

INTERVENCIÓN COORDINADA EN DOS ASIGNATURAS DE LA LICENCIATURA EN DERECHO (INTRODUCCIÓN AL DERECHO PROCESAL Y DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO) DIRIGIDA A MEJORAR LA CAPACIDAD DE EXPRESIÓN ORAL DE LOS ALUMNOS

Irene Ayala Cadiñanos e Ixusko Ordeñana Gezuraga

(Profesora Derecho Internacional Privado-Profesor Derecho Procesal Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea)

irene.ayala@ehu.es ixusko.ordenana@ehu.es

III Congreso Nacional de innovación docente en ciencias jurídicas: nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: competencia, expresión oral, aprendizaje, experiencia.

Resumen o abstract: En el marco del cambio de paradigma educativo que conlleva la progresiva implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, los autores, profesores ambos de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU), relatan el planteamiento y desarrollo de una experiencia de intervención pedagógica en el aula implementada el curso 2008-2009 para mejorar la destreza o habilidad de expresión oral de los alumnos de primer y cuarto curso de la Facultad de Derecho. La comunicación se divide en dos partes. En una primera, además de justificar la necesidad del proyecto de intervención, se describe el marco docente a partir del cual se ha diseñado y los objetivos marcados al efecto. En una segunda, los autores inciden en la metodología empleada y las actividades escogidas para llevarla a cabo. La exposición de estas últimas repasa en los objetivos marcados para cada una de ellas, su planteamiento y desarrollo, las incidencias surgidas y la valoración que de la misma hacen los alumnos y los profesores.

I. INTRODUCCIÓN

El cambio de paradigma educativo que supone la progresiva implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, supone un reto pedagógico y una invitación a la reflexión acerca de la metodología docente requerida para permitir al estudiante universitario alcanzar las competencias, genéricas y específicas, de cada titulación. En este marco, no es solo necesario definir esas competencias, sino que adquieren una importancia fundamental las técnicas pedagógicas y los medios didácticos que el docente debe desplegar para permitir al alumno completar su formación.

Dentro de estas competencias genéricas o instrumentales, presentan especial relevancia en los planteamientos de todas las titulaciones las competencias vinculadas a la comunicación. En estudios de convergencia educativa, como el Proyecto Tuning,¹ resulta manifiesta la opinión compartida por académicos, universitarios o empresarios sobre la importancia de las habilidades comunicativas. Si el estudio, el análisis, la reflexión son los engranajes sobre los que se construye y desarrolla el conocimiento, la comunicación es el vehículo que permite hacer llegar ese conocimiento allí y en la forma en que es requerido.

¹Explican esta experiencia, considerada una de las primeras reflexiones y actuaciones en relación a la convergencia en la educación superior a nivel europeo, RIOJA NIETO, A.M., “El proyecto Tuning. Una propuesta directriz del cambio”, AAVV (Coor. MURGA MENOYO, M.A., QUICIOS GARCÍA, M.P.), *La reforma de la Universidad: cambios exigidos por la nueva Europa*, Dykinson, Madrid 2006, pp. 29-38, CORNET SÁNCHEZ, F., “El proyecto Tuning Educational Structures in Europe”, AAVV (Coor. RICO ROMERO, L., GUTIÉRREZ PÉREZ, J.), *Sistemas de autoevaluación como instrumento de fortalecimiento de la calidad en educación superior*, Universidad de Granada, Granada 2007, pp. 111-114 y GARCÍA FERNÁNDEZ, J.F., “Algunas consideraciones acerca del proyecto Tuning Educational Structures in Europe”, *Logos: Anales del Seminario de Metafísica*, núm. 39/2006, pp. 269-284.

Centrándonos en el ámbito de las Ciencias Jurídicas, es evidente, que las competencias comunicativas suponen un valor esencial en la formación del futuro profesional del Derecho. La íntima relación entre el conocimiento del lenguaje y el jurista es clara y no es casualidad que en nuestro idioma la expresión “letrado” sea uno de los términos tradicionales utilizados para designar el ejercicio de esta profesión. Sea cual sea el marco en el que el jurista desarrolla su actividad, resulta fundamental su capacidad para informar, transmitir, mediar, convencer, divulgar. Y esta capacidad no solo exige conocimientos, sino la habilidad de construir una calidad del lenguaje y articular unos cauces de expresión adecuados al interlocutor y al contexto en el que esos conocimientos necesitan manifestarse.²

Analizando la formación de los estudiantes universitarios en la actualidad, observamos que las competencias comunicativas, en particular la capacidad de comunicación oral, requieren una atención y una intensidad formativa especial. Es cierto que en diversas asignaturas se exigen presentaciones orales de trabajos y prácticas objeto de evaluación; sumadas a la técnica clásica del examen oral, suponen para el alumno un incentivo que le permite mejorar su capacidad de expresión. Pero también es cierto que es habitual permanecer en la inercia de valorar fundamentalmente el contenido de la exposición y confiar en el esfuerzo individual de cada alumno, más o menos afortunado, para intuir, practicar y alcanzar unas habilidades de comunicación adecuadas.³

Nuestro trabajo parte de la necesidad. La necesidad-marco, fundamental, de mejorar, aunque sea en forma parcial y modesta, la capacidad de comunicación oral de nuestros alumnos. La necesidad-fin de establecer un sistema de evaluación que incentive y acredite la adquisición de dicha capacidad. La necesidad-cauce de articular un sistema y una metodología que permita al alumno identificar los objetivos a cumplir para obtener una evaluación positiva e ir desarrollando esa habilidad a lo largo del curso, mediante actividades dentro y fuera del aula, que le permitan comprobar y contrastar sus progresos. Y la necesidad-raíz de brindar a ese alumno una oportunidad más para que, como persona y como profesional, se reconozca capaz de comunicar a otros aquello que sabe, aquello que opina, aquello que siente.

²Como muestra de la importancia de la capacidad de comunicación, en tanto que destreza a adquirir por los estudiantes de Derecho, recordamos su previsión expresa en la lista de competencias y habilidades que la ANECA ha considerado indispensable fomentar a lo largo de la formación de los futuros licenciados en Derecho. Concretamente, ANECA, *Libro blanco. Título de grado en Derecho*, ANECA, Madrid 2005, p. 181 se refiere a la capacidad de “desarrollo de la oratoria jurídica. Capacidad de expresarse apropiadamente ante un auditorio”.

³Al respecto, con GONZÁLEZ ORTIZ, L., “La comprensión y producción de la exposición oral como técnica didáctica”, *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte*, núm. 5/2004, tenemos que reconocer que tradicionalmente, todos los sistemas educativos, incluyendo la universidad, han conferido mayor “status” a la comunicación escrita que a la oral. Quizás, como apunta ESTRADA, A., “Pero si yo estudié... Discurso académico y fracaso estudiantil en el examen final oral”, *Lectura y vida: revista latinoamericana de lectura*, núm. 1/2008, el factor más importante de esta paradoja se deba a la identificación de la capacidad comunicativa oral en el ámbito académico con el de la vida cotidiana y a la idea de que la oralidad es una capacidad en ejercicio permanente que, por tanto, no necesita ser practicada. Todo ello cuando escritura y oralidad se caracterizan por la complementariedad y las influencias recíprocas. Lo razona, GEORGÍEVA NÍKLEVA, D., “La oposición oral/escrito: consideraciones terminológicas, históricas y pedagógicas”, *Didáctica. Lengua y Literatura*, núm. 2008.

II. MARCO DOCENTE A PARTIR DEL CUAL SE HA REALIZADO LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA DURANTE EL CURSO 2008-2009

La experiencia que pretendemos compartir en este trabajo se desarrolla en el ámbito de dos asignaturas que pertenecen a diferentes áreas de conocimiento de la titulación de Derecho de la UPV/EHU: Introducción al Derecho Procesal y Derecho internacional privado.

Introducción al Derecho Procesal se imparte el primer cuatrimestre del primer curso. Es una asignatura dotada de 7,5 créditos, que se concretan en cinco horas de clase presencial a la semana. Los alumnos que cursan esta asignatura acaban de incorporarse a la Universidad, con una formación dispar, tanto en conocimientos como en competencias, que generalmente no se conocen entre sí y entre los que aún no se ha manifestado una interacción grupal. La comprensión y utilización del vocabulario jurídico es como mucho incipiente y su experiencia en exposiciones orales muy limitada. Su actitud frente a éstas es marcadamente defensiva y pasiva. La actitud defensiva tiene sobre todo su origen en el examen oral final que tradicionalmente viene realizándose en esta asignatura, ya que el grupo de profesores encargados de esta materia considera que el contenido de la misma (la actuación ante los tribunales) así lo exige.⁴ El rechazo que este examen oral provoca entre los alumnos es el principal elemento que denota su actitud defensiva respecto a las exposiciones orales. Su actitud es pasiva porque aún no comprenden la importancia de las habilidades comunicativas y las contemplan, en particular en lo que se refiere a la expresión oral de sus conocimientos, más como una manera de relatar planteamientos ajenos (aprendidos que no aprehendidos) que como una manifestación personal o colectiva del propio conocimiento.

Derecho internacional privado se imparte en cuarto curso, durante los dos cuatrimestres, con una frecuencia de tres horas de clase presencial en el primero y cuatro horas en el segundo. El nivel de conocimientos y la formación es más homogéneo, aunque evidentemente sigue existiendo disparidad en función del esfuerzo y dedicación invertido por cada uno a lo largo de los estudios, de las capacidades innatas e incluso del carácter. Han adquirido ya un vocabulario jurídico que les permite una mejor comprensión y análisis de los contenidos de trabajo y una mayor soltura en el uso del vocabulario jurídico. La dinámica grupal varía de unos años a otros (grupos más o menos activos, participativos), pero la mayoría llevan compartiendo su tránsito universitario varios cursos, se conocen y por tanto esa dinámica es más fluida, hay menos inhibiciones a la hora de manifestarse en público o realizar una exposición. Sin embargo, siguen compartiendo, en alguna medida, esa actitud de pasividad hacia la exposición oral en el sentido descrito más arriba.

Ambas asignaturas se imparten en grupos de mañana y de tarde, con características particulares. El grupo de mañana es más homogéneo en cuanto a la edad, por lo que su lenguaje y las posibles deficiencias de su expresión oral son similares. La mayoría tienen como única ocupación sus estudios universitarios, por lo que el nivel de asistencia a clase es alto. El grupo de tarde es menos numeroso y más heterogéneo en cuanto a la edad y la situación laboral. La presencia de alumnos mayores, que en la mayoría de los casos comparten trabajo con estudios universitarios, implica la presencia de un grupo con menos dificultades para la expresión oral (experiencia laboral, mayor seguridad y menos inhibiciones). Por otra parte, las necesidades del trabajo producen generalmente un mayor grado de absentismo en el aula.

⁴Concretamente, en el examen los alumnos deben responder a dos cuestiones, una breve y otra de desarrollo, correspondientes al mismo número de temas del temario escogidos por ellos al azar.

Como problemas comunes que inciden directamente en la capacidad de expresión oral de los alumnos, nos encontramos en ambos niveles con obstáculos subjetivos y objetivos.

Desde una perspectiva subjetiva, podemos observar los siguientes frenos o dificultades en la capacidad de expresión oral del alumno:

a) *La inseguridad*: tanto respecto a sus conocimientos como respecto a la forma de expresarlos.

b) *La inhibición*: es una variable menos homogénea entre los alumnos porque está muy relacionada con el carácter, pero puede señalarse como un problema bastante generalizado. Se manifiesta tanto en las ocasiones en las que el alumno debe hablar al conjunto del grupo como cuando se dirige al profesor, en particular cuando esa intervención se realiza en el curso de un examen oral, por razones evidentes.

c) *La pasividad*: relacionada en gran medida con las anteriores, la forma en que se manifiesta difiere en función del componente “evaluación”. En diálogos que podríamos denominar “informales” (preguntas en el aula, tutoría) la percepción de ser evaluados es débil, utilizan un lenguaje más coloquial y por tanto personal y no consideran, en general, necesario construir adecuadamente el discurso ni utilizar el vocabulario técnico o genérico, con propiedad; la comunicación es más fluida pero la pasividad se manifiesta en la falta de esfuerzo para articular un discurso ordenado y preciso, dejando en manos del profesor la tarea de interpretar y comprender sus ideas. En las ocasiones en las que la expresión oral adquiere un carácter más “formal” (presentación de trabajos, exámenes orales) la conciencia de evaluación es intensa, y buscan “muletillas”, bien con el apoyo de un texto que es leído sin afán de comunicar con el público (trabajos) o bien en la acogedora seguridad de la memoria que busca reproducir, lo más fielmente posible, un libro o unos apuntes (exámenes).

d) *Falta de percepción de sus carencias*: en muchas ocasiones no consiguen diferenciar el propio pensamiento de las manifestaciones que hacen del mismo y no son conscientes de las incongruencias o faltas de precisión que presenta su discurso, de manera que trasladan la responsabilidad de la comprensión del mismo y por tanto de la comunicación, al interlocutor, tal y como se ha señalado más arriba.

e) *Desinterés y rechazo*, tanto individual como colectivo. En relación al primero, los alumnos, imbuidos en una trayectoria discente fundada sobre contenidos, perciben el continente (expresión de ideas y conocimientos) como algo necesario pero pospuesto a un futuro en el que, por algún misterioso proceso, llegarán a adquirir las habilidades comunicativas necesarias para desarrollar su profesión. Las tareas que implican un esfuerzo añadido en cuanto a la necesidad de articular una expresión oral adecuada, suelen suscitar un mayor rechazo, en tanto no existe esa conciencia de necesidad de aprender y desarrollar dicha competencia.

En cuanto al aspecto colectivo de este desinterés, se observa que la expresión oral en el aula es asumida más como una cuestión de comunicación alumno-profesor que como un intercambio de conocimientos dentro del grupo. Así, cuando un compañero realiza una exposición es frecuente que gran parte del grupo “desconecte” y no escuche en la medida que lo expuesto no se considera relevante para la evaluación personal de los oyentes. Si la comunicación es un puente entre dos o más procesos de pensamiento, ese desinterés es inconscientemente percibido por quien expone, potenciando su inseguridad y sus limitaciones.

Junto a estas dificultades de carácter subjetivo encontramos una serie de obstáculos o limitaciones de tipo objetivo:

a) *Carencias en el dominio de la lengua*: aunque hay diferencias de nivel, en particular en lo que se refiere al uso de terminología jurídica, entre el curso inferior y el superior, en ambos casos los alumnos presentan deficiencias en la sintaxis, en particular en aquellas

manifestaciones orales que, por definición, limitan el tiempo para la reflexión previa. Por otra parte hay un número importante de alumnos que al utilizar un léxico más culto o más técnico, lo hace de forma impropia.

b) *Deficiencias en la estructura y la integración del discurso*: exposición sin partes diferenciadas (introducción, desarrollo, conclusiones), falta de capacidad para distinguir lo fundamental de lo accesorio y para manifestarlo de forma diferenciada en el discurso, así como una excesiva dependencia de datos o detalles.

c) *Limitada capacidad de síntesis*: pueden reproducir más o menos fielmente un texto ya escrito, pero encuentran dificultad para sintetizarlo o para extraer de él ideas aisladas o conceptos fundamentales; esta limitación se agudiza en la expresión oral, sobre todo si el discurso debe manifestarse en el transcurso de un diálogo, en la medida que el esfuerzo requerido en estos casos es mayor.

III. OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

El objetivo nuclear de la experiencia consiste en contribuir al desarrollo de las competencias comunicativas y en particular de la capacidad explicativa oral de los alumnos. Partimos del carácter transversal de dicha competencia, de su progresiva adquisición tanto en las etapas educativas anteriores como a lo largo de toda su formación universitaria. Por tanto, los objetivos planteados se inscriben en tres parámetros básicos: adecuación, realismo e integración.

Adecuación en el sentido de que dichos objetivos se han formulado teniendo en cuenta el pasado, presente y futuro de cada grupo en el que se va a proyectar la actuación docente: formación previa de los estudiantes, habilidades ya adquiridas y asunción de que dicho aprendizaje va a continuar en otros cursos.

Realismo entendido como consciencia de que la docencia de nuestra asignatura, inscrita en contenido del programa y en el tiempo disponible para desarrollarlo, debe permitir la adquisición de otras competencias. Realismo también como límite a unos objetivos demasiado ambiciosos que puedan provocar finalmente frustración, tanto en los estudiantes como en el balance de nuestra propia labor docente.

Por último, *integración* como componente fundamental del aprendizaje, con múltiples manifestaciones. Porque la mejora en la expresión oral no solo constituye un fin en sí mismo, sino que se inserta en una metodología docente que persigue el avance en otras competencias como la capacidad comprender y desarrollar nuevos conocimientos, la capacidad de análisis, estructuración o síntesis, la capacidad para trabajar en grupo, la capacidad de adaptación o la capacidad para expresarse correctamente por escrito. Integración porque esta metodología parte de la necesidad básica de implicar al alumno en el aprendizaje como sujeto activo y principal protagonista del mismo. Integración en la medida que las competencias comunicativas son en esencia una manifestación del hecho social y su desarrollo exige actuaciones pedagógicas centradas en el trabajo en equipo, desde y para el grupo de alumnos en el que esta metodología se va a proyectar.

En el planteamiento de los objetivos de nuestra actividad para la mejora de las competencias de comunicación oral hemos tenido en cuenta las finalidades básicas sobre las que se debe proyectar este tipo de intervención pedagógica:

- aprender a hablar mejor, para explicar hechos y conocimientos y para argumentar opiniones de forma planificada;
- aprender a aprender, es decir, dialogar para negociar significados y construir conocimientos;

- aprender a gestionar la interacción social⁵

Para la descripción de los objetivos de esta intervención pedagógica, nos vamos a referir en primer lugar a aquellos que son comunes a ambos cursos, que se han trabajado y exigido con diferente intensidad en función del nivel -primero o cuarto- de los alumnos a los que la docencia va dirigida. Esto a su vez se traduce en un particularización de los objetivos que se van a formular para cada uno de estos niveles.

Como objetivos generales, a perseguir tanto respecto a los estudiantes de primero como de cuarto curso, hemos establecido los siguientes:

a) *Potenciación de una subjetividad activa en la adquisición de competencias*: se trata de que el alumno sea consciente de la necesidad de progresar en las habilidades de comunicación oral, de las habilidades que ya posee, de las que debe adquirir y pueda constatar sus progresos a lo largo del trabajo del curso.

b) *Adquisición paulatina de métodos de trabajo en grupo* que permitan incrementar no solo la eficacia del mismo, sino fundamentalmente la coherencia de los resultados y la conciencia de método y logro colectivo: las intervenciones se generan y son responsabilidad de un equipo, se transmiten al grupo y son comentadas por éste, no sólo respecto a los contenidos sino en la forma en que éstos son transmitidos.

c) *Mejora de la capacidad para expresar contenidos con sus propias palabras*, atendiendo al vocabulario y la sintaxis, con la incorporación paulatina del léxico propio del lenguaje jurídico, en particular del que es consustancial a cada asignatura. Puesto que nuestro marco de trabajo es la Universidad, entendemos se deben priorizar los géneros discursivos secundarios o intermedios, en particular los de ámbito académico, judicial y de empresa, porque estas formas de discurso son las que requieren una elaboración más compleja y más alejada de los usos lingüísticos coloquiales, que los estudiantes ya suelen dominar. Para aprender a explicar, hay que reflexionar sobre la forma de percibir los hechos y razonamientos y sobre la forma de comunicar lo que sabemos a los demás. Se trata de crear un clima de clase propicio a la participación, dedicando tiempo a hacer que los alumnos piensen y hablen, contribuyendo así al tránsito desde una expresión espontánea e intuitiva hacia una forma de pensar y de hablar progresivamente más reflexiva y elaborada.⁶

d) *Desarrollo de la capacidad para construir y comunicar adecuadamente el discurso* en función del marco en el que éste deba manifestarse. Implica la aprehensión de las estrategias comunicativas del discurso oral: explicitación de la estructura del discurso (introducción, desarrollo, conclusión), la contextualización (interrelación entre discurso y contexto) y la regulación de la densidad informativa.⁷

e) *Perfeccionamiento de la capacidad para seleccionar los elementos más relevantes y discernir lo fundamental de lo accesorio* tanto en el mensaje propio como en el ajeno. Comprender e interpretar las ideas de los demás, incide directamente en la capacidad para ordenar las propias ideas, para integrar nuevos conocimientos progresivamente más complejos y abstractos, así como para comunicarlos con claridad y eficacia. La necesidad de comunicar adecuadamente el conocimiento exige a su vez una reflexión sobre el grado de comprensión del mismo y la necesidad de articularlo y sistematizarlo para conseguir que éste llegue de forma adecuada al interlocutor. En el marco de la expresión oral, estas exigencias de la comunicación se intensifican, en función de su inmediatez y de la menor

⁵ Planteamiento formulado por VILÀ I SANTASUSANA, M., "Actividad oral e intervención didáctica en las aulas", *Glosas didácticas*, núm. 12/2004.

⁶ AAVV (Coor. VILÀ I SANTASUSANA, M.), *El discurso oral formal: Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, Editorial. Graó., Barcelona, 2005, pp. 25-28.

⁷ AAVV (Coor. VILÀ I SANTASUSANA, M.), *El discurso oral formal: Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, op.cit., pp. 25-28.

posibilidad de revisión tanto desde la perspectiva del emisor como del receptor; el esfuerzo a desplegar es mayor y por tanto supone una contribución importante a la mejora de estas capacidades.

f) *Adquisición progresiva de la capacidad para explicar verbalmente y de manera sintética los planteamientos manifestados, de forma oral o escrita, por otra persona.* Entronca con las capacidades reseñadas en puntos anteriores, pero queremos plantearlo como una necesidad del aprendizaje particular, partiendo de que el trabajo discente del estudiante está muchas veces excesivamente imbuida de su creencia de ser un actor secundario en su progresión universitaria. Sintetizar implica identificar lo fundamental, pero sobre todo ser capaz de seleccionar de forma ordenada los elementos más relevantes del mensaje que se desea transmitir. Supone un trabajo añadido de reflexión y análisis y la asunción de responsabilidad sobre el mensaje que se quiere comunicar: no puede limitarse a repetir, debe escoger lo esencial y buscar fórmulas para transmitirlo adecuadamente.

g) *Introducción en el control de las habilidades metalingüísticas:* claridad y proyección de la voz, entonación, lenguaje corporal, necesidad de contacto visual con el interlocutor, etc. La percepción de la expresión oral como una fórmula particular de comunicación en lugar de como una prolongación de un mensaje escrito, implica ser consciente de que no es solo el contenido, sino la forma en que éste se manifiesta, lo que le otorga esa identidad. Ser consciente de la necesidad de controlar estos elementos de la expresión oral contribuye a mejorar esta capacidad.

En el marco de estos objetivos genéricos y teniendo en cuenta las diferencias en cuanto a formación de los grupos de primero y de cuarto hemos establecido, a su vez, unos objetivos particulares para cada nivel:

PRIMER CURSO: el objetivo básico se centra en conseguir el desarrollo de la capacidad de escuchar, analizar y construir sobre ello un discurso explícito, comprensible, tanto para el profesor como para el resto de los integrantes del grupo, utilizando, aún en forma incipiente, un léxico apropiado al ámbito jurídico. El desarrollo adecuado de esta capacidad a lo largo del curso va a permitir al estudiante dotarse de una serie de habilidades con las que abordar de una forma más segura y coherente el temido examen oral. En concreto se va a plantear la necesidad de adquirir:

- 1) Capacidad para definir y explicar los conceptos fundamentales explicados por el profesor a lo largo de una clase.
- 2) Capacidad para realizar una exposición breve sobre una cuestión concreta a partir de textos escritos.

CUARTO CURSO: partiendo de que los alumnos detentan ya un nivel formativo superior, el objetivo fundamental se centra aquí en conseguir avances en la construcción de un discurso más complejo, en la distinción respecto a la emisión de un mensaje en forma monologada o dialogada, así como en la necesidad de coherencia en la estructura y exposición del mismo, con una mayor atención a las habilidades metalingüísticas. En concreto perseguimos la mejora del alumno en cuanto a su:

- 1) Capacidad para realizar adecuadamente la exposición de un tema de programa elaborado en grupo;
- 2) Capacidad para construir y defender un planteamiento en el marco de un caso práctico.

IV. METODOLOGÍA EMPLEADA

Nuestra experiencia en la mejora de la capacidad de expresión oral de los alumnos parte de una intensa vocación docente, nacida y desarrollada sobre un perfil evidentemente jurídico, que intentamos perfeccionar a partir de unos conocimientos de teoría pedagógica todavía demasiado limitados. Por eso nos hemos planteado establecer una metodología caracterizada por la sencillez, la coherencia con los objetivos marcados, activa, ceñida a la realidad del aula y los programas a impartir, esencialmente grupal y abierta a la crítica.

La *sencillez* de este planteamiento parte de la inevitable modestia inherente a la ausencia de un conocimiento profundo de las diferentes técnicas didácticas y a la convicción de que es más conveniente construir paso a paso, para poder aprender e incorporar las conclusiones a experiencias futuras más profundas y ricas. Constituye pues un primer ensayo, sin más pretensión que la de intentar una humilde contribución -grano de arena, si se prefiere- a la formación de futuros profesionales del Derecho, por parte de dos profesores de materias distintas, preocupados por contribuir a que esa formación sea cada vez más completa. Seguramente, es la suma de las voluntades de ambos docentes la principal fortaleza o activo de esta experiencia. En este sentido, plenos conocedores del carácter limitado del proyecto de intervención, hemos sido conscientes en todo momento de que éste no va a convertir a los alumnos en fantásticos conferenciantes. Sencillez que se deriva también de la circunstancias objetivas que acompañan nuestra docencia: el desarrollo del temario -muy amplio en ambas asignaturas- y del resto de las competencias establecidas para cada curso, limita el tiempo disponible para el perfeccionamiento de unas habilidades orales que, por definición, exigirían una mayor frecuencia y posibilidad de ensayo para cada alumno. Con todo, el carácter integrador que hemos pretendido tener en cuenta en este Proyecto, nos ha llevado a trabajar la competencia de expresión oral no solo en las actividades concretas planificadas para tal fin, sino también en el contexto del desarrollo de los contenidos de ambas asignaturas. Constatamos además que las actividades planteadas para trabajar la competencia citada, son dinámicas frecuentemente utilizadas en el desarrollo de las clases universitarias, si bien en este caso específicamente dirigidas a la obtención de un objetivo concreto.

En coherencia con el objetivo principal del proyecto de intervención, la metodología propuesta es esencialmente *activa*. Aunque en una primera intervención en el aula, descrita más adelante, se plantea una exposición por parte del profesor de los conceptos básicos sobre oratoria y técnicas de expresión oral, obviamente de claro carácter teórico, todas las actividades directamente asociadas con la mejora de la comunicación oral e incluso las planteadas para el desarrollo de otras competencias, se han establecido para implementar esas habilidades bajo una fórmula de diálogo permanente, hablando, comunicando y reflexionando sobre los conocimientos transmitidos. Hemos intentado hacer camino al andar. Obviamente, la premisa inherente al aprendizaje activo, a esa forma de hacer camino, se centra en la percepción del interés en mejorar y en la convicción por parte del alumno de que es fundamentalmente su participación y su trabajo lo que permite avanzar. Por eso nuestra primera tarea consiste en convencer a los alumnos de esa necesidad de andar.⁸ Para ello, y bajo los postulados del aprendizaje basado en problemas (ABP), se han

⁸Como dice LE BOTERF, citado por MAZZUCA SOBCZUK, M., IBÁÑEZ GONZÁLEZ, M.J., “Desarrollo de la capacidad comunicativa oral en estudios universitarios”, AAVV (Coor. IGLESIAS MARTÍNEZ, M., PASTOR VERDÚ, F.), *V Jornadas de Redes de Investigación en docencia universitaria*, Universitat d’Alacant, Institut de Ciències de l’Educació, Alicante 2007, p. 135, la adquisición de la competencia, entendida como capacidad que comprende destrezas y habilidades cuyo dominio repercutirá en un futuro profesional competente para el desarrollo de las tareas encomendadas, requiere tres componentes fundamentales, el saber actuar, el querer actuar y el poder actuar. Nos referimos a la segunda.

propuesto a los alumnos situaciones reales del mundo de la práctica del Derecho para que a partir de su propia reflexión y del diálogo del grupo comprendan la importancia de tomar decisiones, definir estrategias y ser capaces de manifestarlas en público tanto para compartir el conocimiento como para convencer.⁹ Hemos empleado, al respecto, el método del caso, basándonos “en las preguntas más que en las respuestas”, centrándonos “en quien aprende y no en quien enseña”.¹⁰

Estas dinámicas se han realizado principalmente *en grupo*, intentando fomentar, además del perfeccionamiento de la comunicación oral de cada uno de los alumnos, que esta mejora provenga de la contribución e interrelación de todos los estudiantes, bebiendo de los parámetros del denominado aprendizaje cooperativo.¹¹ Con esta premisa, las distintas dinámicas se han diseñado a la luz de (1) la interdependencia positiva entre los miembros del grupo, (2) la responsabilidad individual y grupal, (3) la interacción estimuladora entre los miembros del grupo (4) trabajando actitudes y habilidades personales y grupales y (5) realizando una evaluación grupal.¹²

Por último, la experiencia se ha inspirado en la idea de que debe predominar la *crítica constructiva* por todos los intervinientes (alumnos y docentes) y en todos los sentidos. Aceptada por todos la necesidad de mejorar las capacidades de expresión oral de los alumnos como valor supremo y válido del proyecto de intervención, los medios o tareas para obtenerlo y el contexto en el que se dan deben ser flexibles y adecuados a las necesidades de los alumnos principalmente y, secundariamente, también de los docentes. Para obtener esta atmósfera es esencial que los alumnos presenten sus dudas, quejas, o problemas, con libertad y respeto, en cualquier momento, y especialmente en aquellas situaciones dirigidas concretamente a la valoración o evaluación de las dinámicas y de los logros obtenidos.

⁹Opten por el ejercicio de la abogacía, la procuraduría, el funcionariado,... en todas las salidas profesionales los juristas se van a encontrar con la necesidad -el “problema” del aprendizaje basado en problemas- de articular un discurso coherente y eficaz. Con SANTILLÁN CAMPOS, F., “El Aprendizaje Basado en Problemas como propuesta educativa para las disciplinas económicas y sociales apoyadas en el B-Learning”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 40/2006, las características principales de este aprendizaje son (1) el aprendizaje centrado en el alumno, (2) generación del aprendizaje en grupos pequeños, (3) el docente adquiere el papel de facilitador, (4) el núcleo de generación organizacional y de aprendizaje radica en la generación de problemas, (5) los problemas generan habilidades, y (6) el aprendizaje autodirigido genera nuevo conocimiento.

¹⁰Literal HERNÁNDEZ MOGOLLÓN, R., DÍAZ CASERO, J.C., “Método del caso. Una aproximación desde el EEES”, AAVV (Coor. MERCADO IDOETA, C.), *Empresa global y mercados locales: XXI Congreso Anual AEDEM, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, 6,7 y 8 de junio de 2007*, vol. 1, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid 2007, p. 37. Como describe este autor “el método del caso está basado en el debate. Los casos son un excelente vehículo para el crecimiento de la confianza en sí mismo y de la habilidad de pensar de manera más independiente y de trabajar de forma colaborativa”. En el mismo sentido, alaba todas las ventajas del método del caso, OLANO ESPINOSA, C., “El método del caso”, *Economist & Jurist*, núm. 122/2008.

¹¹Como sabemos, el aprendizaje cooperativo es una metodología de trabajo que impulsa la creación de grupos reducidos de alumnos que trabajan juntos con el objetivo de aumentar el aprendizaje de todos y cada uno de ellos. Exponen sus postulados y estrategias didácticas, entre otros, ECHEITA, G., “El aprendizaje cooperativo: un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje”, AAVV (Coor. FERNÁNDEZ BERROCAL, P., MELERO ZABAL, M.A.), *La interacción social en contextos educativos*, Siglo XXI de España editores, Madrid 1995, pp. 167-1992, PUJOLÁS I MASET, P., “Una propuesta didáctica para la obtención de la diversidad en el aula: los grupos de aprendizaje cooperativo”, AAVV (Coor. TORRES GONZÁLEZ, J.A.), *La innovación de la educación especial: actas de las XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación especial*, Universidad de Jaén, Jaén 1997, pp. 455-468 y SOLSONA, N., “El aprendizaje cooperativo: una estrategia para la comunicación”, AAVV, *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico: el aprendizaje cooperativo*, Editorial Grao, Barcelona 2003, pp. 91-98.

¹²Son los 5 elementos que debe integrar el aprendizaje cooperativo. Los exponen, AMANTE GARCÍA, B., ROMERO GARCÍA, C., GARCÍA, D., “Comunicación oral: ¿cómo potenciarla?”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 42/2007.

V. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

En el marco de los objetivos y metodología presentados, hemos realizado cuatro actividades distintas en cada curso. Incluimos a continuación una breve descripción de cada una, exponiendo en todas ellas los objetivos a alcanzar, el desarrollo de la dinámica, las incidencias surgidas y su evaluación. Señalamos, asimismo, junto a su denominación el momento del cuatrimestre en que se realizaron y el tiempo que se les dedicó.

PRIMERA ACTIVIDAD PRIMER CURSO: DEBATE SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA EXPRESIÓN ORAL (día de la presentación, 2 horas):

I. Objetivos:

- 1) Que los alumnos reconozcan la importancia de la capacidad explicativa oral.
- 2) Que los alumnos asuman sus debilidades, miedos e inseguridades a la hora de hablar en público.
- 3) Que los alumnos se comprometan a mejorar sus habilidades comunicativas orales.

II. Desarrollo de la dinámica: El primer día de clase, tras la presentación del docente y la asignatura, éste anuncia que el examen de la asignatura será oral. Como de costumbre, se escuchan quejas al respecto. El profesor propone un debate moderado por un voluntario sobre la importancia de la expresión oral dentro de las habilidades del jurista. Al finalizar el debate el profesor comunica que durante este curso se va a trabajar especialmente la competencia de expresión oral, desarrollando, al efecto, un proyecto de intervención pedagógica en el aula. Se trata de mejorar las habilidades comunicativas orales en general y de demostrarlo en el examen oral. Se dedica media hora a exponer las partes y características del discurso y las pautas para preparar y desarrollar una correcta exposición en público. Es la única teoría sobre la cuestión que se va a presentar a los alumnos. Finalmente, el docente explica que dos de los 10 puntos de la nota final de la asignatura se van a vincular a este proyecto de intervención y a las cuatro dinámicas que se van a realizar (0,5 puntos a cada una de ellas). Expone, asimismo, que en cada una de las actividades se va a puntuar la participación del alumno (0,10), la idoneidad de su intervención (0,10), su discurso (configuración, contenido y desarrollo) (0,20) y el progreso en la habilidad de expresión oral (0,10).

III. Incidencias surgidas: El debate se ha desarrollado con normalidad, a buen ritmo, si bien algunos alumnos han acaparado el diálogo, impidiendo que el resto de sus compañeros muestren sus inquietudes y razonamientos.

IV. Evaluación: Esta primera actividad ha sido un éxito. A priori, y pendientes del desarrollo del proyecto de intervención en el aula, se dan por alcanzados los objetivos planteados.

SEGUNDA ACTIVIDAD PRIMER CURSO: CONFECCIÓN DE UN ACTA DE CLASE Y EXPOSICIÓN DE LA MISMA (semana 5 del cuatrimestre, 2 sesiones de 2 horas):

I. Objetivos:

- 1) Que los alumnos desarrollen capacidad de atención, comprensión y análisis sobre una materia concreta que previamente se ha tratado en clase.
- 2) Que los alumnos sean capaces de sintetizar por escrito lo que han entendido y analizado sobre dicha materia.
- 3) Que los alumnos sean capaces de explicar oralmente y de forma breve lo que han recogido por escrito.¹³

¹³Detrás de la formulación de estos objetivos está la idea de que ser un buen comunicador significa, con ESCALONA ORCAO, A.I., LOSCERTALES PALOMAR, B., "Pautas y materiales para la enseñanza y el

II. Desarrollo de la dinámica: En la clase justo anterior a la exposición de uno de los temas del programa (“La independencia y responsabilidad judicial”) se entrega a los alumnos un guión con los puntos esenciales del tema. Se les explica que tienen que tomar notas sobre esas cuestiones para luego, en grupos, configurar un texto completo, sistemático y coherente sobre un punto concreto. En las sesiones posteriores a la exposición del tema por parte del docente, éste escoge a un portavoz de cada grupo que expone en público el elemento del temario que le corresponda.¹⁴ A la intervención de cada uno de los portavoces le sucede un diálogo de toda la clase en la que se comenta el contenido y la forma de su exposición.¹⁵ Con estas sugerencias el grupo redacta un acta que es explicada oralmente por un miembro del grupo diferente al portavoz.

III. Incidencias surgidas: Durante la exposición del tema por parte del docente los alumnos han estado más nerviosos e inquietos que de costumbre. En la segunda parte de la dinámica, ha sido un tanto complicado mantener el orden en el aula, pues cada grupo estaba más preocupado por la tarea que tenía que realizar que por escuchar a sus compañeros.

IV. Evaluación: Esta actividad ha servido para confirmar la necesidad de nuestro proyecto de intervención. Los alumnos presentan serias dificultades de atención, comprensión, síntesis y deficiencias significativas en la exposición oral de los escritos redactados por ellos mismos. También ha quedado claro que no están acostumbrados a trabajar en grupo. Es necesario implementar el aprendizaje cooperativo.

TERCERA ACTIVIDAD PRIMER CURSO: EXPOSICIÓN DE UN PUNTO DEL TEMARIO EN EL AULA (semana 10 del cuatrimestre, 2 horas)

I. Objetivos:

1) Que los alumnos desarrollen capacidad de comprensión y análisis sobre una cuestión concreta del programa a partir de textos doctrinales especializados, con estilo y contenido elevado.¹⁶

2) Que los alumnos sean capaces de sintetizar por escrito lo que han entendido y analizado sobre dicha cuestión.

3) Que los alumnos sean capaces de explicar oralmente de forma breve un escrito propio.

II. Desarrollo de la dinámica: Las lecciones 10, 11 y 12 del temario se explican conjuntamente por el docente y los alumnos. Éstos, en grupos, trabajan fuera del aula puntos concretos de estos temarios para después integrarlos en momentos determinados de la exposición del docente. Mientras un portavoz del grupo expone el punto concreto, el resto de alumnos toman notas. Se intercalan las exposiciones del docente con las de los portavoces de los distintos grupos. Al final de cada lección, el conjunto de alumnos comenta las distintas exposiciones (contenido y forma). Se han dedicado unos minutos a comentar y valorar el desarrollo del proyecto de intervención.

III. Incidencias surgidas: La combinación exposición del docente-exposición de los portavoces ha hecho perder tiempo de clase, entre uno y otro. Se nota que unos grupos han

aprendizaje de competencias de comunicación en los nuevos títulos de Grado”, AAVV (Coor. IGLESIAS MARTÍNEZ, M., PASTOR VERDÚ, F.), *V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, Universitat d’Alacant, Institut de Ciències de l’Educació, Alicante 2007, p. 64, “saber escuchar, escribir y hablar, ya que estos aspectos forman parte de un sistema y ello siempre supone interrelación”. En sentido similar, RAMÍREZ MARTÍNEZ, J., “La expresión oral”, *Contexto Educativos*, núm. 5/2002.

¹⁴Al respecto, con RAMÍREZ MARTÍNEZ, J., “La expresión oral”, *Contexto Educativos*, núm. 5/2002 conviene remarcar la importancia de la adecuada comunicación oral del docente, pues los alumnos también la asimilan por imitación.

¹⁵Obviamente el profesor actúa como controlador, dinamizador y motivador de toda la dinámica.

¹⁶Los textos empleados corresponden a las lecciones 10, 11 y 12 del manual de MONTERO AROCA, J., GÓMEZ COLOMER, J.L., MONTÓN REDONDO, A., BARONA VILAR, S., *Derecho jurisdiccional. Parte general*, 16ª ed., Tirant lo blanch, Valencia 2008, pp. 166-217.

preparado mejor que otros la intervención de su portavoz. Curiosamente, detectamos que los alumnos prestan más atención a las exposiciones de sus compañeros que a la del docente.

IV. Evaluación: Los alumnos, en general, han preparado muy bien el contenido de la exposición. No se detectan graves problemas de comprensión de la materia. Es más patente la dificultad para sintetizar contenidos. La exposición oral de los portavoces ha sido dispar: se detecta una leve mejoría en la capacidad de expresión oral. Sorprende la valoración tan positiva que los alumnos hacen del proyecto de intervención. Algunos afirman abiertamente que han mejorado su capacidad de expresión. La mayoría reconoce que, por lo menos, está perdiendo el miedo escénico. No es poco.

CUARTA ACTIVIDAD PRIMER CURSO: EXAMEN ORAL DE LA ASIGNATURA (semana 15, media hora por alumno).

I. Objetivos:

- 1) Que los alumnos muestren destrezas comunicativas en su exposición de los contenidos del temario, poniendo en práctica los instrumentos trabajados durante el cuatrimestre en el marco del proyecto de intervención.
- 2) Que los alumnos se muestren más cómodos en la exposición oral.
- 3) Que los alumnos, en la medida de lo posible, disfruten de esta actividad, independientemente de su trascendencia.

II. Desarrollo de la dinámica: Siguiendo las pautas marcadas por la normativa de nuestra Universidad los exámenes se realizan en orden alfabético -este curso comienza por la letra "E"- . Cada alumno cuenta con 10 minutos para realizar un esquema de la pregunta larga. La pregunta corta no se puede preparar, se responde en el acto. Siempre hay, al menos, un alumno que es testigo de la intervención de otro. El docente interviene ayudando a los alumnos cuando éstos así se lo requieren. Toma nota de todo lo acontecido.

III. Incidencias surgidas: Son muchos los alumnos que, tras conocer los temas que tienen que exponer, optan por no continuar con el examen. También son abundantes los que solicitan asistencia con algunos aspectos de su exposición. Alguno, incluso, llora.

IV. Evaluación: Esta dinámica marca el carácter trascendental del examen para el alumno. Además de servir como termómetro de nuestro proyecto de intervención, es el momento más intenso para el estudiante, pues se juega la nota final de la materia. En cuanto a la destreza de comunicación oral se han advertido grandes contrastes, mientras algunos han realizado exposiciones adecuadas al nivel que se supone al alumno de primer curso de carrera, otros se han quedado un poco por debajo del nivel. Sin embargo, en general, los alumnos han mostrado más soltura que en cursos anteriores. Para nosotros es un gran paso.

PRIMERA ACTIVIDAD CUARTO CURSO: DEBATE SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA EXPRESIÓN ORAL Y EXPOSICIÓN DEL DOCENTE SOBRE EL DISCURSO EN EL ÁMBITO JURÍDICO (día de la presentación del segundo cuatrimestre,¹⁷ 2 horas):

I. Objetivos:

- 1) Que los alumnos reconozcan la importancia de la capacidad explicativa oral.

¹⁷La intervención pedagógica relativa a la mejora de la expresión oral se realiza a lo largo del segundo cuatrimestre, ya que éste se corresponde con la denominada Parte Especial de la asignatura Derecho internacional privado. Las actividades propuestas se pueden desarrollar mejor en el marco de esta parte del programa, puesto que los alumnos ya conocen la materia, que han estudiado en la Parte General, y pueden abordar con mayor seguridad dichas actividades. Las horas de docencia (1 más que en el anterior cuatrimestre) permite un mayor equilibrio con el desarrollo del programa.

2) Que los alumnos, tras reconocer sus limitaciones, miedos e inseguridades para hablar en público, se comprometan a mejorar activamente sus habilidades comunicativas orales.

3) Que los alumnos conozcan y comprendan las estrategias comunicativas del discurso oral en el ámbito jurídico.

II. Desarrollo de la dinámica: El primer día de clase, tras la presentación de la asignatura, la docente anuncia que durante este curso se van a trabajar especialmente las competencias relativas a la comunicación oral, convirtiendo éstas en centro y objetivo de un proyecto de intervención pedagógica en el aula. En este curso, partiendo de la mayor madurez y conocimientos de los estudiantes, se dedica menos tiempo al debate dirigido convencer sobre de la importancia de las habilidades de comunicación oral en el ámbito jurídico, centrándolo en las dificultades que cada uno encuentra en esta forma de expresión y en las deficiencias que, en general, se suelen presentar. Durante una hora la profesora comenta nociones fundamentales sobre las características del discurso oral y sus estrategias comunicativas, enfatizando las particularidades que corresponden al ámbito jurídico.¹⁸ Al final de la clase, la profesora expone los criterios de evaluación del proyecto de intervención. De los 10 puntos de la nota final de la asignatura, 3 se van a vincular a este proyecto de intervención, más concretamente a las tres dinámicas que se van a realizar en sesiones posteriores (1 para cada una de ellas).¹⁹

III. Incidencias surgidas: Al principio les cuesta un poco entrar en el debate, pero finalmente participan con interés. Es normal en los alumnos de cuarto curso cierta reticencia a las actividades nuevas, si creen que les va a suponer una carga de trabajo añadida a aquellas que ya tiene previsto realizar. A pesar de que la docente subraya la importancia de la exposición teórica, observa un cierto desinterés a la hora de tomar notas, debido quizá a la percepción generalizada (desde luego errónea) de que lo tratado el primer día de clase no es demasiado relevante para la evaluación final.

IV. Evaluación: A la profesora le ha sorprendido gratamente que los alumnos reconozcan de forma unánime la importancia de la capacidad de comunicación oral. Es más, una vez que han comprendido las actividades y la forma en que éstas se van a valorar, éstos han admitido que echan de menos proyectos de intervención en el aula como el que estamos relatando. El elemento negativo ha sido la poca importancia -y atención- que los estudiantes le han dedicado a la exposición de la profesora sobre el discurso en el ámbito jurídico.

SEGUNDA ACTIVIDAD CUARTO CURSO: EXPOSICIÓN DE UN TEMA DEL PROGRAMA (semanas 2^a, 3^a, 4^a, y 5^a durante 2 sesiones semanales de 2 horas).

I. Objetivos:

1) Que los alumnos desarrollen capacidad de comprensión y análisis sobre un tema concreto del programa a partir de textos doctrinales especializados, con estilo y contenido elevado.²⁰

¹⁸En este curso y materia, conforme a sus objetivos, el examen no es oral, sino escrito, con dos partes claramente diferenciadas, una primera de teoría y una segunda en la que el alumno debe resolver un caso práctico.

¹⁹Los criterios de valoración son los mismos que para el curso primero. En cada actividad posterior se va a evaluar la participación del alumno (0,10), la idoneidad de su intervención (0,10), su discurso (configuración, contenido y desarrollo) (0,70) y el progreso en la habilidad de expresión oral (0,10).

²⁰ Los textos empleados se encuentran en las lecciones correspondientes de los manuales de FERNÁNDEZ ROZAS, J.C., SÁNCHEZ LORENZO, S., *Derecho internacional privado*, 4^a ed., Civitas, Madrid 2007, CALVO CARAVACA, A.L., CARRASCOSA GONZÁLEZ, J., *Derecho internacional privado*, vol. II, 9^a ed., Comares, Granada 2008 y ABARCA JUNCO, A.P. y otros, *Derecho internacional privado*, vol. II, UNED, Madrid 2008.

2) Que los alumnos sean capaces de sintetizar por escrito lo que han entendido y analizado sobre dicha cuestión.

3) Que los alumnos sean capaces de explicar oralmente de forma breve un escrito propio.

II. Desarrollo de la dinámica: La docente reparte tres temas del programa divididos en seis partes,²¹ entre los distintos grupos, facilitándoles un guión básico de la materia que tienen que explicar. Cada grupo debe elaborar una exposición sintética ajustada al tiempo previsto²² sobre las cuestiones que se les han asignado. Todos los integrantes del grupo deben participar en la exposición y es la profesora la que designa, el mismo día previsto para la misma, quién va a comunicar cada apartado.²³ Las exposiciones son seguidas, en cada sesión, de un coloquio de los alumnos en el que se valora el contenido y la forma de éstas.²⁴

III. Incidencias surgidas: Aunque no se planteaba como parte de la dinámica, la mayoría de los grupos ha pedido a la profesora que corrija el escrito de síntesis del tema, base de la exposición oral. Ésta ha accedido dejando claro que en próximas dinámicas no se hará así, ya que la mejora en las habilidades de comunicación pasa por que cada uno asuma la responsabilidad del propio mensaje y crea en su capacidad para hacerlo correctamente.

IV. Evaluación: La dinámica ha salido bien. Los integrantes de los grupos han trabajado coordinadamente y han elaborado unas exposiciones con un contenido adecuado. Las intervenciones han tenido diferente nivel y se constata que las principales dificultades están en el control de los nervios, la falta de la fluidez y de vocabulario apropiado en una situación de tensión así como cierta tendencia a excederse del tiempo asignado.

TERCERA ACTIVIDAD CUARTO CURSO: EXPOSICIÓN ORAL DE UNA PRÁCTICA SENCILLA (semanas 6ª, 7ª, 8ª y 9ª durante 1 sesión semanal de 1 hora)

I. Objetivos:

1) Que los alumnos sean capaces de resolver un supuesto práctico utilizando la normativa adecuada e integrando ésta en argumentos razonados y convincentes.

2) Que los alumnos sean capaces de explicar oralmente y de forma ordenada la solución dada a un problema jurídico real.

3) Que los alumnos sean capaces de convencer al auditorio de que la solución que plantean a un supuesto es la más adecuada.

II. Desarrollo de la dinámica: La docente propone cuatro casos prácticos sencillos para su resolución por todos los alumnos y su exposición en público por dos grupos en cada sesión. Cada caso plantea cuatro cuestiones de las que cada grupo debe resolver dos. El grupo lo trabaja con antelación, y un portavoz del mismo (el que la profesora designa el día de la exposición) lo expone al resto de compañeros. A continuación, se realiza un debate sobre la adecuación de las respuestas formuladas, sobre la forma en la que se han explicado y sobre la argumentación desplegada para convencer al resto de los compañeros. Tras la intervención, la profesora presenta sugerencias para mejorar la presentación en futuras exposiciones.

III. Incidencias surgidas: Los alumnos han acudido a las tutorías para asegurarse de que el caso práctico estaba bien resuelto. La profesora ha tenido que insistir para que los alumnos ajusten sus respuestas y su exposición al tiempo marcado.

²¹Los temas propuestos son “Persona y capacidad” (dos partes), “Matrimonio y parejas de hecho” (tres partes) y Filiación (dos partes). Cada parte es analizada, elaborada y expuesta por un grupo.

²²El tiempo previsto para cada alumno es aproximadamente de 10 a 15 minutos, en función de los contenidos que deben explicar.

²³Esta fórmula persigue evitar que cada miembro del grupo trabaje su parte de forma ajena a la de los demás e inducir a una elaboración coordinada y ensayos conjuntos del tema asignado.

²⁴En su momento se ha dejado claro la conveniencia de que el resto de los alumnos tome apuntes de las exposiciones de sus compañeros.

IV. Evaluación: En general la primera parte de la dinámica (la resolución en grupo del caso práctico) ha ido muy bien. Los alumnos, aplicando la teoría de la clase, han resuelto con relativa facilidad las prácticas. La exposición ha planteado más problemas, sobre todo por la inseguridad que algunos manifiestan y que dificulta su capacidad de convicción, aunque a medida que se han ido desarrollando las sesiones, ésta ha mejorado.

CUARTA ACTIVIDAD CUARTO CURSO: EXPOSICIÓN ORAL DE UNA PRÁCTICA COMPLICADA Y EVALUACIÓN FINAL DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN (semanas 10^a, 11^a, 12^a y 13^a durante 1 sesión semanal de 2 horas)

I. Objetivos:

- 1) Que los alumnos sean capaces de resolver un supuesto práctico utilizando la normativa adecuada e integrando ésta en argumentos razonados y convincentes, actuando bajo una estrategia pactada y configurada en grupo.
- 2) Que los alumnos sean capaces de explicar oralmente y de forma ordenada la solución dada a un problema jurídico real.
- 3) Que los alumnos sean capaces de convencer al auditorio de que la solución que plantean al un supuesto es la más adecuada.

II. Desarrollo de la dinámica: La dinámica es semejante a la anterior, con la diferencia de que en este caso la docente selecciona cuatro supuestos prácticos más complicados, con cuestiones que admiten distintas soluciones jurídicas y que el mismo supuesto debe exponerse por dos grupos de alumnos. La dinámica finaliza con la valoración del proyecto de intervención por parte de los propios alumnos.

III. Incidencias surgidas: También en esta ocasión los alumnos han intentado que la profesora corrigiera los casos prácticos antes de su exposición en público, si bien en este caso ésta ha limitado su asesoramiento al mínimo. Uno de los aspectos más interesantes han sido los debates posteriores, que han permitido constatar la percepción por parte de los alumnos de la importancia de tener en cuenta todas las posibles soluciones a un mismo supuesto, tanto las que cada uno formula como las que pueden plantear los demás. Por último, el día de la valoración del proyecto de intervención, sorprendentemente, la participación fue masiva y muy satisfactoria en cuanto al proyecto citado. Cabe destacar que una alumna propuso que sería interesante que las intervenciones de los alumnos fueran grabadas en vídeo con el fin de que ellos mismos pudieran comprobar sus avances.

IV. Evaluación: Se percibe la evolución positiva de una mayoría de alumnos, tanto de los que intervienen, como de los que realizan una exposición. Siguen con mayor facilidad las pautas marcadas al final de la dinámica anterior (exposición de un caso práctico sencillo) y esto les ha llevado a obtener un resultado relativamente más satisfactorio. El clima de la clase también ha sido mejor. Los alumnos han preparado bien sus exposiciones y se han producido debates de cierta calidad. La mayor dificultad la encuentran a veces en las réplicas, cuando las soluciones aportadas por cada grupo son diferentes o alguno de los alumnos discrepa. Gratamente para nosotros, la valoración final del proyecto de intervención ha sido muy buena. Los alumnos reconocen las mejoras obtenidas gracias a la experiencia. Ha sido casi unánime la afirmación de la necesidad de proseguir con proyectos de este tipo.

VI. CONCLUSIONES

Nuestro proyecto de intervención pedagógica en el aula se inscribe, tal y como hemos reiterado, en la necesidad y objetivo de contribuir a la mejora de la expresión oral de los alumnos de la Facultad de Derecho, en la modestia de plantearlo desde dos asignaturas dispares (Derecho procesal y Derecho Internacional Privado), sin un conocimiento

demasiado profundo de pedagogía y en las limitaciones que presenta principalmente la ecuación programa-competencias a adquirir-tiempo para la docencia. Nunca hemos negado la dificultad del reto.

Los resultados, sin ser evidentemente espectaculares, han sido buenos, mejores incluso de los previstos al diseñar el proyecto; al fin y al cabo, una parte de esta metodología llevaba ya tiempo incorporada a nuestra docencia sin que, aparentemente, resultara demasiado efectiva. Creemos que es aquí fundamentalmente donde radica el valor de la intervención: todos, profesores y alumnos, hemos trabajado desde la consciencia. Consciencia de la necesidad de mejorar las destrezas comunicativas, del valor esencial que tiene la implicación activa del alumno en el aprendizaje, del horizonte asequible de unos objetivos que una mayoría de alumnos podía alcanzar. Hemos constatado con alegría la satisfacción de los alumnos en relación a nuestro proyecto de intervención. Nosotros también hemos aprendido mucho. De los errores y aciertos para mejorar un proyecto futuro. De la fuerza y el estímulo que supone de realizarla con otro compañero en la docencia. De la sensación de progreso que produce comprobar que enseñanza y aprendizaje se están conjugando en colectivo. Y la conclusión final de que, para nosotros, la docencia del curso 2008-2009 ha sido un viaje menos solitario.