupo de expertos). En este grupo de expertos todos debaten sobre el problema que les ha tocado, que en este caso es común y entre todos deberán de sacar sus propias conclusiones, convirtiéndose de este modo en “sabios” sobre el mismo. Una vez debatido entre ellos cada apartado, deben de retornar a su grupo matriz y posteriormente cada uno tratará de explicar la solución alcanzada al resto de sus compañeros, con lo que, este grupo se enriquecerá con todos los matices y desde una visión global. Finalmente, cada alumno de una forma individual tendrá que responder a un cuestionario, que será común para todos miembros de la clase, donde cada estudiante podrá comprobar si le ha quedado lo suficientemente claro el tema en su conjunto y donde, en adición, podrá obtenerse una calificación de evaluación continúa.

El aprendizaje mediante este método se puede llevar a cabo bien en una única sesión o bien en varias sesiones o clases. Para su realización en una sola clase, el profesor debería explicar previamente y de manera un tanto sucinta el tema que se va a tratar (o haberlo hecho ya en clases anteriores) y comentar también brevemente la mecánica del método *jigsaw*, es decir, en qué consistirá la actividad. Su ejecución en una única clase lectiva conlleva que el tiempo empleado para el debate y la reflexión sea un tanto menor, pero hará que los alumnos interactúen y se rompa de este modo con el esquema tradicional de docencia.

También puede plantearse esta técnica del *jigsaw* en más de una sesión o para una sesión, pero diferida en el tiempo. En este último caso el docente debe explicar la mecánica de este método de aprendizaje y repartir los materiales. Posteriormente, “los expertos” de cada tema tendrán que reunirse algunos minutos en diferentes clases para sacar sus conclusiones conjuntas y retornar en otro momento a su grupo matriz, siendo que, cada alumno tendría como objetivo ser conocedor de todo el supuesto práctico concreto y su resolución. Esta segunda opción daría lugar a una reflexión más profunda y sosegada. Esta forma de aprendizaje no habría que confundirla con la de un trabajo en grupo al uso. En estos últimos, cada grupo trabaja un tema concreto que luego expone al resto de compañeros. El resultado suele ser que el alumno va a trabajar su temática, pero podría terminar por no prestar demasiada atención a lo explicado o expuesto por otros grupos, con lo que no llegaría a integrar dichos conceptos. Además, suele ser frecuente que en estos trabajos en grupo alguna persona no aporte demasiado, siendo que unos cuantos terminen por cargar con el peso del trabajo. Por su parte,

siguiendo la técnica que desde estas líneas se está planteando, todos los alumnos van a ser conocedores del tema o práctica propuestos, tanto de una forma global como desde una perspectiva más concreta. Téngase en cuenta que van a tener cierto sentimiento de responsabilidad al ser expertos de una pregunta o apartado delimitado que luego deberá explicar al resto de los miembros del grupo matriz y por ello sus compañeros dependerán de sus aportaciones, previamente debatidas entre un comité de expertos. De esta forma, la discusión conjunta que se realizará al final dentro del grupo matriz y si así lo estima el profesor, conjuntamente a toda la clase, va a ser más enriquecedora. El interés de cada alumno será mayor si al finalizar esta actividad el docente realiza una prueba a través de la cual se valoren los conocimientos adquiridos.

- *Juicios simulados.* Otra forma bastante interesante para practicar el aprendizaje cooperativo en la rama de las ciencias jurídicas consiste en la realización de juicios simulados. Éstos pueden llevarse a cabo a través de diferentes perspectivas, aunque no todas compadecen con las notas básicas sobre el aprendizaje cooperativo que han sido ofrecidas más arriba. Para aprovechar al máximo las habilidades que se pretenden desarrollar con el sistema de juicios simulados deberemos huir de enfoques individualistas o meramente competitivos en los que se busque un ganador. Lo importante no tendría que ser, tanto el designar una persona o grupo como vencedor del juicio, sino el de asentar y fomentar las habilidades de exposición pública y de defensa de una postura concreta, aunque se difiera de la misma, así como la de lograr por esta vía la integración de los conceptos inherentes de un aspecto del alguna materia jurídica.

Para ejercitar este método de aprendizaje el docente deberá de seleccionar previamente un supuesto práctico que pueda abordarse desde distintos puntos de vista, es decir, que presente una cuestión abierta o resultar debatida judicialmente. Posteriormente, se propone dividir a los alumnos en 4 grupos (es recomendable hacerlo en clases con pocos alumnos, o bien en subgrupos de prácticas). A continuación, habrá que proporcionar a los alumnos un supuesto de hecho previamente preparado, sin la necesidad de aportar ninguna pregunta orientativa para fomentar así la imaginación de los alumnos a la hora de enfrentarse al problema que tienen que resolver. Cada grupo debe plantear una demanda (parte actora) y una contestación a la misma (parte demandada). Es necesario que se produzca un posicionamiento previo porque en el futuro, a la hora de ejercer la abogacía, los ahora estudiantes tendrán que amoldarse a la parte procesal en que se encuentre su cliente y tendrán que saber defender más de una postura. Asimismo, considero incluso más adecuado que cada grupo de alumnos se prepare indistintamente ambas posiciones procesales y no únicamente una. Esto es así porque si un grupo prepara la demanda y otro la contestación sus

objetivos se limitan a trabajar exclusivamente una posición o postura y seguramente cuando el equipo contrario exponga sus conclusiones no se lleguen a sintetizar de igual forma los conceptos jurídicos manejados y, en consecuencia, el aprendizaje sea menor. Por lo tanto, todos los grupos deben de realizar un esfuerzo por comprender y por intentar sacar jugo a las diferentes posturas doctrinales que pueden derivar de un supuesto real concreto.

El hecho de que tengan que trabajar en equipo va a suponer que entre todos los miembros del grupo van a poder observarse puntos de vista que de forma individual podrían pasar inadvertidos. Los alumnos aprenderán a identificar varias alternativas y decidir qué estrategia utilizar. Además, todos los grupos tendrían que exponer ambas posturas. Así, el grupo 1 sería la parte demandante frente el grupo 2, que sería la defensa, y el grupo 3 haría lo propio respecto al 4. En otro momento, el grupo 2 pasaría a ocupar la parte demandante frente al 3, que sería la demandada y lo mismo pasaría con el 4 y el 1, que invertirían respectivamente sus anteriores posturas. De este modo, todos han podido ocupar todas las posiciones jurídicas de parte y, además, no sólo frente al mismo equipo.

Como todos los alumnos habrán estudiado todas las posturas y las han defendido públicamente y escuchado a sus compañeros, la retroalimentación del proceso de aprendizaje es total. Para realizar esta tarea, el docente debería de dejar como mínimo una semana para que los alumnos lleven a cabo su preparación. Sería conveniente, por lo demás, que esta actividad pudiera llegar a realizarse en más de una ocasión (quizá con dos o tres podría ser suficiente).

En suma, fomentar el método cooperativo resulta necesario para contribuir al aprendizaje del derecho, tanto en la integración de conceptos como en la adquisición de habilidades sociales importantes para la profesión de abogado. En este apartado se han propuesto dos ejemplos o formas de aplicación de este método de aprendizaje que considero eficaces en esta rama de del conocimiento, aunque, por descontado, las posibilidades no se agotan aquí.

IV. LA AUTOEVALUACIÓN COMO FORMA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO.

En la esfera académica del estudiante, el concepto de “evaluación” suele estar fuertemente asociado al de “calificación”, pues no cabe desconocer que el resultado final en toda asignatura es la culminación a través de una nota concreta, representada por un número, por lo general comprendido entre 0 y 10. Sin embargo, en muchas ocasiones centrar la enseñanza en la consecución de un número puede llevar a que los esfuerzos se centren a

lograr este fin, abandonándose con ello un efectivo aprendizaje. Los estudiantes tienen tendencia a “empaparse” una materia para lograr el objetivo de la calificación y olvidar posteriormente lo estudiado, puesto que, la nota media es un dato relevante para muchos aspectos laborales. Por consiguiente, sin restarle valor a las calificaciones, cuya importancia es indudable, el docente debería de fortalecer aquellas formas de evaluación que, junto con la obtención de un número concreto, colaboren con el asentamiento de los conceptos jurídicos básicos de la asignatura que imparte. En este sentido, podríamos convenir en que “evaluación” y “calificación” estarían haciendo referencia a dos procesos diferenciados dentro de la enseñanza. Así, mientras la evaluación intenta establecer los criterios sobre los que juzgar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, la calificación se refiere a una parte incluida en la evaluación, que viene exigida administrativamente por el hecho de tener que colocar al final de este periodo de enseñanza-aprendizaje, una puntuación a cada estudiante¹². Por lo tanto, si nos acostumbramos a que los estudiantes se interesen sólo por la nota, no contribuiremos a un aprendizaje duradero, sino que fomentaremos lo que BAIN convino en denominar como “aprendices estratégicos”, entendidos como aquellos estudiantes que desarrollan habilidades para obtener buenas calificaciones pero que evitan los desafíos y el desarrollo de una comprensión más profunda¹³.

Una forma abandonar en la medida de lo posible los comportamientos resultadistas, puede consistir en utilizar algunos métodos de autoevaluación que, por lo demás, vendrían a compadecer con las técnicas del aprendizaje cooperativo. La autoevaluación supone dar participación a los alumnos en la identificación de los criterios que pueden utilizarse para evaluar su trabajo y en la formulación de valoraciones sobre el grado en que se satisfacen tales criterios¹⁴. La autoevaluación choca frontalmente con la práctica dominante en la educación superior, que como es de sobra conocido consiste en que el profesor asume plena responsabilidad en la evaluación, siendo quien establece claramente los criterios de evaluación y de calificación de la asignatura. Por su parte, bajo este escenario tradicional los alumnos mantienen un papel secundario o de meros sujetos pasivos, pues solamente se limitan a estudiar, pero no participan activamente en el proceso de evaluación. Probablemente la separación entre el evaluador y los sujetos

¹² MORENO-MURCIA, J. A. ARACIL, A. Y REINA, R.: “La cesación de responsabilidad en la evaluación: una estrategia adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior”, cit., p. 184.

¹³ Véase MARGALEF GARCÍA DE SOTELSEK, L.: “Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado”, *Educación XXI* (Revistas de la Facultad de Educación. UNED) (2014), vol. 17, p. 45.

¹⁴ GIL FLORES, J. Y PADILLA CARMONA, M^a. T.: “La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje”, *Educación XXI* (Revistas de la Facultad de Educación. UNED) (2009), vol. 12, p. 47.

evaluados busca lograr la objetividad en la calificación, puesto que, como las repercusiones de las calificaciones en la trayectoria del estudiante no es baladí, dejarlo a su arbitrio, además de contraproducente, no sería objetivo, pues éstos tratarían de falsear o abultar sus notas. Pero como todo en esta vida, entre dos posturas contrapuestas convive otra opción ecléctica en la que sin abandonar la responsabilidad del docente sobre las calificaciones, se permite fomentar el aprendizaje del alumno.

Una de las formas posibles de llevar a cabo cierta participación del estudiante en el proceso de calificación consiste en la realización de una evaluación por pares. Por medio de esta técnica, un estudiante o un grupo de de estudiantes pueden actuar como evaluadores de otro compañero o conjunto de compañeros. Por tanto, una primera modalidad consiste en que una persona corrige una práctica, una prueba o un test de otro compañero, aunque también puede darse cuando se asigna a unos estudiantes la evaluación de un trabajo en grupo de otros, es decir, que cuando se proponga la realización de trabajos conjuntos sean los propios estudiantes quienes valoren cuál es el que mejor puntuación merece. Implicar a los alumnos en la evaluación de los compañeros hará que estén más atentos a las exposiciones de los demás, en caso de trabajos en grupo, o puedan dar cuenta de sus propios errores y puedan aprender de ellos en el caso de correcciones individuales.

Los términos coevaluación, evaluación colaborativa o evaluación cooperativa se han venido utilizando en la literatura anglosajona para hacer referencia a procesos de evaluación en los que participan conjuntamente profesorado y estudiantes¹⁵. En este sentido, en ningún caso suponen dejar el peso de las calificaciones a los alumnos, sino de hacerles partícipes de las mismas en algunos momentos concretos y contando en todo momento con la supervisión del docente. En la evaluación colaborativa la responsabilidad no recae sobre el estudiante, si bien éste participa en el desarrollo de la misma aunque el profesor sigue ostentando el control del proceso de evaluación. De esta forma, una evaluación colaborativa entre profesor y alumnos permite soslayar los efectos de la subjetividad o inexperiencia del estudiante al autoevaluarse, así como posibles valoraciones basadas en la mera relación de amistad, que sería el caso de que a un alumno le tocara en suerte evaluar a un compañero con el que guarde una relación afectiva y donde probablemente actuaría elevando la nota, o en caso de enemistad, donde posiblemente actúe en sentido contrario. Esto también puede darse en un sistema de evaluación por pares donde un grupo de trabajo se encargue de evaluar a otro, puesto que aquí también podrían jugar indirectamente lazos de amistad.

¹⁵ Véase GIL FLORES, J Y PADILLA CARMONA, M^a. T. “La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje”, cit., p. 51.

En fin, desde estas líneas se pretende advertir, como han señalado algunos autores, que los sistemas de evaluación basados en la mera asignación de calificaciones no comportan ningún valor añadido, a no ser que se apoyen en un conocimiento adecuado de los criterios y estándares de evaluación por parte de los estudiantes y no generan habilidad para la reflexión, la formulación de juicios y la definición del camino a seguir de cara a la mejora del propio aprendizaje¹⁶. Por lo tanto, para mejorar en aprendizaje sería aconsejable que, bajo la supervisión del docente, se articulen algunos mecanismos de autoevaluación, en este caso coevaluación. Estamos ante una forma de aprendizaje cooperativo, puesto que de una forma conjunta se está llevando a cabo el proceso de evaluación de una asignatura, guiados por el docente y de modo que los alumnos puedan acusar sus propios fallos, revisen conceptos y logren una mayor integración de los mismos. Quizás apostar por este método en la prueba final sea a día de hoy una apuesta un tanto atrevida, pero esta forma de evaluación pienso que debería ser la tónica en las distintas fases intermedias, es decir, en la denominada “evaluación continua”, cuya presencia es imprescindible dentro del Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Hacer partícipes a los alumnos del proceso de evaluación continua, además de prepararlos para el examen final, conduce a un aprendizaje más sólido, menos estratégico y que posiblemente contribuya a unas mayores competencias para el posterior desarrollo profesional.

BIBLIOGRAFÍA

CHAPARRO MATAMOROS, P.: “Aprendizaje cooperativo: concepto, elementos y beneficios. Los mapas conceptuales como instrumento del aprendizaje cooperativo”, en COBAS COBIELLA, M^a. E. (dir.): *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Una visión desde la enseñanza universitaria*, RODERIC: Repositori d'objectes digitals per a l'Ensenyament, la Recerca i la Cultura, 2015.

COBAS COBIELLA, M^a. E. “Mapas conceptuales, aprendizaje cooperativo y enseñanza del derecho. Reflexionando sobre el tema”, en COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.): *Mapas conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender Haciendo*. Cizur Menor, Navarra (2014): Aranzadi.

DE VERDA Y BEAMONTE, J. R.: Prólogo al libro COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.): *Mapas conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender Haciendo*. Cizur Menor, Navarra (2014): Aranzadi.

¹⁶ GIL FLORES, J Y PADILLA CARMONA, M^a. T. “La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje”, cit., p. 55.

GIL FLORES, J Y PADILLA CARMONA, M^a. T. “La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje”, *Educación XX1* (Revista de la Facultad de Educación, UNED) (2009), Vol. 12.

JOHNSON, D., JOHNSON, HOLUBEC, E.: *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina (1999): Ed. Paidós.

LARA, S. y RIVAS, S.: “Aprendizaje autorregulado y fomento de competencias en dos asignaturas de Máster a través del empleo de plantillas de evaluación, método del caso, role-playing y video digital”, *Educación XX1* (Revista de la Facultad de Educación, UNED) (2009), Vol. 12.

MARGALEF GARCÍA DE SOTELSEK, L.: “Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado”, *Educación XX1* (Revistas de la Facultad de Educación, UNED) (2014), Vol. 17.

MORENO-MURCIA, J. A., ARACIL, A. y REINA, R.: “La cesación de responsabilidad en la evaluación: una estrategia adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior”, *Educación XX1* (Revista de la Facultad de Educación, UNED) (2014), Vol. 17.

ORTEGA GIMÉNEZ, A.: “El aprendizaje cooperativo en el grado en derecho y los mapas conceptuales: su aplicación y utilización en el Derecho Internacional Privado”, en COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.): *Mapas conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender Haciendo*. Cizur Menor, Navarra (2014): Aranzadi.

SANJURJO RIVO, V. A.: “El Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: desafíos e incertidumbres”, *Revista de Derecho UNED* (2012), núm. 10.

TALÉNS VISCONTI, E. E.: “La importancia del aprendizaje cooperativo en el Grado en Derecho: dos ejemplos prácticos”, en COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.): *Mapas conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender Haciendo*. Cizur Menor, Navarra (2014): Aranzadi.