

Experiencia docente contrastada de un grupo adaptado a las directrices del Espacio Europeo de Enseñanza Superior: objetivos, metodología, valoración de resultados y proyección futura

Teaching experience of a group adapted to the guidelines of the European Higher Education Area: objectives, methodology, assessment and projection of future results

1

M^a Eugenia Ortuño (Coord.)

Profesora Titular de Universidad.
Facultat de Dret. Departament d'Història del Dret,
Dret Romà i Dret Eclesiàstic de l'Estat.
Universitat de Barcelona. Barcelona.
Espanya. E-mail: ortuno@ub.edu

Eliseo Aja

Catedràtic de Universidad. Facultat de Dret.
Departament de Dret Constitucional i Ciència Política.
Universitat de Barcelona Barcelona.
Espanya. E-mail: eaja@ub.edu

Marta Bueno

Profesora titular de Universidad.
Facultat de Dret. Departament d'Història del Dret,
Dret Romà i Dret Eclesiàstic de l'Estat.
Universitat de Barcelona. Barcelona.
Espanya. E-mail: martabueno@ub.edu

Antonio Madrid

Profesor Titular de Universidad.
Facultat de Dret. Departament Teoria Sociològica,
Filosofia del Dret i Metodologia de les Ciències Socials.
Universitat de Barcelona. Barcelona.
Espanya. E-mail: antoniomadrid@ub.edu

Rafael Martínez

Catedràtic de Universidad. Facultat de Dret.
Departament de Dret Constitucional i Ciència Política.
Universitat de Barcelona. Barcelona.

España. E-mail: rafa.martinez@ub.edu

Isabel Miralles

Profesora Titular de Universidad.
Facultat de Dret. Departament de Dret Civil.
Universitat de Barcelona. Barcelona.
Espanya. E-mail: miralles@ub.edu

Berta Roca

Universitat de Barcelona. Facultat de Dret.
Millora i Innovació Docent (MID). Universitat de Barcelona.
Barcelona. Espanya. E-mail: mid.dret@ub.edu

Resumen

Objetivo: presentar la experiencia docente llevada a cabo por algunos profesores de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona desde el curso 2004/05 hasta el 2008/09 en el proceso de adaptación al EEES y al sistema de créditos ECTS. Hacer una valoración global de la experiencia.

Metodología de trabajo: observación participativa. Análisis de resultados académicos. Grupo de discusión.

Datos de análisis: estudiantes del grupo M6 en los cursos 2004-5, 2005-6, 2006-7, 2007-8 y 2008-9. Seguimiento aleatorio de algunos de estos estudiantes en cursos posteriores.

Resultados: incremento de la coordinación y el trabajo en equipo del profesorado; mejora de los resultados académicos en relación a la media de los grupos no adaptados; planificación conjunta de las cargas de trabajo; utilización de mecanismos de apoyo pedagógico novedosos; detección de deficiencias de diverso orden en la consecución de los objetivos inicialmente propuestos para la adaptación al EEES y la aplicación del sistema de créditos ECTS.

Conclusiones: la coordinación del profesorado, la reducción del número de alumnos por grupo y la existencia de apoyos técnicos e institucionales a la tarea docente se han mostrado como los instrumentos más eficaces durante los años que ha durado esta experiencia.

Perspectiva de futuro: continuación de la iniciativa de trabajo transversal ampliándola a otras asignaturas de cursos posteriores.

Palabras clave

Planificación coordinada, apoyo técnico pedagógico, resultados académicos, transversalidad.

Abstract

Objective: the objective of this paper is to present the teaching experiences carried out by some teachers from the School of Law at the University of Barcelona from 2004/05 to 2008/09 in the frame of adjustment to the EEES and to the credit system ECTS. Overall assessment of the experience.

Methodology: participatory observation. Analysis the results. Discussion Group.

Results: increased coordination and teamwork of teachers; improving the academic performance in relation to the average of the non-tailored; joint planning of workloads; use of innovative pedagogical support mechanisms; detection various kinds of deficiencies in meeting the goals originally proposed for adaptation to EHEA and the introduction of ECTS credit system.

Conclusions: coordination of teachers, reducing the number of students per group and the existence of technical and institutional support for teaching have been shown to be the most effective tools.

Key words

EEES and ECTS credits system, Coordination, Technical pedagogic support, Interdisciplinary educational material.

Experiencia docente contrastada de un grupo adaptado a las directrices del Espacio Europeo de Enseñanza Superior: objetivos, metodología, valoración de resultados y proyección futura

Teaching experience of a group adapted to the guidelines of the European Higher Education Area: objectives, methodology, assessment and projection of future results

M^a Eugenia Ortuño (Coord.), Eliseo Aja,
Marta Bueno, Antonio Madrid,
Rafael Martínez, Isabel Miralles, Berta Roca
Facultat de Dret. Universitat de Barcelona.

1. Introducción

Como se explicó en el 4º Congreso Internacional 'Docencia Universitaria e Innovación', celebrado en Julio de 2006 en Barcelona, el 22 de Marzo de dicho año, el Equipo de Gobierno de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona aprobó una serie de acciones, a desarrollar durante el curso 2006/2007, encaminadas a la mejora de la calidad docente de los estudios de Derecho y del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Una de las acciones se concretó en la implementación de seis «grupos adaptados (EEES)». Estos «grupos adaptados (EEES)» correspondían a tres grupos de primer curso, dos de segundo y uno de tercero. Entre los de primero se encontraba el grupo M6, cuya experiencia, iniciada dos años antes, fue presentada en el mencionado Congreso y es ahora objeto de un balance final (Bueno et al).

I. Objetivos

La futura convergencia hacia el EEES y la introducción del sistema de créditos ECTS había movido a una serie de profesores a iniciar, ya en la primavera del 2003, las reflexiones que debían conducir a una experiencia docente y discente basada en la planificación conjunta de los objetivos, contenidos y métodos docentes de un primer curso de los estudios de Derecho.

La intención última era facilitar el aprendizaje de los alumnos, mejorar su rendimiento académico y fomentar el trabajo en equipo del profesorado en orden a romper el tradicional aislamiento y desconocimiento entre las diversas asignaturas y evitar las consiguientes contradicciones entre los distintos mensajes pedagógicos, metodologías empleadas y sistemas de evaluación.

En el desarrollo del curso 2004/2005 se formó el primer grupo de trabajo. Junto al profesorado responsable de cada asignatura, contamos en aquel curso de forma excepcional con un profesor sin docencia en primer curso cuya función era observar el proceso de creación del equipo docente, asesorarlo y realizar un control externo del mismo. Por otra parte, mientras uno de los profesores actuó como coordinador, se solicitó a la responsable del entonces incipiente Plan de Acción Tutorial (PAT) de la Facultad de Derecho que se designara como tutor de los estudiantes del grupo M6 a uno de los profesores participantes¹. A su vez, se encomendó a uno de estos profesores el desarrollo del Curso Zero en el grupo M6². Estas tres medidas (coordinación, tutoría y Curso Zero) facilitaban la relación entre el profesorado y entre éste y los estudiantes. Por último, la subvención recibida³ permitió la contratación de dos especialistas en orientación pedagógica y la convocatoria de una beca de colaboración con el equipo docente.

II. Metodología

La experiencia del grupo M6 se ha extendido durante cinco años: desde el curso 2004/05, en el que se inició, hasta el actual 2008/09⁴. De entre los aspectos metodológicos introducidos derivados de los objetivos propuestos (Bueno et al., 2006)⁵, creemos que puede resultar de interés destacar los siguientes:

- 1) la coordinación entre el profesorado
- 2) la periodificación o temporalización conjunta de las actividades programadas por las distintas asignaturas

1. El Plan de Acción Tutorial de la Licenciatura de Derecho de la Universidad de Barcelona se institucionalizó en el curso académico 2005/06 (Andrés, E. 2008, 2008-2).

2. El Curso Zero (actividad voluntaria con reconocimiento de créditos) se ofertaba a los estudiantes de nuevo acceso y se desarrollaba la semana previa al inicio del curso académico. Curso dirigido a facilitar el paso del Bachillerato a la Universidad, pretendía acercar a los estudiantes, sin conocimientos jurídicos, a una primera idea del Derecho, además de ayudar a familiarizarle con las instalaciones, servicios y dinámicas de la propia Facultad. El nuevo Grado de Derecho ha integrado parte de esta experiencia en una asignatura de formación básica de primer curso: 'Técnicas de trabajo y comunicación'.

3. Esta iniciativa se presentó a la convocatoria de ayudas de la Generalidad de Cataluña para 'Projectes de Millora i Innovació Docent' (MQD) para el año 2004. Por Resolución de 30 de junio de 2004 se concedió una ayuda de 12.600 €.

4. Consideramos finalizada la experiencia en la medida en que la implantación del nuevo Grado de Derecho ha reestructurado no sólo el plan de estudios y, consecuentemente, las distintas asignaturas, sino también la participación del profesorado en los diferentes grupos de primer curso.

5. Para una descripción global de los aspectos metodológicos introducidos vid. también *Memòria del Projecte de Millora i Innovació Docent (PMID)* «La implementació de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior en un grup pilot de primer curs de la llicenciatura de Dret de la Universitat de Barcelona». *El grup pilot «M6» a la Facultat de Dret el curs 2004-2005*, Facultat de Dret, Universitat de Barcelona, Desembre 2005, y sus *Annexos*. Puede solicitarse su consulta en mid.dret@ub.edu.

3) la fijación consensuada de criterios de evaluación

A) La coordinación entre el profesorado

Uno de los principales aciertos —si no el principal— que observamos de la experiencia de la participación en el grupo M6 ha sido la coordinación entre el profesorado que imparte clases a los estudiantes del mismo grupo. La posibilidad de esta coordinación ha requerido la combinación de diversos factores: la creación de un grupo de trabajo dispuesto a establecer relaciones de colaboración; la reducción del número de estudiantes (en torno a 60 alumnos); la homogeneidad del grupo de estudiantes en relación a las distintas asignaturas y el poder contar con la colaboración de personal técnico psicopedagogo. La relevancia de esta colaboración radica en el establecimiento de un seguimiento y asesoramiento a una parte de la tarea docente desarrollada por el equipo, entre otras: planificación conjunta, coordinación, sistemas de evaluación, periodificación y reparto equilibrado de las cargas de trabajo establecidas por las distintas asignaturas.

Durante estos cinco años se ha mantenido en el M6 un grupo estable de profesores (los profesores de Derecho Romano, Historia del Derecho y Teoría del Derecho y, en los últimos tres, el profesor de Derecho Constitucional). La permanencia de un grupo fijo de docentes ha contribuido a mantener un estilo de trabajo que se iba transmitiendo a los nuevos profesores que se incorporaban al grupo. En este sentido, se aprecia como hecho altamente positivo que el grupo M6 tuviera una identidad propia que se centraba no sólo en sus objetivos y métodos docentes, sino también en el profesorado que participaba en el mismo.

La incorporación de nuevo profesorado dispuesto a asumir y enriquecer los métodos de trabajo del grupo ha contribuido sin duda a potenciar la experiencia. Al mismo tiempo, los profesores que salían del grupo M6 para dar clases en otros grupos han podido extender la experiencia de adaptación al EEES.

Se ha seguido una continuada labor de coordinación, lo que ha permitido el constante seguimiento, evaluación y corrección de los supuestos de partida. Para ello, se han realizado reuniones periódicas, quizá con más intensidad en los primeros años (mínimo de una al mes). En estas reuniones han participado regularmente todos los componentes del equipo y, en ocasiones, los delegados escogidos por los estudiantes. En ellas, además de planificar y adecuar la temporalización de cada cuatrimestre, se han adoptado criterios comunes de exigencia y objetivos, compartido y valorado las distintas metodologías docentes, así como los sistemas de evaluación.

La puesta en común de las impresiones que el profesorado iba teniendo durante el desarrollo del curso ha permitido no sólo un conocimiento global del grupo sino también particular de cada uno de los estudiantes. También ha posibilitado detectar posibles dificultades o disfunciones. Todo ello se ha visto favorecido durante estos años por la directa colaboración de las responsables de orientación pedagógica. Su aportación ha sido de especial relevancia para conseguir un punto de vista externo al del profesorado. Detectábamos con frecuencia cómo una mirada distinta, habituada a otros espacios de trabajo, nos aportaba recursos, ideas y criterios de resolución de conflictos más sencillos que los que nosotros utilizábamos habitualmente. En este sentido, la

colaboración de dichas técnicas-pedagogas fue un soplo de aire fresco que ayudó a renovar criterios y métodos docentes⁶, sin caer en algunos de los excesos pedagógico-formalistas que al amparo del EEES se están prodigando últimamente.

El grupo de profesores ha escogido cada año de entre ellos mismos un coordinador/a, quien ha asumido la tarea de concretar las tareas a realizar, presentar cuestiones planteadas por los estudiantes sobre la marcha del curso y ocuparse de la dirección diaria del grupo de trabajo, tantos en los aspectos más administrativos como docentes. Esta tarea de coordinación se ha visto facilitada por la decisión tomada a partir del curso 2005/06 de reunir en la misma persona las funciones de coordinador del grupo, tutor de los estudiantes y profesor del Curso Zero. De esta forma se ha conseguido agilizar la comunicación entre los docentes y los estudiantes.

Las reuniones de coordinación nos han permitido hacer un seguimiento transversal del rendimiento académico de los estudiantes. Consideramos que este aspecto de la coordinación ayuda a tener una visión integrada del proceso de aprendizaje de cada estudiante y permite detectar las dificultades que puede encontrar, así como aconsejar, en su caso, posibles medidas o buscar soluciones.

B) La periodificación o temporalización conjunta de las actividades programadas por las distintas asignaturas

La coordinación ha tenido en la periodificación conjunta del curso un elemento importante.

Conseguimos algo que en pocos grupos se conoce: saber qué temas está trabajando cada asignatura del grupo y cómo lo está trabajando; y saberlo, además, día a día. Esto, que puede parecer poca cosa, constituye a nuestro entender un gran avance. Ha de pensarse que, tradicionalmente, los profesores suelen entrar y salir de las aulas sin preocuparse de qué está hablando el resto del profesorado ni, en consecuencia, qué otros conocimientos están adquiriendo sus alumnos, si hay contradicciones en los mismos o, por el contrario, pueden contribuir a plantear la complementariedad entre los conocimientos transmitidos a los estudiantes. En este sentido, hemos tratado de alterar el modelo de aislamiento de las materias para favorecer un trabajo que potenciara la colaboración. En este campo si bien conseguimos hacer avances importantes a partir de la confianza entre el profesorado y la aceptación de unos objetivos pedagógicos comunes, lo cierto es que todavía queda mucho camino por recorrer. La inercia del aislamiento de las áreas de conocimiento sigue teniendo más peso que la práctica de la transversalidad.

El primer grupo de trabajo del M6 intentó elaborar y planificar un plan docente único de curso, en línea con lo establecido sobre la utilidad de los planes docentes (Parcerisa, A., 2004). Para ello, concretamos con cierta facilidad qué debía aprender un estudiante de Derecho en su primer año de estudios. El siguiente paso, esto es, la elaboración de

6. La inicial colaboración en exclusiva con el grupo M6, financiada por el propio proyecto, fue aprovechada por el equipo de Gobierno de la Facultad para la creación de un servicio estable de mejora e innovación docente: el MID. Vid. <http://www.ub.edu/dret/serveis/MID.htm>. La creación de este servicio provocó, no obstante, que si bien el conjunto de la Facultad se benefició del apoyo del personal técnico-pedagógico, el grupo M6 se vio afectado por su menor disponibilidad horaria.

un programa único y, por tanto, la traducción de aquellos objetivos docentes a unidades temáticas concretas, mostró grandes dificultades por diversas causas, entre ellas: la no total autonomía de los profesores, integrados no sólo en Áreas de conocimiento sino también en Departamentos; el aislamiento docente, férreamente limitado a la propia Área de conocimiento; la presión académica reflejada en la relación: plazas de profesores/créditos docentes/número de estudiantes, y la propia provisionalidad del Plan de Estudios, entonces sujeto a una próxima reforma (Bueno et al. 2006). Al no ser posible elaborar un programa común para todas las asignaturas, se mantuvo la necesidad de realizar planes docentes específicos, adecuados de forma coherente —eso sí— a los objetivos comunes y a los nuevos requisitos que iba a introducir el EEES y el sistema de créditos ECTS.

Los planes docentes específicos de las distintas asignaturas se integran en uno común, publicado y entregado a los estudiantes el primer día de clase. En ese mismo acto se les explicaba la dinámica que iba a seguirse, con la presencia y presentación de todos los profesores del grupo y del personal del MID.

Como útil herramienta metodológica, cada año hemos elaborado, publicado y entregado a los estudiantes la temporalización del curso, dividida en los dos cuatrimestres. Esta temporalización describe día a día el trabajo a desarrollar en cada asignatura, ya sea la presentación magistral de un tema, la realización de una actividad presencial, la entrega de una actividad no presencial, el control de los conocimientos adquiridos, etc. Desde el principio se estimó —y así se ha comunicado siempre a los estudiantes— que la temporalización no puede ser rígida por la necesaria adecuación del desarrollo de las distintas asignaturas al ritmo real de trabajo, resultado no sólo de la capacidad del propio grupo de estudiantes, sino también de las posibles contingencias del curso. Los consecuentes cambios, consensuados por los profesores y el personal psicopedagogo en las distintas reuniones, se comunicaban a los estudiantes a medida que se iban produciendo y con la suficiente antelación.

Por otra parte, las distintas actividades a realizar por los estudiantes han sido presentadas a partir de un modelo o carátula común. Ello permite no sólo uniformizar dicha presentación y clarificar en su caso el tipo de actividad, concretar el día de realización o presentación, sino también obtener una serie de datos que se estiman fundamentales: entre otros, la valoración que los estudiantes hacen de la actividad en orden a su utilidad para la preparación de la asignatura, el grado de dificultad que les supone o el número de horas de dedicación. Estos datos nos han permitido adecuar cada año las actividades a los objetivos fijados como propios de la asignatura y comunes al grupo.

Una de las cuestiones que nos propusimos, pero que no hemos sido capaces de resolver en el grupo M6 y que tampoco ha quedado resuelta en la programación del nuevo Grado de Derecho, es la intensificación de la transversalidad del proceso de aprendizaje del estudiante. Como ya hemos señalado, inicialmente nos propusimos establecer el listado de contenidos docentes y de habilidades y competencias que un estudiante de primer curso de Derecho debía manejar con solvencia. Así lo hicimos, sin gran dificultad. El problema se originó al tener que establecer qué aportaba cada profesor/asignatura para alcanzar los objetivos docentes previamente seleccionados. En esta segunda fase surgieron con toda su fuerza las segmentaciones y el aislamiento de las áreas de conocimiento en las que nos integramos en función de nuestra formación

y el proceso de oposiciones y formación especializada al que nos hemos acostumbrado. Dada esta imposibilidad, nuestra opción fue la única viable: alcanzar las cuotas de coordinación que fueran posibles y que han quedado explicadas en los párrafos anteriores, mostrándose como aspecto positivo la solución de uno de los problemas que tuvimos el primer curso de funcionamiento del grupo M6: el reparto desequilibrado de las cargas de trabajo. La coordinación del grupo y su reflejo en la programación semanal ha conseguido equilibrar las cargas de trabajo que proponíamos a los estudiantes.

C) La fijación consensuada de criterios de evaluación

Como tercer aspecto metodológico a destacar hemos elegido la fijación consensuada de criterios de evaluación. La adopción de los sistemas de evaluación propugnados por el EEES se ha traducido en la organización de la docencia en base a la participación activa y el trabajo continuado de los estudiantes. De forma unánime, el profesorado del grupo M6 ha adoptado desde el curso 2004/05 el sistema de evaluación continuada, consensuando el número de actividades a realizar, así como otros criterios de evaluación. Ahora bien, las distintas pautas de actuación de las diversas áreas de conocimiento en las que se integran cada una de las asignaturas explican que no hayamos establecido un criterio único, inflexible, de evaluación. Sí se aunó el que de forma global la evaluación fuera continuada, pero se ha respetado que cada profesor determinara el valor que daba a la realización correcta o incorrecta de las actividades, la asistencia y participación en clase y los resultados en exámenes convencionales.

De forma global, los instrumentos metodológicos empleados llevan a adoptar el método de evaluación continuada, acompañado en su caso de una última actividad o examen final. La evaluación continuada no debe entenderse como una sucesión sin más de exámenes convencionales liberadores de la materia objeto de la misma, sino como la consecuencia de un proceso de aprendizaje constante, progresivo y de resultados provechosos.

Dado que nos habíamos propuesto trabajar competencias y habilidades, tuvimos que decidir qué nivel de expresión escrita exigíamos en la realización de las actividades que los estudiantes debían presentar por escrito. No son nuevos los problemas en el uso correcto del lenguaje, así como en el cuidado de los aspectos formales de los escritos. Ante esta situación y entendiendo que era importante lograr que los estudiantes alcanzasen en su primer año de estudios un nivel de autoexigencia propio de la educación superior, acordamos establecer unos criterios comunes de exigencia. De esta forma, los criterios no eran particulares de una asignatura, sino comunes a todas las cursadas en un mismo año. Esto mismo se aplicó a la utilización de las fuentes (en especial Internet) para evitar el simple copia y pega en la realización de los trabajos.

Durante estos años hemos podido trabajar (excepcionalmente por lo que hace referencia a la organización de la Licenciatura en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona) con grupos de unos 60 estudiantes matriculados, de los cuales entre 30 y 50, según el curso y asignatura de que se trate, seguían efectivamente el sistema de evaluación continuada que les proponíamos, asistiendo regularmente a clase⁷. Ha de

7. La propia normativa de evaluación de la UB permite que el estudiante escoja el sistema de evaluación continuada o un sistema de evaluación única que concentra el momento evaluador en un único acto,

tenerse en cuenta que una parte de los estudiantes que eligen estudiar Derecho no tienen fuertes motivaciones para hacerlo y, en ocasiones, no tienen una idea cierta de cuál es el contenido real de los estudios que inician. Estos factores explican por qué una parte de los estudiantes de nuevo ingreso abandonan sus estudios en su primer año académico. Al trabajar con grupos reducidos, hemos podido desarrollar un trabajo continuado que ha tratado de potenciar la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades y competencias.

Como también señalamos en el 4^o Congreso Internacional referenciado (Bueno et al., 2006), el proceso de aprendizaje del estudiante no debe traducirse en una mera evaluación continuada del mismo que suponga incrementar sin más la presión evaluadora. El estudiante tiende a reproducir las dinámicas de aprendizaje basadas fundamentalmente en el estudio inmediatamente anterior para actividades que identifica con un examen. La inserción de exámenes parciales tradicionales enmascarados en actividades, provoca, por tanto, consecuencias negativas tanto para el estudiante (quien sigue preocupándose más de ir aprobando para eliminar materia que de aprender) como para el normal desarrollo de la labor docente (los estudiantes, ante la inminencia de una actividad examen, abandonan las aulas con la excusa de su preparación). A los estudiantes les cuesta entender que las actividades ideadas para la evaluación continuada permiten acercarse al contenido de las materias y ayudan a asimilar los conceptos, facilitando así el aprendizaje de las asignaturas y la consecuente superación de las mismas. Quizá sería preferible la expresión 'aprendizaje continuado' a 'evaluación continuada' en la medida en que ésta prima el papel del profesor-evaluador mientras que aquélla da protagonismo al estudiante.

III. Valoración de resultados

Con motivo del 4^o Congreso Internacional dedicado a docencia universitaria ya comentamos los aspectos positivos y negativos que íbamos detectando en la adaptación del grupo M6 al EEES (Bueno et al., 2006). Nos reiteramos sustancialmente en lo que ya dijimos entonces. No obstante, conviene introducir alguna nueva reflexión que permita hacer un balance final de la experiencia acumulada durante estos años.

Los resultados académicos que los estudiantes matriculados en el grupo M6 han ido obteniendo durante estos años indican que los métodos utilizados, y sobre todo la coordinación docente, han dado buenos resultados.

Antes de mostrar dichos resultados, queremos llamar la atención sobre un fenómeno que hemos detectado en los últimos años y nos inquieta (en parte ya descrito por Postman, 1991). En nuestro caso no se ha tratado tanto de inversión de la carga de la prueba que parecía ex tenderse —el profesorado es responsable de la motivación de sus estudiantes— cuanto de la confusión que presentan algunos estudiantes, poco maduros, que parecen ver en el profesor o la profesora a un padre o una madre a los

normalmente identificado con un único examen. La posibilidad de que el estudiante se decante por uno u otro sistema no perturba el desarrollo normal de la actividad docente, pero sí introduce algunos efectos negativos precisamente en relación a los estudiantes de la segunda opción. Éstos dejan de acudir a las aulas, consecuentemente no reciben la docencia programada y suelen abandonar la preparación de la asignatura, obteniendo normalmente peores resultados académicos que los estudiantes que optan por la modalidad de evaluación continuada. *Vid infra*.

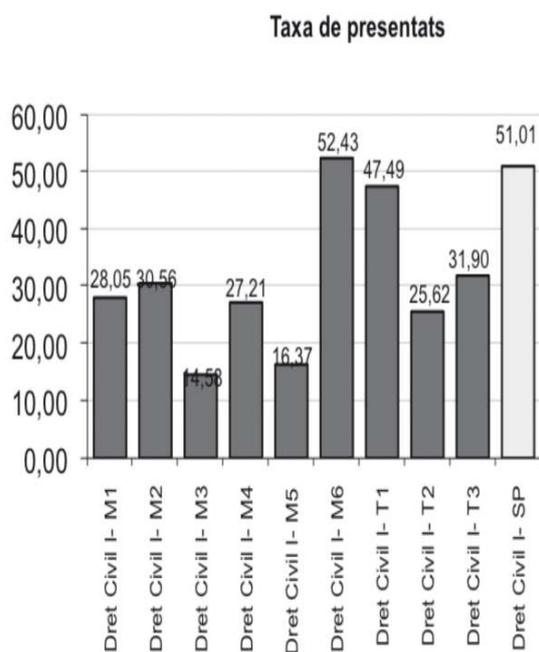
que hay que contentar. Esta confusión lleva a que parezca que algunos alumnos estudian en la medida en que el profesorado les recrimina su poca dedicación. La confusión de la dedicación del profesorado y su cercanía respecto del estudiante con relaciones más propias del ámbito familiar que del ámbito universitario ha hecho plantearnos que tal vez no estábamos consiguiendo suficientemente uno de nuestros objetivos como docentes: desarrollar la autonomía intelectual y funcional del estudiante. La metodología de evaluación continuada fue percibida por algunos estudiantes durante los primeros años de nuestra experiencia como la continuación del sistema escolar. En algunos casos percibían de forma negativa las modificaciones introducidas. La realización de actividades, el seguimiento continuado, los grupos reducidos o la misma evaluación continuada en ocasiones era vista como una presión que algunos estudiantes calificaban como más propia de la escuela que de la universidad.

Los cambios metodológicos y evaluadores que introduce el EEES no deben perder de vista que en la Universidad se inicia un ciclo formativo que requiere de madurez por parte del estudiante. Es un nuevo ciclo que, si bien debe tener en cuenta los cambios sociales y de la comunicación acaecidos en los últimos años, no debe caer en una labor extremadamente tuitiva, más propia de ciclos formativos anteriores. El estudiante universitario ha de ser consciente de que él es el protagonista indiscutible de su formación, asumiendo el profesor una labor de acompañamiento, de guía.

En estos cinco cursos académicos el profesorado del M6 ha ido y venido alguna que otra vez en los caminos de la llamada innovación docente. La conclusión de estos viajes es que «no es oro todo lo que reluce». Las etiquetas de ‘mejora’ o de ‘innovación’ no necesariamente contribuyen a que la Universidad profundice la consecución de sus objetivos, entre los que se encuentra la formación de los estudiantes. Tras estos años, los elementos que han tenido más valor y que han dado mejor resultado en nuestra experiencia han sido: la coordinación del profesorado, la colaboración de personal técnico de apoyo (MID), la temporalización flexible del curso, la reducción del número de estudiantes por grupo (con un máximo de 40 estudiantes con trabajo continuado), la coherencia de los modelos docentes, la seriedad y el rigor en el tratamiento de los temas, la clarificación de cuáles son los niveles de exigencia universitaria y la tutoría.

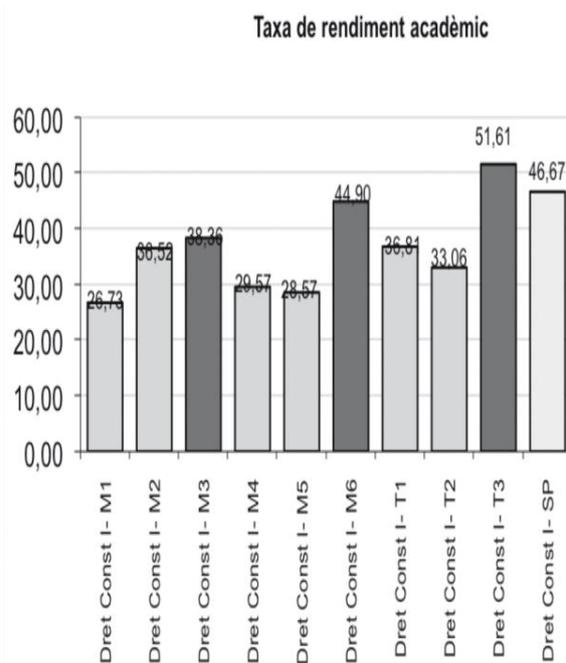
Ya entrando propiamente en los resultados obtenidos por el grupo M6 a lo largo de estos años, los siguientes gráficos muestran cómo el seguimiento de la evaluación continuada favorece el mejor aprovechamiento y rendimiento académico del estudiante.

Por otra parte, la puesta en marcha desde el curso 2006 del servicio del MID nos ha permitido poder ofrecer los datos del grupo M6 en comparación con los de los otros grupos. Ha de tenerse en cuenta que, desde el curso 2005/06, la Facultad de Derecho decidió extender la experiencia del M6. Éstos, los llamados ‘grupos adaptados’ aparecen identificados en los gráficos correspondientes a los años 2006/07 y 2007/08 con el mismo color que el grupo M6.

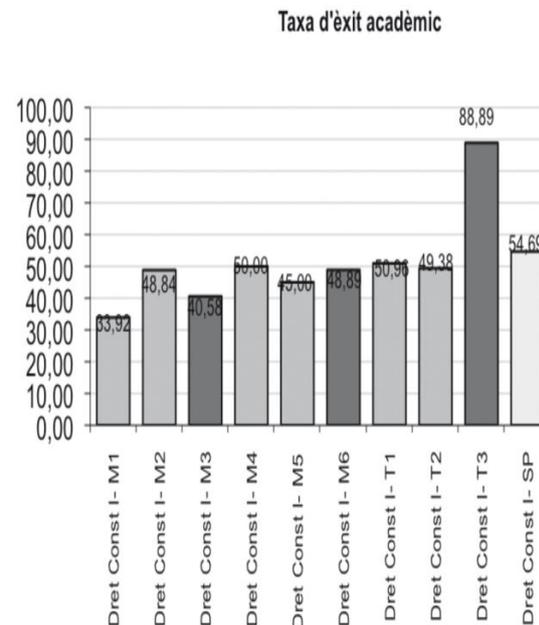


Gràfica IV

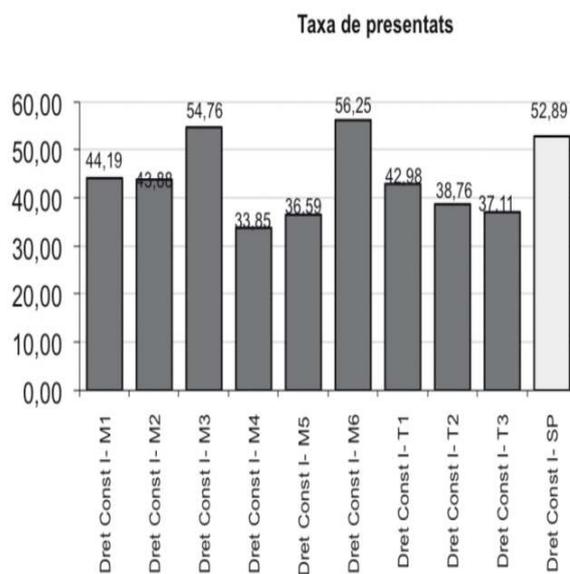
Derecho Constitucional I



Gràfica V

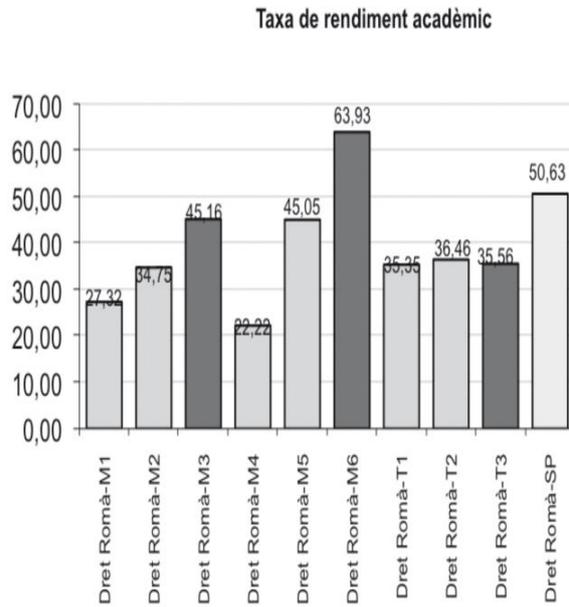


Gràfica VI

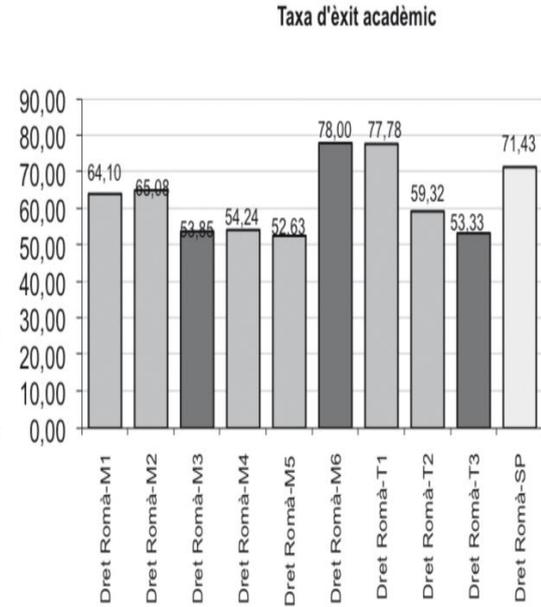


Gràfica VII

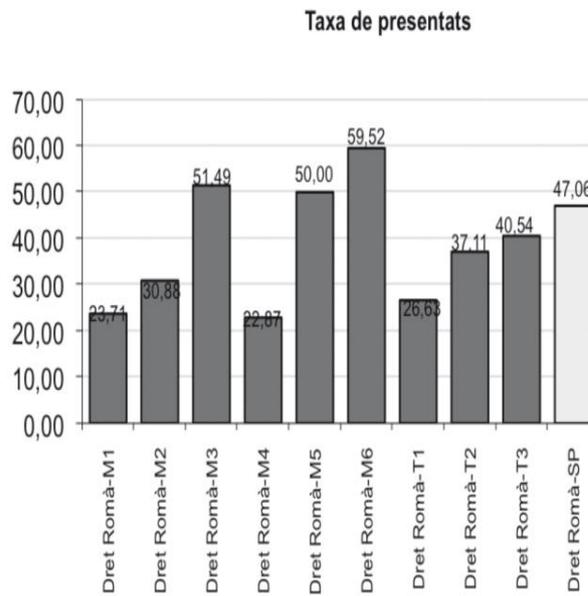
Derecho Romano



Gràfica VIII



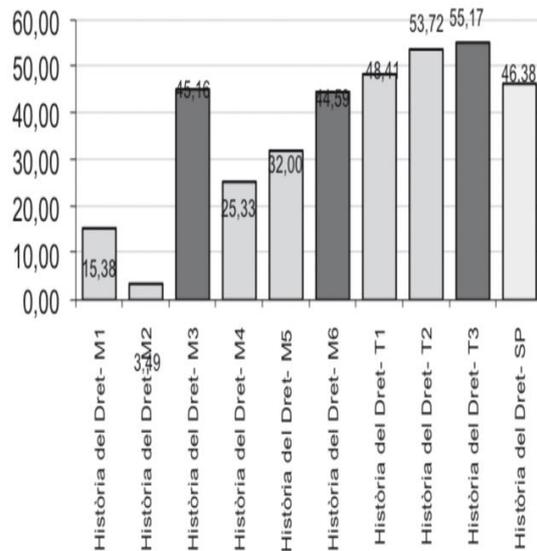
Gràfica IX



Gràfica X

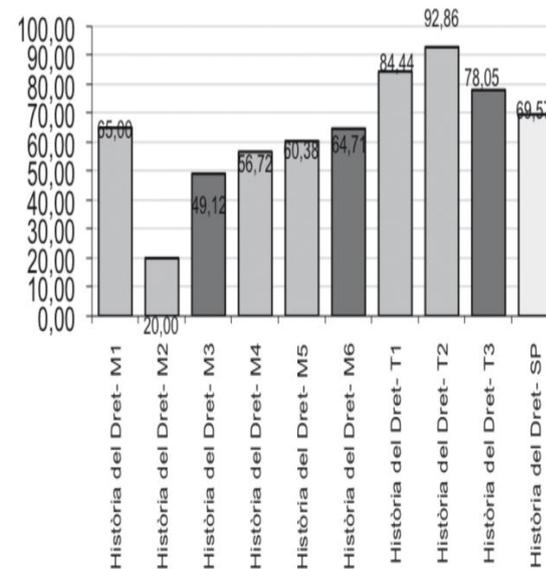
Historia del Derecho

Taxa de rendiment acadèmic



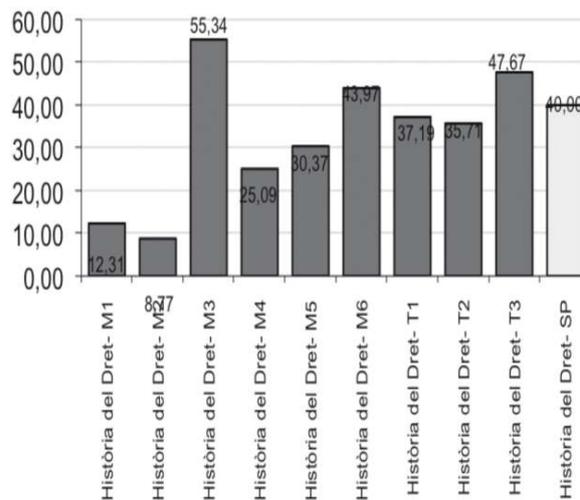
Gràfica XI

Taxa d'èxit acadèmic



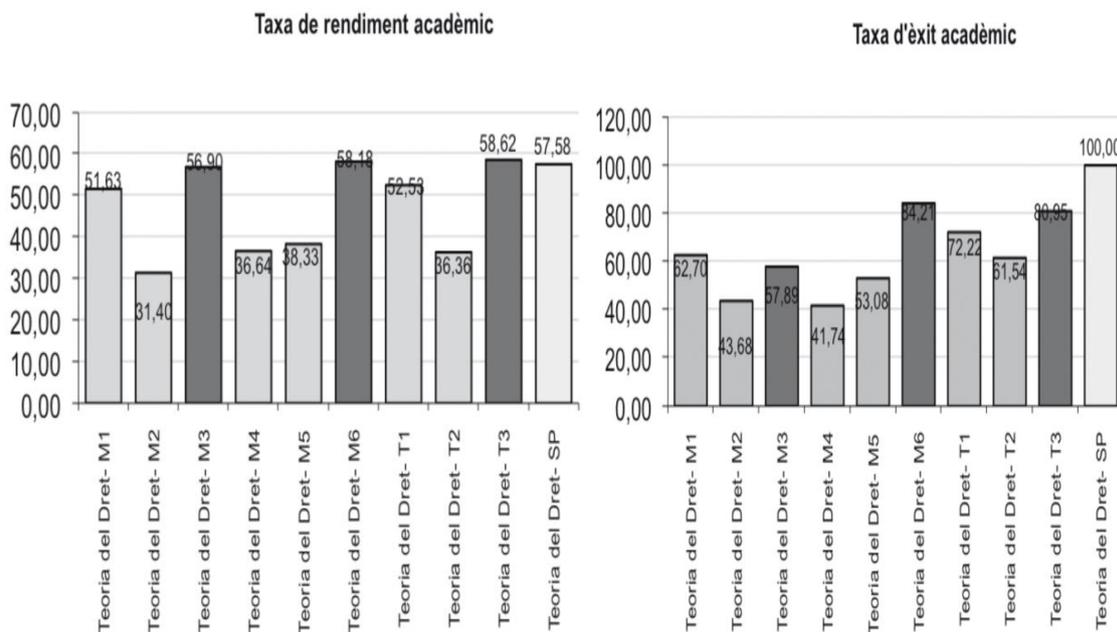
Gràfica XII

Taxa de presentats



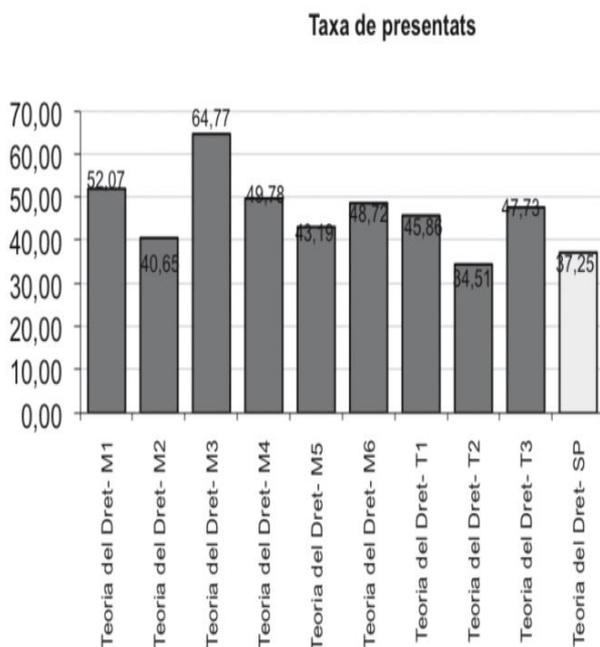
Gràfica XIII

Teoría del Derecho



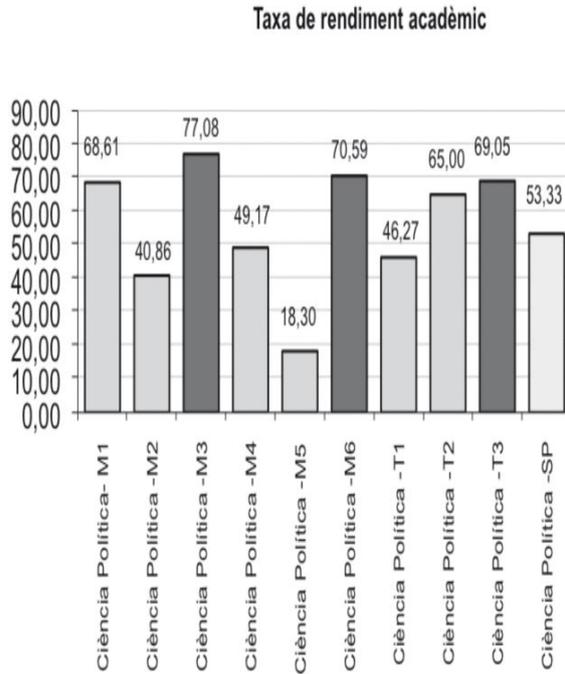
Gràfica XIV

Gràfica XV

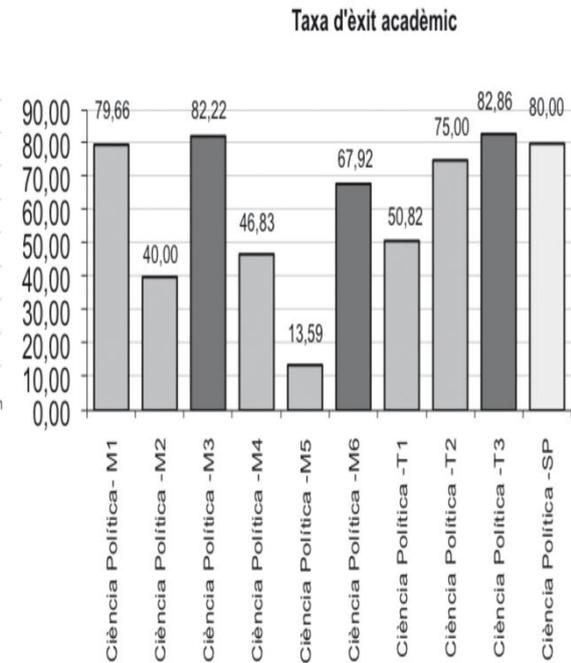


Gràfica XVI

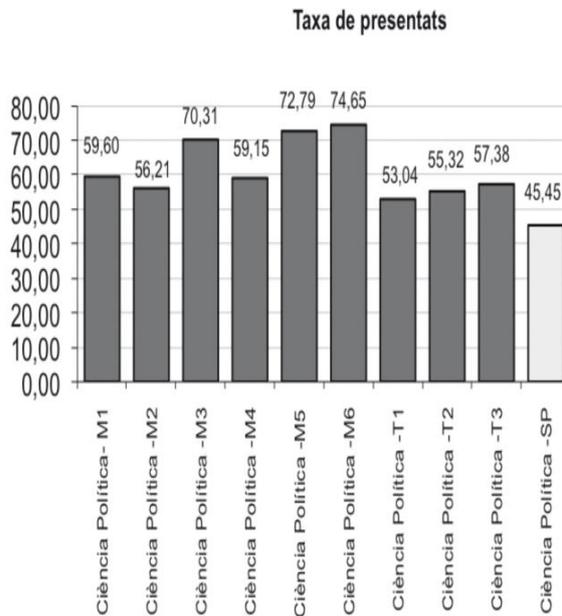
Ciencia Política



Gràfica XVII



Gràfica XVIII

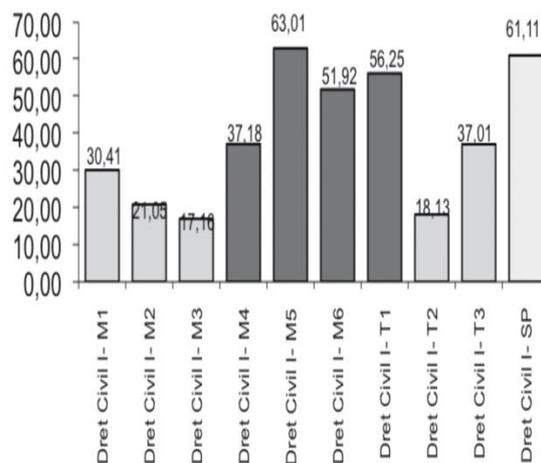


Gràfica XIX

Curso 2007/08⁹

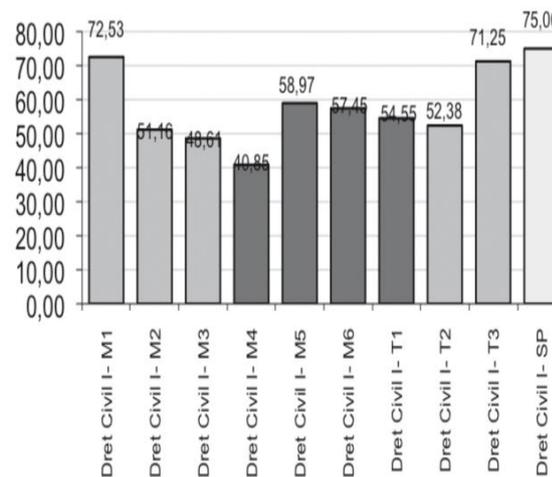
Derecho Civil

Taxa de rendiment acadèmic



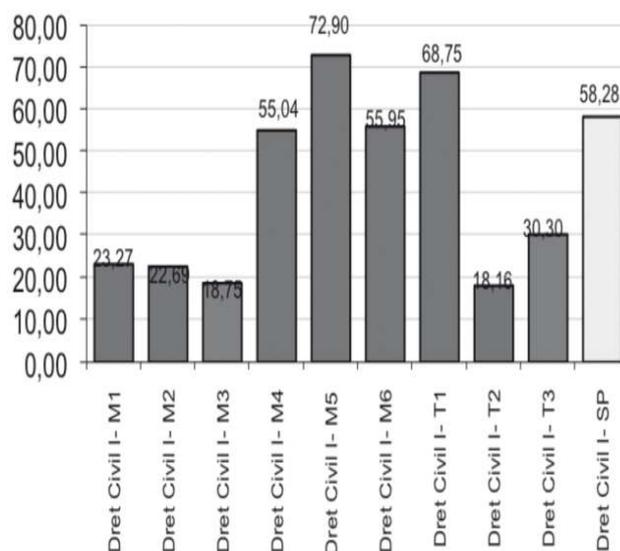
Gràfica XX

Taxa d'èxit acadèmic



Gràfica XXI

Taxa de presentats



Gràfica XXII

9. Fuente: MID.

Derecho Constitucional I

Taxa de rendiment acadèmic

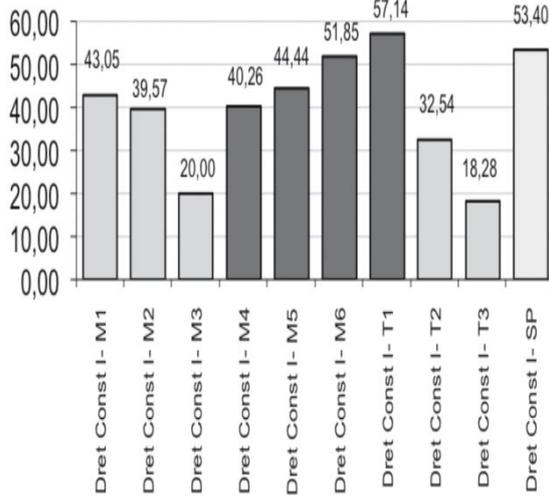


Gráfico XXIII

Taxa d'èxit acadèmic

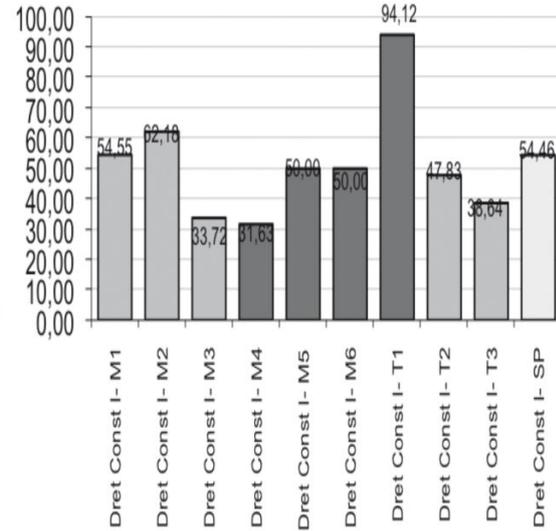
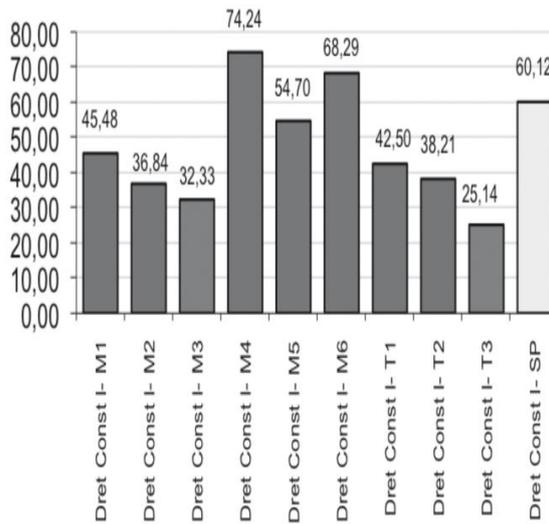


Gráfico XXIV

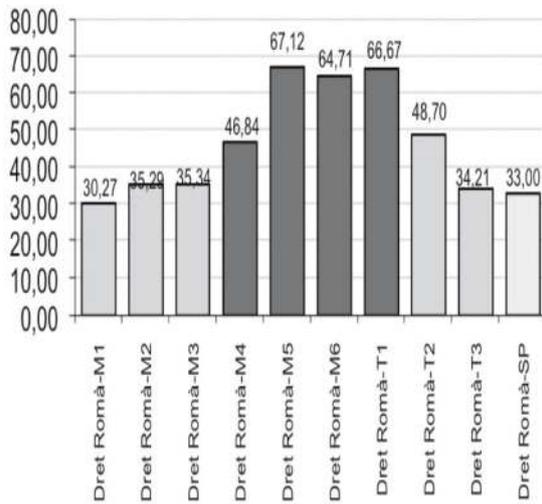
Taxa de presentats



Gráfica XXV

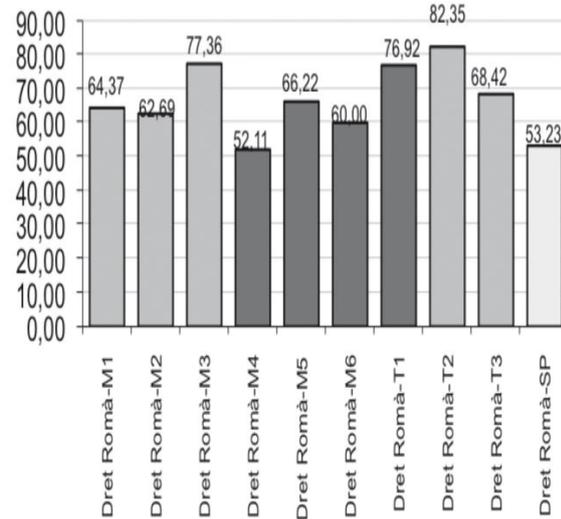
Derecho Romano

Taxa de rendiment acadèmic



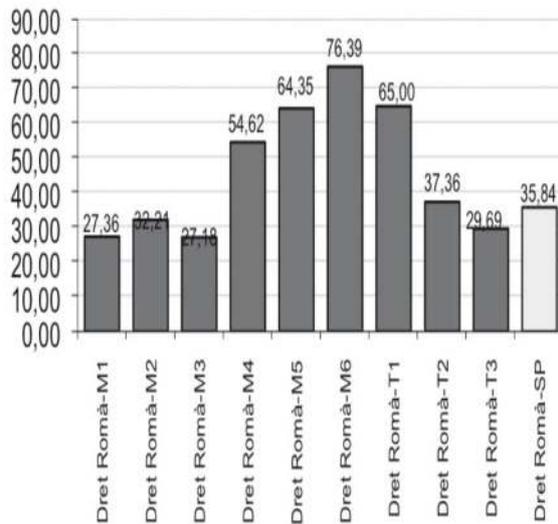
Gràfica XXVI

Taxa d'èxit acadèmic



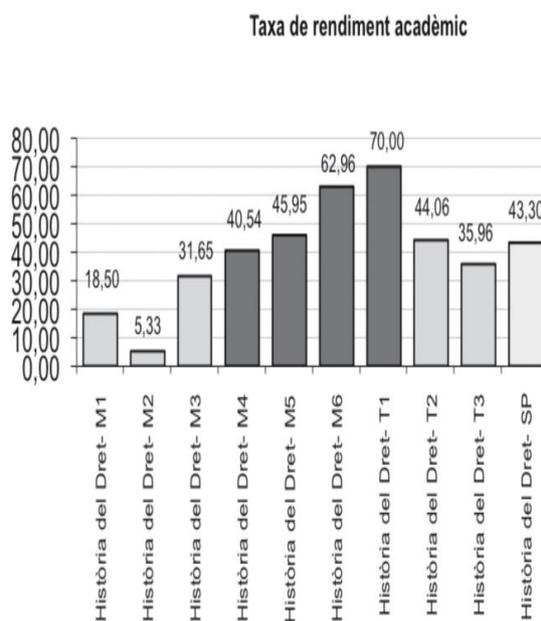
Gràfica XXVII

Taxa de presentats

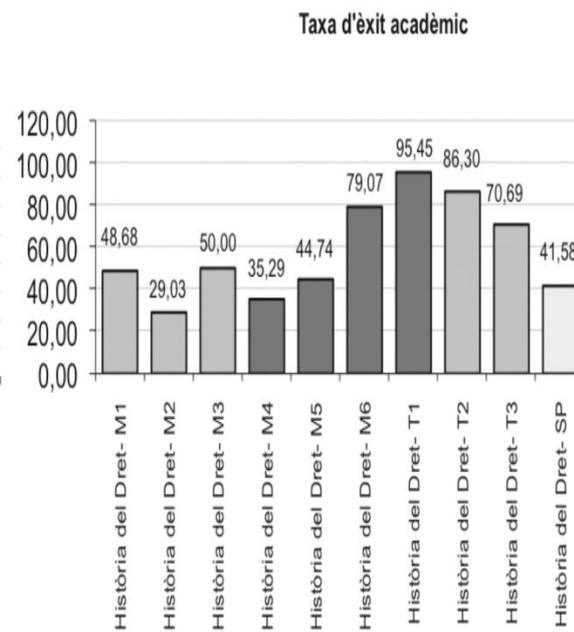


Gràfica XXVIII

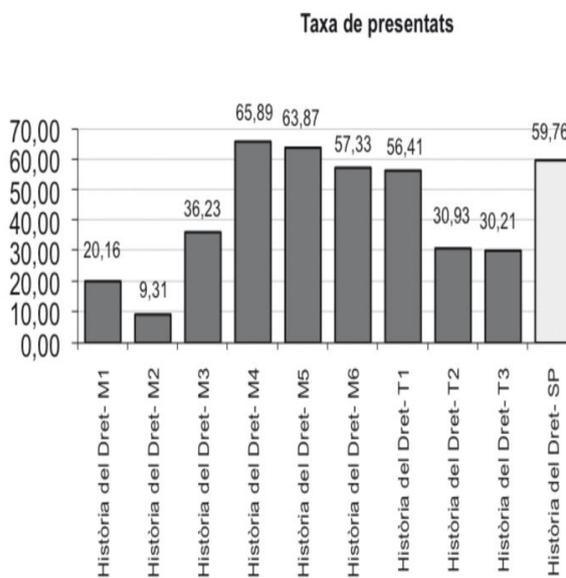
Historia del Derecho



Gràfica XXIX

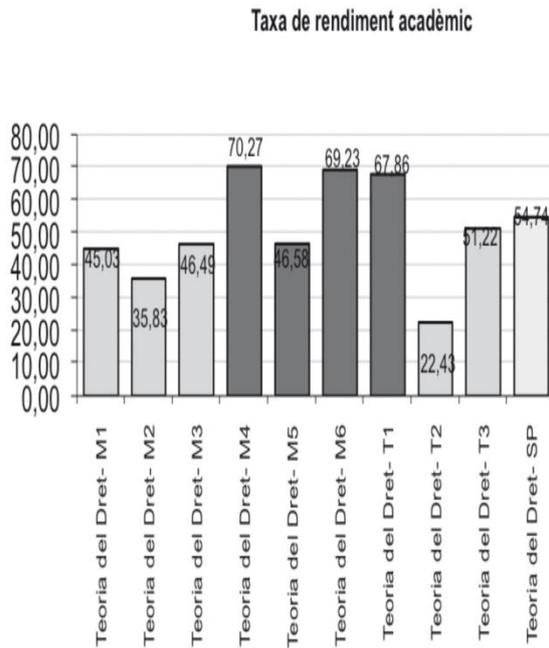


Gràfica XXX

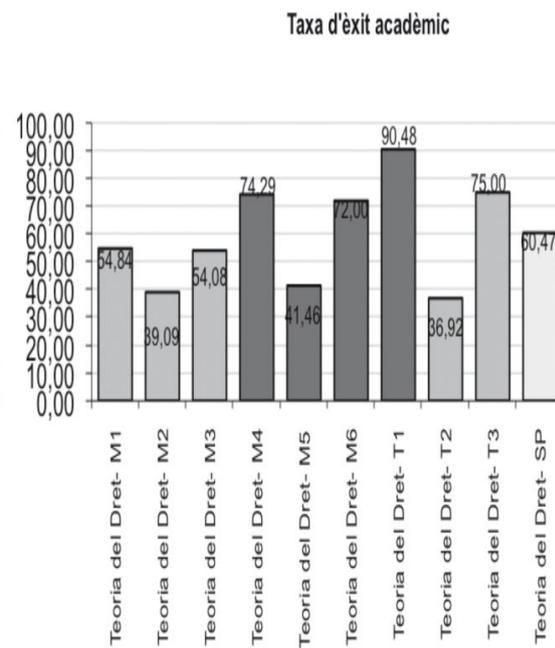


Gràfica XXXI

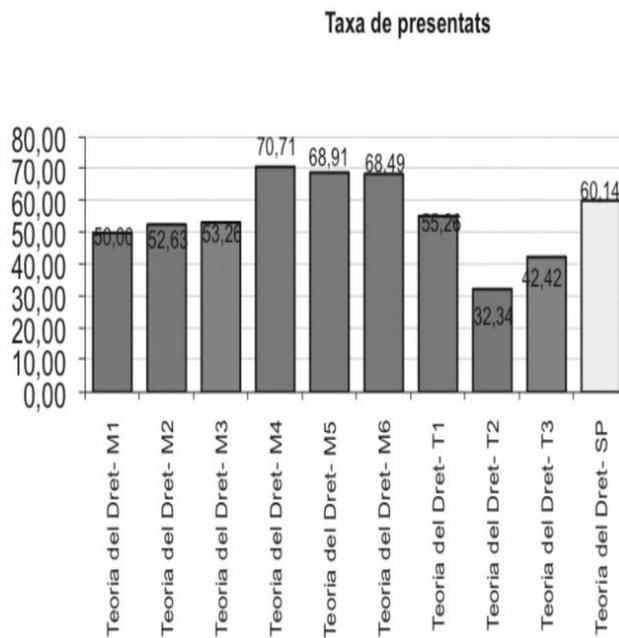
Teoría del Derecho



Gràfica XXXII

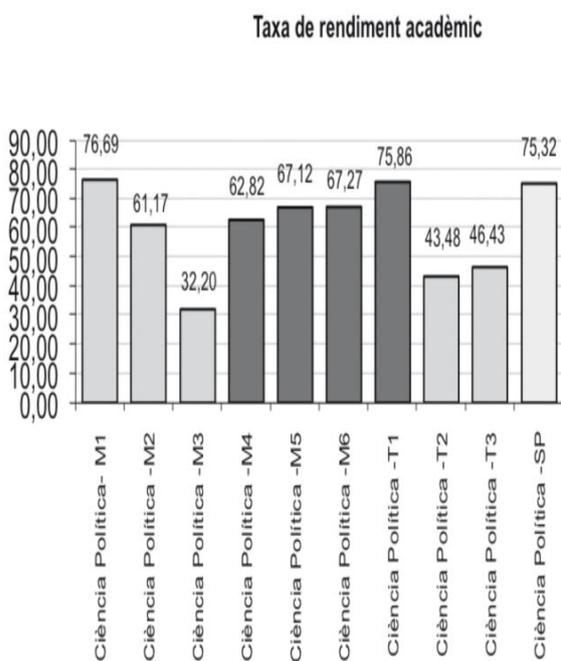


Gràfica XXXIII

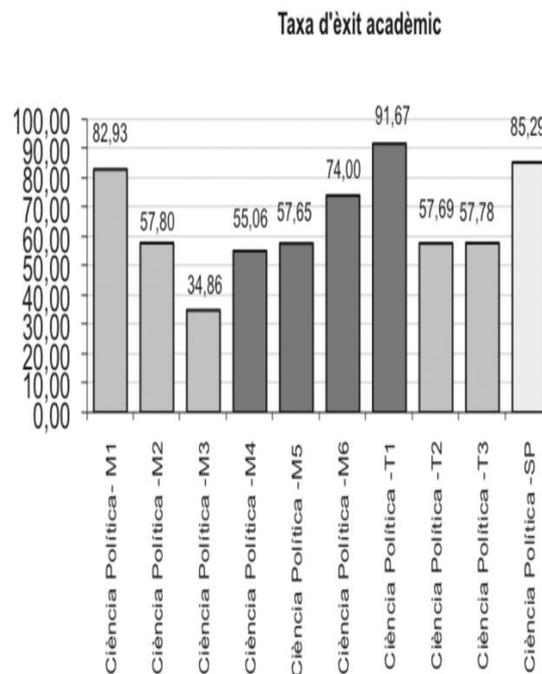


Gràfica XXXIV

Ciencia Política



Gráfica XXXV



Gráfica XXXVI

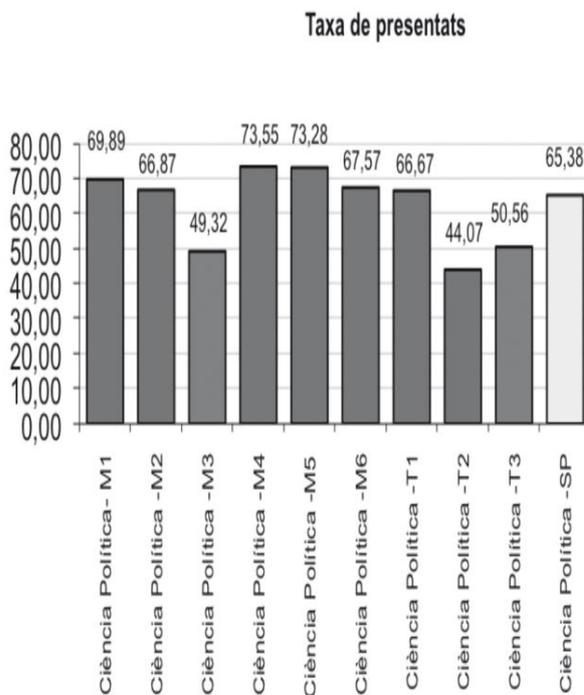


Gráfico XXXVII

Curso 2008/09:¹⁰

Total alumnos matriculados		Alumnos que han seguido la metodología propuesta			Alumnos que NO han seguido la metodología propuesta		
		Nº Alumnos	Nº Aptos	% Tasa de rendimiento	Nº Alumnos	Nº Aptos	%Tasa de rendimiento
Derecho Constitucional	63	58	24	41,37%	5	10	20,4%
Derecho Romano	60	35	32	91,42%	25	2	6,25%
Teoría del Derecho	60	53	36	67,92%	7	2	4,9%
Historia del Derecho	63	42	25	59,52%	21	1	2,6%
Derecho Civil I	61	58	38	65,51%	2	7	15,5%

Gráfica XL

*** Comentarios a las gráficas presentadas:**

La serie de resultados acumulada durante estos años indica que la tasa de rendimiento, la tasa de éxito académico y la tasa de presentados es tendencialmente mejor en los grupos adaptados respecto de los grupos ordinarios. No obstante, no se puede establecer como máxima que los grupos adaptados, *per se*, proporcionen mejores resultados que algunos grupos ordinarios. Algunas de las variables que pueden explicar esta circunstancia son: el seguimiento de metodologías de aprendizaje continuado en algunas asignaturas, pese a que el grupo no fuera formalmente adaptado; la dedicación o esmero docente del propio profesor y/o la dinámica del grupo de estudiantes.

Las mismas tasas de rendimiento del grupo M6 han variado a lo largo de estos años, incluso en aquellas asignaturas impartidas por profesores que iniciaron esta experiencia y se han mantenido en el grupo hasta su finalización. Ello puede explicarse a partir de un elemento tan intangible como es las características de cada promoción que contribuyen o dificultan los ritmos de estudio, los niveles de autoexigencia y, al final, los resultados académicos obtenidos.

Tal y como se ha señalado anteriormente, la metodología docente utilizada en los grupos adaptados favorece a los estudiantes que la siguen, pero perjudica claramente a aquellos estudiantes que optan por la evaluación única. Las tasas de rendimiento y de

10. Son resultados parciales en la medida en que sólo recogen los derivados de la convocatoria ordinaria celebrada en Junio 2009.

alumnos presentados así lo indican. Es decir, esta metodología no ayuda a promover el aprendizaje de aquellos estudiantes que, por las causas que sean, no tienen una presencia continuada en el aula. Para estos estudiantes ni siquiera la tutoría se muestra como un instrumento eficaz.

Los alumnos matriculados repetidores generalmente no siguen la metodología de evaluación continuada, ya que sus intereses o necesidades son diferentes a los de los estudiantes que se matriculan por vez primera. A estos estudiantes les es más difícil compaginar las asignaturas que repiten con las nuevas que cursan.

IV. Proyección de futuro

Como ya se ha dicho, el equipo docente del grupo M6 se disolverá al finalizar el curso 2008/09. La aplicación de los nuevos Grados y la reestructuración de las asignaturas impiden la continuidad de esta experiencia. Hay en ello una cierta paradoja: finaliza el equipo docente que pilotó la adaptación al EEES en el momento en que se inicia ya oficialmente una enseñanza adaptada al EEES. Pese a esto, el grupo docente ha pensado cómo seguir trabajando en este nuevo contexto.

Durante el curso 2008/09 el equipo docente del M6 organizó una actividad conjunta que incorporaba a todas las materias de 1º. Se eligió como tema el derecho de propiedad. Durante el curso, programamos sesiones conjuntas entre el profesorado para abordar distintos aspectos del tema elegido. Los estudiantes, en grupos de cuatro, hicieron un breve trabajo final sobre algún aspecto trabajado durante el curso y lo expusieron oralmente ante el profesorado del grupo y el resto de sus compañeros, exposición que fue grabada para el posterior comentario de los aspectos expositivos y argumentativos a mejorar. El trabajo realizado fue evaluado durante el curso y, especialmente, a partir de la exposición final. A la calificación obtenida se le dio un porcentaje del 10% respecto de la nota final de cada asignatura. De hecho, con esta actividad ha culminado la coordinación entre el profesorado participante en el grupo M6. En cursos anteriores se habían ensayado otras experiencias (debates compartidos, lecturas comunes), pero no se había obtenido resultados remarcables.

A partir de esta experiencia, los profesores del grupo M6 hemos decidido organizar un seminario que se desarrollará durante el segundo cuatrimestre del próximo curso y en el que hemos invitado a participar a profesorado de otras áreas de conocimiento. El seminario, dirigido a los estudiantes de Grado, se basará en los mismos postulados que la actividad interdisciplinar descrita, con la pretensión no sólo de seguir superando las barreras que separan a las distintas asignaturas, sino también preparar a los estudiantes para la elaboración de un trabajo final, obligatorio en el Grado, que se pretende transversal.

Referencias bibliográficas

BUENO SALINAS, M., ESPINA PÉREZ, D., FERRAZ, E., GONZÁLEZ BEILFUSS, M., MADRID PÉREZ, A., MOLL DE ALBA, C., MARTÍNEZ MARTÍNEZ, R., ORTUÑO PÉREZ, E., VALLÉS ELIZALDE, A. y ZAHINO RUIZ, M. La generación de un nuevo contexto de aprendizaje mediante la planificación docente de un primer curso piloto de Licenciatura para la adaptación del EEES: la experiencia del «M-6» en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona (2004/2005 y 2005/2006)», en *4rt Congrés Internacional Docència Universitària i Innovació. «La competència docent», Barcelona, 5, 6 i 7 de juliol de 2006*, vol. 1, Barcelona: IV Congrés Internacional Docència Universitària i Innovació, pág. 107-108 (para el resumen de la comunicación, editada íntegramente en CD. Puede leerse en: http://eprints.upc.es/cidui_2006/pujades/comunicaciones_completas/doc759.doc (17 jul. 09).

ALVAREZ ROJO, V. y LÁZARO, A. (coord.). (2002). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.

ÁLVAREZ, P. (2002). *La función tutorial en la Universidad*. Madrid: EOS.

ÁLVAREZ, P., y otros (1999). Intervención psicopedagógica en el ámbito universitario. Valoración de una experiencia en el centro superior de educación de la Universidad de la Laguna. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10, 397-387.

ANDRÉS AUCEJO, E. (2008). La tutoría universitaria en la enseñanza del Derecho. URI: <http://hdl.handle.net/2445/2401>

ANDRÉS AUCEJO, E. (2008-1). El plan de acción tutorial de la Facultad de Derecho (Licenciatura en Derecho), Universidad de Barcelona, curso académico 2005-2006. *Documento aprobado por el Consejo de Estudios de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona en acta fechada el 21 de marzo de 2006*. URI: <http://hdl.handle.net/2445/2341>

ANDRÉS AUCEJO, E. (2008-2). Memoria final de actividades del Programa de Acción Tutorial de la Licenciatura de Derecho de la Universidad de Barcelona, curso académico 2005-2006. *Documento aprobado por el Consejo de Estudios de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona en acta fechada el 10 de noviembre de 2006*. URI: <http://hdl.handle.net/2445/2483>

APODACA, P. y LOBATO, C. (eds.) (1997). *Calidad en la Universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.

ARBIZU, F. (1994). La labor orientadora del profesor universitario desde la perspectiva del alumnado y el profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 614-622.

BORDAS ALSINA, M. I. y CABRERA RODRÍGUEZ, F. A. (2001). L'avaluació de l'alumnat a la universitat. *Educar* 28, 61-82.

CABRERA, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid.

DE MIGUEL, M. (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.

DEL RINCÓN, B. (2005). *Tutoría universitaria en la convergencia europea*. Murcia: ICE Universidad de Murcia.

ECHEVERRÍA, B., FIGUERA P. y GALLEGO, S. (1996). La orientación universitaria: del sueño a la realidad. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 7. 207-220.

FERRER, V. (2003). La acción tutorial en la Universidad, en F. Michavila y J. García Delgado (coord.). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Cátedra UNESCO de Gestión política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid. 67-84.

GAIRIN, J. y otros (2005). *El pla de tutoria en la Universitat*. Bellaterra: Servei de Publicacions UAB.

GARGALLO LÓPEZ, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*. 241. 425-446.

LATORRE, DEL RINCÓN Y ARNAL (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.

MATEO ANDRÉS (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Universitat de Barcelona, ICE/Horsori.

MEDINA (1999). *La planificación educativa en la universidad*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

PADILLA CARMONA, M.T. y GIL FLORES (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para la aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*. 241. 467-486.

PARCERISA, A. (2004). *Pla Docent: Planificar les assignatures en el marc de l'espai europeu d'educació superior*. Barcelona: ICE-UB.

PARICIO, J. (2005). *Objetivos y contenidos de la acción tutorial en el ámbito de las titulaciones universitarias*. Saragossa: ICE Univ. de Saragossa.

PÉREZ BOULLOSA, A. (2006). Tutorías. A: M. de Miguel (coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias* (pàg. 133-168). Madrid: Alianza.

PORTA, J. L. y LLADONOSA, M. (coord.). (1998). *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza.

POSTMAN, N. (1991). *Divertirse hasta morir: el discurso público en la era del «show business»*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1997). Orientación universitaria y evaluación de la calidad. P. APODACA i C. LOBATO (ed.). *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes. 23-52.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (coord.) (2005). *Manual de tutoria universitària. Recursos per a l'acció*. Barcelona: Octaedro.

SANS MARTÍN, A., (2004). L'avaluació dels aprenentatges: Construcció d'Instruments. *Quaderns de Docència Universitària*. 2. Universitat de Barcelona.