

(C-30)

**EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS UN
MÉTODO ADECUADO DE TRABAJO COLABORATIVO**

M^a del Mar de la Peña Amorós

Alejandra Selma Penalva

Victoria Selma Penalva



(C-30) EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS UN MÉTODO ADECUADO DE TRABAJO COLABORATIVO

M^a del Mar de la Peña Amorós; Alejandra Selma Penalva; Victoria Selma Penalva¹

Afiliación Institucional: Universidad de Murcia. Facultad de Derecho.

Indique uno o varios de los siete Temas de Interés Didáctico: (Poner x entre los [])

- Metodologías didácticas, elaboraciones de guías, planificaciones y materiales adaptados al EEES.
- Actividades para el desarrollo de trabajo en grupos, seguimiento del aprendizaje colaborativo y experiencias en tutorías.
- Desarrollo de contenidos multimedia, espacios virtuales de enseñanza- aprendizaje y redes sociales.
- Planificación e implantación de docencia en otros idiomas.
- Sistemas de coordinación y estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollo de las competencias profesionales mediante la experiencia en el aula y la investigación científica.
- Evaluación de competencias.

Resumen:

La principal ventaja del aprendizaje basado en problemas como método docente es que consigue formar a los futuros profesionales para que adquieran habilidades suficientes para manejarse con éxito en el desarrollo futuro de sus respectivas profesiones. Habida cuenta de que un conocimiento estrictamente teórico no potencia con la suficiente intensidad las habilidades del alumno necesarias para el ejercicio de su trabajo, se debe partir de la necesidad de combinar distintas herramientas docentes (teóricas y prácticas). La resolución de problemas resulta ser un instrumento idóneo para desarrollar distintas habilidades personales y profesionales del alumno difíciles de potenciar a través de la clase magistral: su capacidad de interrelación con los compañeros y con el profesor, su expresión oral (especialmente importante en la formación jurídica), su capacidad de trabajar en equipo, de contrastar argumentos distintos, etc., lo que en definitiva lo prepara para emprender su carrera profesional y enfrentarse exitosamente al mercado de trabajo.

Keywords: Aprendizaje basado en problemas, trabajo en grupo

Abstract:

The principal advantage of the learning based on problems like educational method is that it manages to form to the professional futures in order that they acquire sufficient skills to manage successfully in the future development of his respective professions. Given that a strictly theoretical knowledge does not promote with the sufficient intensity the skills of the pupil necessary for the exercise of his work, it is necessary to depart from the need to combine

¹ El orden de los autores responde a criterios alfabéticos.

different educational tools (theoretical and practical). The resolution of problems turns out to be a suitable instrument to develop different personal and professional skills of the pupil difficult to promote across the magisterial class: his capacity of interrelationship with the companions and with the teacher, his oral expression (specially importantly in the juridical formation), his aptitude to be employed at equipment, to confirm different arguments, etc., which definitively prepares it to undertake his professional career and to face successfully the labor market.

Texto:

1. PLANTEAMIENTO GENERAL

No se puede negar que la docencia universitaria tiene que dotar al alumno de las habilidades necesarias que le permitan hacer frente a cualquier cuestión que se le puede plantear. Sobre todo, cuando lo que se pretende es transmitir conocimientos jurídicos la docencia exclusivamente teórica resulta claramente insuficiente. Por este motivo es fundamental dedicar parte del cronograma de la asignatura a la resolución de problemas, los tradicionales casos prácticos. Gracias a ellos el alumno puede tener una visión completa de la asignatura, comprendiendo la interrelación que existe entre el conocimiento de los contenidos teóricos de la asignatura y la capacidad de ofrecer una respuesta fundamentada y razonada acerca de eventuales cuestiones que durante su futura práctica profesional se vea obligado a desentrañar. En concreto, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es uno de los métodos de enseñanza y de aprendizaje que ha tomado más arraigo en las instituciones de educación superior en los últimos años.

2. OBJETIVOS PRIMORDIALES DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN EL AULA

La principal finalidad de esta metodología docente es formar a los futuros profesionales para que adquieran habilidades suficientes para manejarse con éxito en el desarrollo futuro de sus respectivas profesiones. Habida cuenta de que un conocimiento estrictamente teórico no potencia con la suficiente intensidad las habilidades del alumno necesarias para el desarrollo de su trabajo, se cuestionan los procesos de formación tradicionales basados en el conocimiento sistemático, predominantemente científico, en el que muchas veces se pasan por alto el pensamiento, la crítica, el debate y el intercambio de ideas, con los inconvenientes que ello implica. Progresivamente se ha tomado conciencia de que hoy en día, no es posible ofrecer el conocimiento necesario para el ejercicio profesional únicamente por medio de las clases teóricas tradicionales, por lo que se propone complementar estas herramientas docentes con otras, destinadas a potenciar el aprendizaje del alumno a través de procedimientos distintos². Por lo tanto, el aprendizaje basado en problemas constituye el complemento idóneo a la formación teórica.

El proceso de aprendizaje dejaría entonces de asimilarse a un mero esfuerzo memorístico, para entenderse como un proceso complejo en el que los estudiantes participan de forma directa en la construcción del conocimiento y en el que representa un papel fundamental la interrelación entre los conocimientos previos con los que contaba el alumno, y nuevos datos imprescindibles para encontrar la respuesta al caso que se les plantea.

No se puede olvidar que esta técnica, bien utilizada, puede potenciar la utilización racional de los estudiantes de Internet. Y es que, en pleno siglo XXI, en el que los jóvenes acceden a Internet mayoritariamente por motivos personales, resulta fundamental inculcarles durante su estancia en la Universidad, las prácticamente infinitas utilidades profesionales que tiene la red. De tal forma, si necesitan consultar determinadas páginas web, o acceder a ciertas bases de datos para obtener información relevante para la resolución del problema, el proceso de aprendizaje habrá abarcado no sólo datos meramente teóricos, sino también, en cierta medida, una utilización práctica de distintas fuentes de información.

Desde otro punto de vista, es importante resaltar que, entre todas las metodologías docentes, la resolución de

² FONT RIBAS, A. “*Las líneas maestras del aprendizaje por problemas*”, 2004

problemas implica un tipo de colaboración del profesor que no necesariamente ha de realizarse de forma presencial, o al menos, no constantemente presencial. Y es que tanto la resolución de problemas, como la autorización del alumno, y la resolución de los problemas puede perfectamente realizarse de forma virtual. Por este motivo, esta metodología docente se convierte en una herramienta particularmente útil para completar el aprendizaje a distancia³.

3. PROCEDIMIENTO DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Un desarrollo idóneo de la resolución de problemas como técnica destinada a facilitar el aprendizaje de los alumnos, precisa un grupo de alumnos de dimensión moderada (en torno a los 30 alumnos).

Ahora bien, una de sus grandes ventajas es que permite adaptarse a grupos más amplios, aunque ello intensifique la labor del tutor, (pues lo obliga a dirigir el debate y canalizar la argumentación teniendo en cuenta las dificultades que implica trabajar con un grupo muy numeroso). Hay que tener en cuenta también que otra de las grandes utilidades de esta herramienta docente que conviene resaltar es que el aprendizaje basado en problemas puede desarrollarse también a través de técnicas informáticas en asignaturas no presenciales o semi-presenciales, o utilizarse para fomentar la realización de tutorías virtuales. De esta manera la comunicación tutor-alumnos se puede hacer vía telemática a través de los “foros de alumnos” creados por medio de la aplicación informática de muchas universidades⁴.

Este procedimiento de trabajo a su vez, admite diversas vertientes: se puede subdividir el grupo en “equipos” (integrados por menos de 8 alumnos), con el fin de crear grupos de opinión diversos. Su finalidad es que los resultados y conclusiones obtenidos independientemente por cada equipo se utilicen finalmente para diversificar los argumentos e intensificar el debate⁵.

Los problemas y casos planteados se pueden tomar de la vida real o de periódicos, libros o revistas. El objetivo en cualquier caso es acercar al alumno a los problemas reales con el fin de despertar su interés.

En definitiva, plantear un problema supone realizar una narración de hechos, en los que se incluyan los datos del asunto que se entrega a los estudiantes. De igual manera, para ayudar a definir las situaciones problemáticas y para orientar el trabajo del alumno se pueden incluir preguntas relacionadas con las distintas alternativas hipotéticamente posibles en la resolución del caso, o relativas a los distintos argumentos que pueden justificar la decisión del alumno⁶.

Es importante que el supuesto planteado suponga un reto para el alumno, o lo que es lo mismo, despierte su curiosidad e incentive así su necesidad de conocimiento. Esto implica que el profesor, a la hora de elegir el caso práctico que han de resolver los alumnos, debe tener muy en cuenta su grado de complejidad. Y es que recurrir a un caso demasiado complejo dado el nivel de conocimientos del que parte el alumno desincentiva su esfuerzo y lo tienta a abandonar. Curiosamente, plantear un caso demasiado sencillo, provoca el mismo efecto, y desmotiva la participación de los estudiantes y con ello, su interés por la asignatura.

³ “*Hacia el aprendizaje activo: un caso práctico en la docencia de Sistemas Operativos*”, trabajo realizado por el Grupo Estudio de Innovaciones Docentes en Informática GEIDI, subvencionado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Oviedo, con cargo al proyecto MB-04-434-3. Pág. 3 del soporte informático: <http://euitio179.ccu.uniovi.es/geidi>.

⁴ Distintos modelos de autorización se exponen, a título ejemplificativo en “*Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*”, VVAA, Laborum, Murcia, 2007, pág. 135.

⁵ FONT RIBAS, A., “*Una experiencia de autoevaluación y evaluación negociada en un contexto de aprendizaje orientado a la solución de problemas*” (PBL Grupo de innovación docente, “Dikasteia”, Proyecto “Escola de ciutadans”, Universitat de Barcelona, página 2 del soporte informático.

⁶ Cfr. DUEÑAS, V.H., “*El aprendizaje basado en problemas como enfoque pedagógico en la educación en salud*”, Escuela de Bacteriología y Laboratorio Clínico, Facultad de Salud, Universidad del Valle, Cali.

El proceso de aprendizaje por problemas se lleva a cabo en tres fases: la primera consiste en ofrecer a los alumnos el conocimiento previo y básico necesario para facilitar la resolución del supuesto que se les ha planteado. En un segundo momento, se exige que los alumnos realicen una labor de análisis o reflexión bien individual, bien en pequeños grupos de trabajo, durante el cual recurran a sus conocimientos teóricos, procedan a realizar la búsqueda de la información complementaria que precisen, y formulen una respuesta razonada. En último lugar se han de contrastar públicamente los distintos criterios, argumentos y soluciones alcanzados por los alumnos, con el fin de potenciar no sólo su razonamiento y exposición oral, sino también permitirles asentar su conocimiento.

En el grupo se discute, se aportan ideas, se contrastan opiniones y se organiza la información. Esta tarea se realiza en presencia de un tutor. La tarea del profesor consiste en promover el debate y la participación. Los integrantes exponen sus argumentos, entrecruzan opiniones y preguntas e intentan defender o desmontar diferentes argumentos. La utilización correcta de la resolución de problemas como metodología docente exige una colaboración intensa del alumno, que le obliga no sólo a exponer sus propios argumentos y criterios de resolución del caso, sino también a plasmar por escrito, a modo de apuntes docentes, las distintas ideas que van surgiendo del debate, lagunas del caso, y la solución alcanzada.

Para que este procedimiento funcione correctamente es preciso que el profesor o tutor desempeñe un papel activo en el debate. Por eso, debe realizar preguntas que estimulen a los alumnos y los motive en la resolución del supuesto, intensificar el debate incorporando nuevos elementos de juicio, aportar criterios nuevos y distintos a los que los alumnos han aportado para estimular la reflexión y complementar la labor de los alumnos con la información adicional necesaria que en cada caso necesiten para proseguir correctamente el proceso de reflexión. Finalmente, es fundamental que el tutor sintetice con claridad las conclusiones del trabajo de los alumnos formuladas a lo largo del debate, aporte y analice la respuesta correcta y su fundamentación jurídica, así como los motivos que han llevado a desestimar los demás argumentos aportados.

Así, en definitiva existen tres etapas imprescindibles en este proceso de aprendizaje:

1º Planteamiento del caso: momento en el que resulta esencial la labor del profesor, pues es preciso que determine previamente con ciertas explicaciones teóricas el campo material en el cual se va a desarrollar la controversia que se les plantea en forma de caso práctico.

2º Resolución individual, para la que es imprescindible que el alumno cuente con cierto espacio temporal entre el momento en el que se le plantea la práctica y la fecha fijada para su resolución. Este tiempo se debe utilizar no sólo para repasar el estudio de la parte teórica, sino también para formular distintas alternativas e hipótesis al enfrentarse a la resolución del problema y comprobar el sustento teórico de la opción elegida.

En algunos casos no es suficiente con la información que ha transmitido el profesor durante la clase teórica, y por tanto, el propio alumno necesita buscar medios complementarios de conocimiento, bien en manuales, textos legales, artículos doctrinales, comentarios jurisprudenciales, derecho comparado, etc., con lo que resolver el caso práctico le obliga a mejorar su nivel de conocimientos teóricos en la materia.

En cambio, plantear y resolver el supuesto práctico en el mismo espacio temporal tiene el problema de que no facilitar que se desarrolle plenamente el proceso de aprendizaje. El alumno debe interiorizar la teoría necesaria con el fin de enfrentarse a la resolución del problema, y para ello necesita contar con tiempo suficiente para llevar a cabo su trabajo autónomo. En caso contrario, se corre el riesgo de que el alumno se enfrente a la respuesta al caso práctico como lo hace a la memorización de cualquier cuestión teórica, pues será el profesor –y no los alumnos en un proceso de debate- el que se habrá visto obligado a ofrecer la respuesta al supuesto planteado. Y es que potenciar la participación del alumno cuando no ha contado con el tiempo suficiente para completar el análisis del caso previo a la resolución grupal, merma de forma sustancial su capacidad de respuesta, y reduce notablemente el número de argumentos que se aportan en el debate.

3º. Exposición en clase y diálogo y reflexión.

Se trata de la fase final de resolución del caso que exige una labor de contraste de opiniones diversas dirigida por el profesor. Esta exposición y debate final también puede ser objeto de evaluación independientemente de la mera

resolución de la práctica. Y es que en la formación de cualquier tipo de profesional resulta imprescindible la preparación para el trabajo en equipo y el desenvolvimiento sin reservas en un mundo competitivo, en el que es preciso exponer las ideas con claridad, sustentar criterios razonables y defender opiniones utilizando para ellos argumentos bien estructurados frente a las planteadas por otros compañeros.

4. PROBLEMAS DERIVADOS DE LA APLICACIÓN PRÁCTICA

Pasar de un aprendizaje pasivo a uno activo, en el que en nivel de conocimientos alcanzado depende en gran parte de la objetividad y madurez del estudiante y no sólo de la labor de transmisión docente del profesor, exige que los propios alumnos sean conscientes de la responsabilidad que asumen en su proceso de aprendizaje. No se duda que la resolución de problemas como herramienta docente también genera diversos problemas de aplicación y diversos inconvenientes: es más fácil que se produzcan fenómenos de “parasitismo” entre los alumnos de la clase, de encubrimiento colectivo o de simulación. No obstante, las ventajas son superiores a los inconvenientes y, sobre todo, constituye el ámbito perfecto para desarrollar un razonable equilibrio entre la competitividad entre los alumnos y la colaboración del grupo.

Es el tutor el que debe intentar compensar entonces las posibles dificultades que presenta la práctica de este método: supervisar que cada alumno de los que integran el equipo merezca una calificación individual en virtud de sus aportaciones, moderar el debate para evitar debates inconexos o la confusión en la exposición de las ideas, y realizar personalmente de forma clara las conclusiones del caso, con el fin de completar el proceso de resolución del problema y zanjar el debate.

Además, es fundamental para que el alumno participe en este proceso de resolución de problemas que se le plantee un método de evaluación sugerente, basado en un “esfuerzo asequible”. En caso contrario, las ventajas del caso práctico como herramienta docente fracasarán por la escasa participación del alumnado.

El alumno debe estar concienciado de la importancia de realizar un esfuerzo continuado en el tiempo para lograr un conocimiento adecuado de una materia, cuestión problemática porque con ello se alteran las estructuras clásicas del aprendizaje, en el que hasta ahora la mayor motivación de los alumnos -poco acostumbrados a los procesos de evaluación continua- venía siendo la presión de un examen. Y para ello es fundamental la labor del profesor⁷.

Ahora bien, es obvio que no todos los estudiantes son iguales: ni tienen el mismo nivel de conocimientos previos, ni la misma capacidad de trabajo, ni la misma facilidad de enlazar conocimientos y de formular hipótesis o de encauzar de forma correcta la resolución del problema ni están dispuestos a asumir la misma responsabilidad. Esto se demuestra claramente en el momento en el que se discute el problema en el seno de un debate entablado en clase, cuando sólo algunos alumnos han tenido en cuenta determinado argumento o alternativa⁸.

Además, en algunos casos, dependiendo del tipo de evaluación elegido, el tutor, además de corregir la práctica ante el grupo, debe también evaluar individualmente la entrega y resolución de la práctica realizada por cada alumno⁹. A su vez, para poder medir mejor los conocimientos y esfuerzos individuales de cada alumno, el profesor se ve obligado también a supervisar a composición de los grupos con el fin de evitar que ciertos alumnos se aprovechen del trabajo de sus compañeros.

Y es precisamente esta última función del profesor la que obliga a introducir una nueva denominación: la “evaluación colaborativa”. Y es que se toma conciencia de que para lograr una óptima realización de ciertos trabajos grupales se deben limitar la posibilidad de recurrir al trabajo en grupo: bien limitando el número máximo de personas

⁷ “Hacia el aprendizaje activo: un caso práctico en la docencia de Sistemas Operativos”, cit. supra, pág. 3 del soporte informático: <http://euitio179.ccu.uniovi.es/geidi>.

⁸ Cfr. DUEÑAS, V.H., “El aprendizaje basado en problemas como enfoque pedagógico en la educación en salud”, Escuela de Bacteriología y Laboratorio Clínico, Facultad de Salud, Universidad del Valle, Cali.

⁹ “Hacia el aprendizaje activo: un caso práctico en la docencia de Sistemas Operativos”, cit. supra, pág. 3 del soporte informático: <http://euitio179.ccu.uniovi.es/geidi>.

que integran cada grupo de trabajo (por ejemplo, tres), bien siendo el propio profesor el que configure dichos equipos, bien asignando a los estudiantes a un grupo de forma aleatoria, bien intentando compensar las habilidades y conocimientos de los distintos alumnos de la clase.

En ocasiones, para supervisar que el grupo de trabajo ha operado correctamente, sin experimentar fenómenos de “parasitismo” entre sus componentes, basta con introducir criterios de evaluación que garanticen la supervisión final del nivel de conocimientos adquirido de forma individual por cada uno de los miembros que integran el grupo de trabajo: por ejemplo, obligando a cada uno de los alumnos a que contesten de forma individual a ciertas preguntas realizadas por el profesor y relacionadas con el contenido de la práctica resuelta.

Otras veces, para corregir las deficiencias del trabajo en grupo basta con implantar un método de autoevaluación del funcionamiento del propio grupo, a través de encuestas individuales y confidenciales del alumno –a las que sólo tendrá acceso el profesor en cuestión- en el que sean los propios miembros del equipo los que determinen cuál ha sido su porcentaje de participación en el trabajo final y cuál ha sido el de los restantes miembros del grupo.

Desde otro punto de vista no se puede dejar de hacer referencia al escaso tiempo disponible durante el curso académico que en la mayoría de titulaciones desincentiva la utilización de este tipo de herramientas docentes y limita la posibilidad de acometer procesos de aprendizaje autónomo.

Y es que si el periodo lectivo en muchos casos es apenas suficiente para completar el temario de la asignatura, el profesor no puede destinar ciertas horas lectivas a potenciar el autoaprendizaje del estudiante recurriendo a la resolución de casos prácticos, -o al menos para utilizarlo correctamente, respetando todas sus fases-. Por ese motivo es deseable- por no decir imprescindible- que sean los propios planes de estudios los que prevean esta necesidad formativa y desglosen el contenido exacto de la carga docente teórica y práctica, asignando necesariamente cierto número de créditos a la parte práctica de todas las asignaturas.

Por otra parte, recurrir a esta metodología de enseñanza exige una elaboración cuidadosa de los llamados “cronogramas” (que hasta ahora en la mayoría de los planes de estudios, de aparecer, se incluían sólo como parámetros orientativos) pero que de forma prácticamente inminente, deberán incluir las nuevas guías docentes adaptadas a la implantación de los grados.

Ante esta situación, es lógico concluir que una utilización óptima de este método docente implica un sustancial incremento del trabajo del profesor. Y es que éste se ve obligado no sólo a ofrecer la información previa e imprescindible que permita a los alumnos enfrentarse a la resolución del problema con un nivel de conocimientos similar sino también a despertar el interés de la clase que evite el abandono, tutorizar individualmente a los alumnos que necesiten ciertas orientaciones previas para desarrollar su trabajo individual, así como a moderar el debate y comprobar que se han tratado y razonado suficientemente las cuestiones esenciales.

Es el tutor el que debe lograr que el aprendizaje se centre en el estudiante en lugar de centrarlo en el profesor, debe incentivar la participación del alumno planteando un problema de complejidad adecuada a su nivel de conocimientos teóricos previos, debe promover en los estudiantes el pensamiento crítico, la solución de problemas y la toma de decisiones aun en situaciones de incertidumbre; debe estimular que los estudiantes tomen conciencia de las necesidades concretas de aprendizaje que necesitan para enfrentarse a la resolución del caso que se les plantea; debe promover el aprendizaje individual y preocuparse de que todos los argumentos sean correctamente presentados y debatidos ante el grupo; debe coordinar los métodos de evaluación de los estudiantes, debe moderar el debate, llenado lagunas y resaltando los aspectos esenciales; debe evitar ser visto como figura de autoridad y fomentar el desarrollo de una atmósfera de confianza y respeto¹⁰.

5. LAS PECULIARIDADES DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN LAS DISCIPLINAS JURÍDICAS

¹⁰ Cfr. DUEÑAS, V.H., “*El aprendizaje basado en problemas como enfoque pedagógico en la educación en salud*”, Escuela de Bacteriología y Laboratorio Clínico, Facultad de Salud, Universidad del Valle, Cali.

El cambio de metodología que se promueve en la convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior es uno de los temas que suscitan más discusión dentro del colectivo de profesores universitarios¹¹. En concreto, la inminente implantación del Espacio Común Europeo en materia de Enseñanza Universitaria, obliga a asumir un cambio en la metodología docente, con el fin de alcanzar un modelo de enseñanza basado no sólo en la mera transmisión de conocimientos, sino en un aprendizaje real y efectivo del alumno¹².

Es importante tener en cuenta que la resolución de problemas no constituye una herramienta docente nueva en los estudios jurídicos; al contrario, se viene utilizando desde el inicio de las enseñanzas jurídicas como instrumento que permite acercar al alumno a problemas jurídicos reales y comprobar si el nivel de conocimientos alcanzado le permitirá enfrentarse con éxito al mercado profesional.

Ahora bien, las nuevas propuestas que se realizan a la luz de los postulados del proceso de Bolonia tienden a potenciar el aprendizaje autónomo del estudiante recurriendo principalmente a metodologías activas. Por tanto, la resolución de problemas en caso que hasta ahora venía ocupando tan sólo un papel residual y secundario en el estudio del Derecho (por no decir en otro tipo de titulaciones), debe elevarse a un lugar tremendamente destacado. De tal forma, esta herramienta docente pasaría a desempeñar una función principal en el proceso de formación del alumnado, desbancando de este primer puesto a las enseñanzas meramente teóricas. Y es que hasta ahora, el estudio de cualquier disciplina o materia, incluyendo las disciplinas jurídicas, se sustentaba principalmente en la clase magistral. Por el contrario, desde el momento en que se pretende apostar por un aprendizaje activo y no pasivo, estas clases teóricas - aunque es evidente que no pueden nunca desaparecer, puesto que su misión es insustituible- pasaran a configurarse como un mero complemento a otros instrumentos docentes, como lo son la resolución de problemas o casos prácticos, los seminarios, y la entrega de trabajos.

No se puede pasar por alto que la implantación de esta técnica de enseñanza en los estudios jurídicos, pese a sus múltiples utilidades, cuenta con un serio inconveniente: el elevado número de alumnos que integran los grupos de las disciplinas jurídicas y sociales en España. Y es que el proceso óptimo de resolución de casos prácticos se realiza en grupos pequeños o medianos, integrados por un máximo de 30 alumnos. Sólo en esas circunstancias se puede garantizar que el profesor sea capaz de tutorizar individualmente el trabajo de los grupos, orientarse en su proceso de autoaprendizaje, que pueda comprobar de manera efectiva si los alumnos integrantes de cada grupo de trabajo han realizado un reparto de trabajo equitativo o corregir y puntuar las distintas prácticas entregadas por los alumnos a lo largo del curso. De la misma forma, el debate final con el que se completa el proceso de resolución del caso práctico se desenvuelve de la mejor forma posible en un grupo de trabajo de dimensiones moderadas. En caso contrario, trabajar en grupos demasiado numerosos desmotiva la participación del alumno, tentado por el anonimato que le proporcionan sus compañeros y eleva desmesuradamente el trabajo del docente.

Por otra parte, los detractores de este modelo argumentan que el principal obstáculo que impide la implantación generalizada de la resolución de problemas como herramienta docente no es la masificación de los alumnos en las aulas, sino el contexto universitario español en sí mismo, en el que el estudiante está acostumbrado a representar un papel pasivo en el aprendizaje, y cambiar esta forma de actuación no sólo necesita un periodo temporal de adaptación, sino que también implica para el docente un esfuerzo desmesurado.

Pese a todo, y para contrarrestar esta crítica, es fundamental tener en cuenta que se admite de forma generalizada que efectivamente existen problemas de falta de interés, motivación y participación activa por parte de los alumnos, lo que disminuye su rendimiento académico, pero tal apatía no tiene por qué frustrar la correcta resolución de problemas como metodología docente, sino que, por el contrario, puede llegar a potenciar el interés del alumno,

¹¹ Cfr. “*Hacia el aprendizaje activo: un caso práctico en la docencia de Sistemas Operativos*”, cit. supra, pág. 3 del soporte informático: <http://euitio179.ccu.uniovi.es/geidi>. En la misma línea, véase “*Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*”, VVAA, Laborum, Murcia, 2007, pág. 111.

¹² DÍAZ FONDÓN, M., RIESCO ALBIZU, M., MARTÍNEZ PRIETO, A. B., “*Hacia el aprendizaje activo: un caso práctico en la docencia de Sistemas Operativos*”, pág. 1 del soporte informático.

invirtiendo la tendencia al desinterés apreciada hasta ahora.

Así, obviar las ventajas de esta forma de aprendizaje activa amparándose en la amplitud de los grupos de alumnos, estará impidiendo que al alumno se le forme en aspectos tan importantes para su desarrollo profesional como la capacidad de coordinación, colaboración, planificación de tareas, o habilidades orales para exponer y explicar el trabajo realizado¹³. Teniendo esto en cuenta, nada impide que el docente “adapte” el proceso de resolución de problemas al número de alumnos que integran su grupo, bien realizando tutorías no individuales sino grupales para orientar el trabajo de los alumnos, realizar una corrección única ante el conjunto de la clase de la respuesta correcta, o optar por no utilizar procesos de evaluación continua, ya que éstas no sólo le exigen un trabajo constante al alumno, sino también al profesor que tiene que corregir y evaluar individual y constantemente las prácticas entregadas por cada uno de sus alumnos –labor prácticamente inacabable si se tiene que aplicar a un grupo demasiado numeroso-.

Otro aspecto negativo de este método de aprendizaje radica en que a través de él no siempre se tratan con la misma intensidad todos los aspectos de una determinada figura jurídica, sino que se centra tan sólo en clarificar aquellas situaciones más problemáticas que se producen en el mundo del Derecho. En definitiva, se limita a incidir sobre el aprendizaje del estudiante de ciertos puntos conflictivos que son los que se describen en el enunciado del problema, reservando el análisis de otras cuestiones menos problemáticas a las clases teóricas¹⁴.

A pesar de estos inconvenientes anunciados, los alumnos adquieren un nivel mucho más elevado de responsabilidad del que asumen en un curso que se desarrolla bajo la fórmula de la “lección magistral”. En una clase expositiva, la labor del alumno se circunscribe a tomar apuntes y estudiarlos para superar una prueba final de conocimientos, actuando así como mero sujeto pasivo del conocimiento. En consecuencia, se merma el interés del alumno por su aprendizaje, que en muchas ocasiones no ve relación entre lo que estudia y las habilidades concretas que demanda el sector laboral.

Por el contrario, recurriendo a un aprendizaje activo o autoaprendizaje (que se produce cuando los estudiantes participan de forma personal en la construcción de su conocimiento, interrelacionando conocimientos previos y nuevos), el estudiante puede apreciar la conexión que existe entre lo que está estudiando y la realidad de una determinada profesión, y se siente perfectamente capacitado, gracias a su esfuerzo constante, para influir de forma directa en la nota final de la asignatura que en muchos casos ha dejado de concretarse tan sólo a través de una única valoración final y meramente teórica, con los riesgos que esto implica.

Es evidente que el proceso de autoevaluación y reflexión del alumno sobre un problema concreto resulta decisivo para mejorar sus conocimientos teóricos. Resolviendo problemas el alumno toma conciencia de que el estudio de las disciplinas jurídicas en modo alguno puede quedar restringido a la memorización de libros y textos legales, al mismo tiempo que les sirve para acercarse a la práctica del derecho. Y es que en definitiva, al resolver una controversia práctica que se les suscita en clase, los alumnos se ven obligados a actuar, en cierta medida, como lo haría un abogado ante un caso que se presenta en su despacho¹⁵.

Desde otro punto de vista, por medio de esta herramienta docente, puede potenciarse que el alumno obtenga una visión global de los estudios jurídicos, y tome conciencia de la interrelación que existe entre las diversas disciplinas jurídicas. Y es que el profesor puede plantear a los alumnos la resolución de un supuesto práctico que les exija contrastar conocimientos propios de diferentes materias (Derecho Laboral, Civil y Procesal; Derecho civil y Derecho Mercantil; Derecho Administrativo y Derecho Penal, etc.) y realizar una interpretación sistemática del Derecho. La misión del docente en este caso se complica, pues normalmente se ve obligado a realizar un proceso de autorización

¹³ DÍAZ FONDÓN, M., RIESCO ALBIZU, M., MARTÍNEZ PRIETO, A. B., “*Hacia el aprendizaje activo: un caso práctico en la docencia de Sistemas Operativos*”, pág. 1 soporte informático.

¹⁴ GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, P. M., “*El aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza del Derecho Cooperativo. Constitución y disolución de la sociedad cooperativa*”. pág. 6 del soporte informático.

¹⁵ Sobre el proceso idóneo para formar a un “licenciado en Derecho como profesional competente”, véase “*Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*”, VVAA, Laborum, Murcia, 2007, pág. 59.

especialmente minucioso para orientar el trabajo de los alumnos. El objetivo es por tanto que los casos prácticos sean lo más cercanos posibles a la realidad –en la que los problemas planteados nunca serán tan sencillos como los que se presentan en el aula–, obligando con ello a que los alumnos no sólo aprendan conceptos, sino que sepan analizar y dar solución a problemas reales de cualquier disciplina y de cierta complejidad¹⁶

Al mismo tiempo, es importante resaltar una función de la resolución de problemas que cobra una especial importancia en las disciplinas jurídicas. Esta herramienta docente exige que el alumno no sólo resuelva el caso sino que también exponga verbalmente sus consideraciones en un proceso de debate abierto con sus compañeros y moderado por el profesor. Esta técnica de aprendizaje obliga al alumno no sólo a definir términos, elaborar conceptos y buscar información complementaria como paso preliminar para entender el problema y formular una respuesta razonada, sino también a defender y razonar su propuesta públicamente¹⁷.

Y es que la expresión oral y la capacidad de reflexión, razonamiento jurídico y contra-argumentación ante el grupo resulta imprescindible para la formación de un jurista, y por tanto, debe considerarse como una competencia más, cuya consecución debe potenciarse en todas las asignaturas, y puede ser objeto de valoración paralela al nivel de conocimientos alcanzado.

El profesor, si lo desea, al mismo tiempo que plantea el problema a sus alumnos puede orientar los criterios que es necesario tener en cuenta para realizar una resolución exitosa proponiendo el análisis de ciertos textos jurídicos. Así, será útil sugerir que para completar la resolución de un caso práctico, el alumno deberá enfrentarse no sólo a la interpretación de la ley, sino también de otro tipo de textos: artículo doctrinales, proyectos de ley, enmiendas, sentencias, directivas o reglamentos europeos, contratos, convenios colectivos, laudos arbitrales, etc.

Proponiendo estas lecturas complementarias más allá del texto de la ley y de los apuntes de clase de consigue elevar el nivel de comprensión de los alumnos de textos jurídicos, y mejorar su capacidad para extraer, utilizando la técnica de la deducción, de la respuesta ofrecida a un problema concreto, una solución general ante casos similares que se le puedan plantear en el futuro.

En definitiva, la gran utilidad de la resolución del método en las disciplinas jurídicas se puede resumir desglosando sus principales ventajas:

1º. Actúa como un simulador de experiencias profesionales que preparan al futuro licenciado en Derecho para enfrentarse a los problemas que se encontrará en el ejercicio de su profesión:

2º. Obliga al alumno a plantearse la diversidad de situaciones que pueden tener acogida en un mismo precepto legal, y a interrelacionar disciplinas jurídicas distintas.

3º. Gracias a la labor del profesor el alumno toma conciencia de la posible existencia de alguna laguna jurídica, que deja sin regulación específica determinadas controversias sociales; y de la existencia de ciertos ámbitos de ambigüedad e indefinición normativa en los que será necesario recurrir a la labor de interpretación de la norma.

4º. Prepara al alumno para manejar de forma correcta las distintas bases de datos que la propia Facultad pone a su disposición. Y es que en muchos casos, para la resolución del problema planteado necesita completar la teoría ofrecida por el profesor, bien con otros conocimientos teóricos, bien con ejemplos prácticos de la puesta en práctica de ciertos preceptos legales.

5º. Se trata de una metodología docente eficaz para transmitir tanto las competencias genéricas como las competencias específicas que los planes de estudios de los nuevos estudios de grado le atribuyen a las disciplinas jurídicas. Además, permite evaluar fácilmente el grado de consecución de cada una de estas competencias.

¹⁶ GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, P. M., “*El aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza del Derecho Cooperativo. Constitución y disolución de la sociedad cooperativa*”, pág. 6 del soporte informático.

¹⁷ Acerca de la utilidad del “Problema y supuestos prácticos como recursos para la comprensión de cuestiones teóricas del programa”, cfr. “*Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*”, VVAA, Laborum, Murcia, 2007, pág. 159.

6. CONCLUSIONES:

La principal ventaja de este método de enseñanza radica en que permite una clara comprensión de conceptos y que facilita el asentamiento (y con ello, de la perdurabilidad) de las nociones aprendidas. Y es que en muchos casos, un conocimiento estrictamente teórico priva al alumno de la utilidad de la materia y dificulta la comprensión de elementos básicos de una asignatura. Ahora bien, hay que reconocer que, además de esta función, el aprendizaje basado en problemas constituye un método docente que consigue que los alumnos adquieran habilidades que les permitan desenvolverse en su futuro profesional sin necesidad de recurrir a prácticas profesionales ni a periodos de docencia impartidos en empresas u organizaciones (el llamado prácticum externo).

Se trata por tanto de un instrumento idóneo para desarrollar distintas habilidades personales y profesionales del alumno difíciles de potenciar a través de la clase magistral: su capacidad de interrelación con los compañeros y con el profesor, su expresión oral, su capacidad de trabajar en equipo, de contrastar argumentos distintos, etc., lo que en definitiva lo prepara para emprender su carrera profesional y enfrentarse exitosamente al mercado de trabajo.

De la experiencia llevada a cabo se puede concluir que el cambio de paradigma de aprendizaje no puede ser “ni radical ni inmediato”, sino que debe implantarse de forma progresiva incorporando pequeños cambios graduales¹⁸.

Bibliografía y Referencias.

AAVV. “*Hacia el aprendizaje activo: un caso práctico en la docencia de Sistemas Operativos*”, cit. supra, pág. 3 del soporte informático: <http://euitio179.ccu.uniovi.es/geidi>.

AAVV. “*Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*”, Laborum, Murcia, 2007.

DÍAZ FONDÓN, M., RIESCO ALBIZU, M., MARTÍNEZ PRIETO, A. B., “*Hacia el aprendizaje activo: un caso práctico en la docencia de Sistemas Operativos*”, pág. 1 del soporte informático.

DUEÑAS, V.H., “*El aprendizaje basado en problemas como enfoque pedagógico en la educación en salud*”, Escuela de Bacteriología y Laboratorio Clínico, Facultad de Salud, Universidad del Valle, Cali.

FONT RIBAS, A. “*Las líneas maestras del aprendizaje por problemas*”, 2004 “*Hacia el aprendizaje activo: un caso práctico en la docencia de Sistemas Operativos*”, trabajo realizado por el Grupo Estudio de Innovaciones Docentes en Informática GEIDI, subvencionado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Oviedo, con cargo al proyecto MB-04-434-3. Pág. 3 del soporte informático: <http://euitio179.ccu.uniovi.es/geidi>.

FONT RIBAS, A., “*Una experiencia de autoevaluación y evaluación negociada en un contexto de aprendizaje orientado a la solución de problemas*” (PBL Grupo de innovación docente, “Dikasteia”, Proyecto “Escola de ciutadans”, Universitat de Barcelona, página 2 del soporte informático.

GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, P. M., “*El aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza del Derecho Cooperativo. Constitución y disolución de la sociedad cooperativa*”. pág. 6 del soporte informático.

Tipo de letra: Times New Roman. Tamaño: 10

¹⁸ “*Hacia el aprendizaje activo: un caso práctico en la docencia de Sistemas Operativos*”, cit. supra, pág. 3 del soporte informático: <http://euitio179.ccu.uniovi.es/geidi>.