

El *homo academicus* y la docencia. Nuevas estrategias de evaluación en un contexto realista

Javier Usoz Otal
Jesús Astigarraga Goenaga

juso@unizar.es
astigarr@unizar.es

*Departamento de Estructura e Historia Económica y Economía Pública de la Universidad de Zaragoza,
Facultad de Derecho, Pedro Cerbuna, 12, 50009 Zaragoza, España.*

Recibido: 15 de febrero de 2008

Aceptado: 8 de julio de 2008

Resumen

En el campo de la metodología docente dominan las reflexiones normativas sobre cómo debería ser la enseñanza, sin contar con las condiciones reales en que se desarrolla la docencia. En parte, esto es consecuencia de que la enseñanza tradicional ha venido dando la espalda al auténtico comportamiento de los individuos. Los autores de esta aportación ven necesario un enfoque en el que la realidad se haga más presente y proponen un *homo academicus* que incorpore las hipótesis sobre el comportamiento de los agentes implicados en la docencia universitaria, así como valorar mejor las condiciones reales en que dicha figura decide y actúa. Apuntado este escenario, y conforme a la enorme función formativa de la evaluación en el ámbito de las metodologías activas propias del ECTS, se incorpora la cualidad de incentivo y el posibilismo a la caracterización que la literatura hace de la evaluación excelente y se refieren algunas estrategias de evaluación experimentadas en un contexto masificado y precario que necesita un cambio efectivo en el aula y no una reforma en papel mojado. Por el momento, no es posible un balance comparativo preciso entre la metodología tradicional y la nueva, fundamentalmente porque sus objetivos son diferentes.

Palabras clave: *Homo academicus*, metodologías activas, evaluación formativa, contexto realista.

Códigos JEL: A1, A2.

1. EL HOMO ACADEMICUS Y UNA EVALUACIÓN POSIBLE INCENTIVADORA

La presente aportación trata de la evaluación al alumnado y se basa en una experiencia docente concreta¹. Se parte de la convicción de que la renovación de la docencia universitaria no puede hacerse al margen de la realidad. De modo que las pautas metodológicas y pedagógicas que hayan de ponerse en marcha precisan de hipótesis sobre el comportamiento de los agentes implicados que cuenten con elementos como la racionalidad de la toma de decisiones, los incentivos, la maximización de los intereses individuales, el efecto de las instituciones en el comportamiento humano, o la distribución jerárquica del poder. Son elementos que configurarían un *homo academicus*, es decir, el individuo “medio” representativo del comportamiento esperado en el ámbito del sistema educativo².

Desde luego, el trabajo que aquí se presenta sólo pretende apuntar en la elaboración de un enfoque de este estilo, añadiendo los caracteres de incentivo y de posibilismo a los que la literatura viene proponiendo para definir una buena evaluación formativa y acreditativa, caracteres de los que aquí se hace un somero repaso. Junto a ello, se ofrece la síntesis de una experiencia en el campo de la evaluación en la que sí se vienen teniendo en cuenta algunos de los aspectos mencionados que caracterizan al *homo academicus*, lo cual viene en gran medida impuesto por un entorno masificado y de docencia tradicional. En cuanto a los resultados, como se verá finalmente, no son fácilmente cuantificables y no es posible compararlos con el sistema tradicional de docencia y de evaluación, fundamentalmente porque en éste, donde priman los contenidos, las competencias no figuran como un objetivo importante. En todo caso, se apunta que la experiencia emprendida ofrece un balance positivo.

Para empezar, hemos de tener en cuenta que, como dice muy expresivamente Wassermann (1999: 189), la evaluación es “la cola que mueve al perro curricular”. Dicho de otro modo, las calificaciones figuran entre los incentivos más poderosos del esfuerzo del estudiante, en correspondencia con sus efectos sociales y económicos. Por otra parte, también el comportamiento del *homo academicus* en su versión “profesor” se ve muy afectado por la evaluación desde el primer instante en que consideremos su papel. Piénsese, por ejemplo, en lo que implica en su relación de poder con el alumnado la implantación efectiva de un sistema de autoevaluación, o en lo que variaría su docencia si la evaluación acreditativa la realizara una agencia externa. Sin embargo, aspectos como los anteriores apenas se reflejan en la documentación especializada sobre la evaluación, en al que supone que el alumno típico que quiere aprender y capacitarse en habilidades, muy por encima de obtener una buena nota. En nuestra opinión, esta concepción desaprovecha la gran potencia como incentivo que tiene la evaluación, que sólo puede ser un pleno instrumento formativo si incorpora correctamente su componente de incentivo.

Efectivamente, en el contexto de las metodologías activas, la evaluación constituye una de las vertientes más importantes de la docencia (Vizcarro, 1998; Brown y Glasner, 2003). Tal y como resumen Benito y Cruz (2005: 15), dichas metodologías consisten en cambiar el centro de la educación desde los contenidos al aprendizaje, desde la materia al alumno y desde la técnica a la formación integral. De tal manera que la evaluación, en comparación con la que se aplica en la docencia tradicional, adquiere una mayor relevancia y unos caracteres mucho más complejos, formando parte esencial de la propia docencia y no una parte independiente de la actividad docente, incluso desagradable, como llega a afirmar Zabalza (2003: 144). Bonsón y Benito (2005: 87) aluden sintéticamente a este cambio con la expresión “de la evaluación del aprendizaje a la evaluación para el aprendizaje” y, por su parte, Zabalza (2003:179 y ss.), en sintonía con lo que se viene exponiendo, incluye los “sistemas de evaluación empleados” en su decálogo de las competencias para una docencia de calidad.

Esta concepción supone que, además de cumplir con su tradicional función acreditativa, relacionada con la capacitación profesional que la legislación atribuye a los títulos oficiales expedidos por la universidad, la evaluación tenga también y fundamentalmente una misión formativa, de manera que contribuya a la docencia, tanto en su desarrollo, convirtiéndose en un valioso instrumento, como en la revisión y en la mejora de la misma, dando lugar a los necesarios reajustes en los contenidos y en la metodología. Ello implica que la evaluación tenga lugar necesariamente en el inicio, durante y al final de la docencia (Bautista *et al.*, 2006:167-188). También significa que los medios de que se valga sean muy diversos, incluyendo la autoevaluación, cuya aplicación supone, en términos de la docencia tradicional, una cesión de poder por parte del profesorado. Igualmente, la evaluación ha de medir los

logros en contenidos y en habilidades, generales y específicas, lo cual exige procedimientos coherentes con la metodología docente empleada.

Para cumplir sus funciones acreditativa y formativa en un contexto de metodologías activas, lo primero que ha de plantearse el proceso de la evaluación es saber qué se desea evaluar y, conforme a ello, plantear una estrategia apropiada, lo cual puede llevar al uso de ciertos instrumentos sofisticados, especialmente cuando se trata de medir los resultados en el campo de las habilidades (Rodríguez, 2002: 140 y ss.; Wassermann, 1999: 192 y ss.). En todo caso, toda evaluación tiene que ser, según la caracterizan específicamente Bautista *et al.* (2006: 171-172), “explícita, clara, válida, flexible, justa, coherente, constructiva, formativa y propia”, es decir, con posibilidad de autoevaluación y de coevaluación. Otros elementos importantes, tal y como especifican los especialistas, son el seguimiento personalizado (Bonsón y Benito, 2005) y, en ciertos casos, cuando se emplean metodologías activas, los criterios de calificación individualizados, frente al predominio casi absoluto, a la hora de calificar, de los estándares generales de referencia y frente al recurso frecuente de la norma estadística, fruto de necesidades más “políticas” que educativas (Zabalza, 2003).

A este conjunto de principios y caracteres de una evaluación bien hecha, añadiríamos nosotros, en primer lugar, como antes se ha indicado, que ésta sea también, valga la expresión, “incentivadora”, de modo que contribuya a motivar la actividad de los estudiantes. Y ello, no en el sentido general de que, cumplidas las características referidas, pudiera darse por incorporado el incentivo, sino de un modo deliberado y específicamente planificado. Por lo tanto, en primer lugar, todo proceso evaluador ha de estar concebido conforme a sus efectos favorables en el ánimo y en la actitud de cada estudiante de cara al esfuerzo de aprender. En segundo término, toda actividad evaluadora que condujera a lo contrario habría de ser replanteada y reajustada para evitar ese efecto desalentador.

Junto al carácter incentivador, añadimos también que la evaluación sea “realista” o “posibilista”, es decir, acomodada a la docencia efectiva y a una evolución gradual hacia la excelencia. Por ejemplo, en un contexto masificado, pretender un proceso muy individualizado y dotado de gran cantidad de documentación implica un tiempo del que no se dispone y una cantidad inmanejable de información, lo cual puede acabar generando involuntarios tratos desiguales, así como decepcionando las expectativas creadas en el alumnado, con la consecuente socavación de la confianza en el docente y en el sistema en su conjunto.

Por otra parte, la necesidad de esta faceta posibilista se desprende por sí sola de la precaria situación actual de la evaluación en la universidad española, de la que dan cuenta cada vez más estudios, como los referidos por Barbera (2003) o Zabalza (2003), quien considera que la evaluación es “uno de los puntos débiles más importantes del actual sistema de enseñanza universitaria” y que se trata de una “competencia profesional notablemente deficitaria en el profesorado universitario” (Zabalza, 2003: 155 y ss.). Ciertamente, el enfoque positivo que empleamos invita a tener muy en cuenta esta circunstancia. Los mimbres son los que son, de modo que es imposible pasar de una situación deficitaria a otra de excelencia sin un proceso gradual y realista, lo que no significa que menos decidido. Vale más una reforma en las aulas que una utopía en papel mojado.

En este sentido, la caracterización de una evaluación incentivadora y posibilista es aplicable también al otro lado de la ecuación, es decir, al profesorado. Pensemos en la repercusión de cuestiones como las que sintéticamente exponemos a continuación: primero, el papel que juega la evaluación en el ejercicio de la autoridad docente y académica, con sus

efectos en el desarrollo de la docencia, lo que es importante a la hora de aplicar sistemas como la autoevaluación o la coevaluación; segundo, el nivel real de la formación y de la mentalidad del profesorado, puesto en relación con los costes humanos y económicos de su reciclaje en el dominio de las nuevas técnicas; tercero, el desánimo que provoca en el profesorado un sistema de evaluación complejo que se manifiesta inaplicable por su falta de formación específica y por los medios de que se dispone; finalmente, el efecto semejante, considerando la mayor carga de trabajo que implica la evaluación propia de las metodologías activas, máxime en un contexto masificado y desprovisto, tanto de apoyo en la gestión, como de incentivos económicos y laborales.

Llegados a este punto, es inevitable una mínima consideración acerca de los medios necesarios para la reforma que se pretende, el verdadero nudo gordiano de todo este asunto. En el nuevo ámbito ECTS, donde se aplican las metodologías activas y la evaluación computa como el resto del esfuerzo, la centralidad y la imbricación de la evaluación en el sistema educativo son tales, y tan poderosos sus efectos sobre el mismo, que nos atrevemos a afirmar que esta cuestión puede convertirse en la mejor referencia a la hora de plantear criterios de inversión o gasto. La máxima podría ser que harían falta más recursos, fundamentalmente y en primera instancia, para evaluar mejor, en tanto que, logrado esto, lo demás vendría por añadidura. El día que haya medios para evaluar excelentemente, conforme a los criterios exigidos por las nuevas metodologías activas, sólo entonces la docencia será de excelencia. Lo que se gaste en evaluación se acabará convirtiendo en calidad de la docencia. No nos parece tan clara la relación inversa. En todo caso, ahí queda la propuesta para su consideración por quienes han de tomar decisiones con conocimiento de causa.

2. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS Y CASOS EN UN ESCENARIO MASIFICADO

En general, el proceso de evaluar al alumnado está constituido por las tres fases de recogida de información, de valoración y de decisión (Zabalza, 2003: 149 y ss.). Por otra parte, a cada metodología le corresponden diferentes métodos apropiados de evaluación. En la que empleamos los autores de este trabajo destacan dos polos que frecuentemente vienen asociados, cuales son el trabajo cooperativo, por un lado, y el uso de problemas y casos, por otro, distinción esta última que a efectos de evaluación no tiene especial relevancia y cuya frontera, como exponen A. Benito *et al.* (2005: 50 y ss.), es en buena medida una cuestión terminológica.

Una buena muestra de la amplitud y de las enormes posibilidades abiertas en el campo delimitado por estas coordenadas en el terreno de la evaluación se encuentra en las propuestas de Lynn (1999) y de Wassermann (1999: 192 y ss.). En esta última, sin pretensión de hacer un examen exhaustivo, aparecen veinte estándares mensurables, en torno a la tríada formada por el “desarrollo intelectual”, las “habilidades” y las “actitudes”³. Siguiendo esta línea, la metodología implica emplear materiales y estrategias de evaluación en torno a tres categorías. La primera es la participación en las clases, incluida la referida a los grupos y a la autoevaluación. La segunda es la relativa a “actividades generativas” o a la aptitud para pensar, que se refleja en trabajos, proyectos, presentaciones, etcétera. Y la tercera tiene que ver con las llamadas “actividades analíticas”, que incluyen capacidades como la comparación, la aplicación de teorías, el juicio, la interpretación, la síntesis, la clasificación, la adopción de decisiones conforme a valores, la creación, etcétera. A estas tres categorías, Wassermann incorpora con carácter específico la autoevaluación.

En definitiva, la complejidad de una evaluación conforme a estas premisas procede de tener que combinar cuestiones como el apego existente al currículo tradicional, la valoración de los logros en las vertientes de los conocimientos, de las habilidades y de los resultados del trabajo en equipos pequeños, así como la inserción de la evaluación en el aprendizaje, con todo lo que ello lleva aparejado (Rodríguez, 2002). Sin necesidad de aumentar, como de hecho es factible, el número de posibilidades y de combinaciones de medios e instrumentos, incluyendo, por ejemplo, la evaluación negociada (Font, 2003), podemos dirigirnos ya a la realidad en la que los autores de esta aportación desarrollan su docencia, lo que significa aumentar las dificultades de modo cuantitativo y cualitativo.

2. 1. EL CONTEXTO REAL DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

Como ya se ha hecho figurar descriptivamente en otros trabajos (Usoz y Astigarraga, 2006; Astigarraga y Usoz, 2006), nuestra docencia compartida consiste esencialmente en enseñar un curso anual de fundamentos de la Economía en dos curso de primero de Derecho, de unas ciento veinte personas cada uno. A ello se añaden, por lo que se refiere a la docencia compartida por ambos profesores, dos asignaturas cuatrimestrales, una optativa de Economía Pública, y otra de libre elección, Introducción a la Historia del pensamiento económico. Son muchos alumnos, a los que se suman los procedentes del Programa Erasmus, con sus propios condicionantes, como para arbitrar un sistema de evaluación intensamente formativo, continuo e individualizado.

Ello viene significando que el sistema tradicional siga pesando mucho en el conjunto de la docencia, incluida la evaluación, cuya información fundamental se sigue obteniendo en la convocatoria oficial de examen⁴. También influye el factor de que en el caso de la asignatura fundamental, Economía Política y Hacienda Pública, se trate de alumnos de primer curso. De hecho, en las asignaturas de cursos más elevados hay herramientas que funcionan mejor por una simple cuestión de madurez. Este último factor es referido por Zabalza (2003:203), cuando alude a que la evaluación debe de evolucionar durante la carrera, hacia métodos que se acomoden progresivamente a la madurez del alumnado. Siguiendo a este autor, en los primeros cursos “pueden tener más sentido” los exámenes convencionales, el manejo de fuentes y la resolución de problemas. Este es el tipo de reflexión de metodología positiva o realista, frente a la meramente normativa, a la que nos venimos refiriendo, tan necesaria como escasa en el contexto actual.

En el caso de la mencionada asignatura de primer curso, venimos aplicando las metodologías activas esencialmente en las prácticas, que se desarrollan en trabajo cooperativo y mediante casos y problemas. Allí es posible dividir los grupos en dos subgrupos de unos sesenta individuos, con los que se trabaja en el aula en sesiones quincenales de dos horas. En las dos horas semanales de teoría de cada grupo también realizamos actividades propias de las metodologías activas, pero en un tiempo necesariamente limitado por cuanto la explicación convencional de la materia todavía exige la mayor parte del mismo, aunque se empleen medios, como el “power point” y el Anillo Digital Docente, que ayudan a asignarlo más eficientemente.

2. 2. HERRAMIENTAS “ACTIVAS” Y “REFLEXIVAS” DE EVALUACIÓN

Además de las prácticas en régimen de trabajo cooperativo, en la asignatura anual de Economía Política y Hacienda Pública, así como en las dos asignaturas cuatrimestrales referidas, se emplean otras metodologías activas y herramientas que acaban afectando a la evaluación. En Economía Pública se trabajan casos en equipo, y en todas, tanto en régimen de trabajo cooperativo, como individualmente, el alumnado, también contando con los valores del aprendizaje reflexivo, realiza breves informes, síntesis, ejemplificaciones, comentarios de textos, exposiciones públicas, etcétera. Ello afecta a la evaluación, en tanto que la realización satisfactoria de las actividades de clase propuestas durante el curso, en horario de teoría y en el de prácticas, forman parte de la calificación. A continuación, se expone sintéticamente un conjunto de herramientas propias de las nuevas estrategias de evaluación características de las metodologías activas que tienen lugar en un contexto de evaluación convencional.

2. 2. 1. LA “CARPETA DE ACTIVIDADES”

En el caso de la asignatura Economía Política y Hacienda Pública, cada alumno elabora y completa, por escrito y en clase, una “Carpeta de Actividades” individual, paralela a la materia explicada o trabajada dentro y fuera del aula. Los enunciados de las actividades que forman parte de la misma aparecen formalmente en un documento expuesto en el Anillo Digital Docente, cuyo contenido se va engrosando conforme se desarrollan las actividades (véase, Anexo 2). El objetivo fundamental de las actividades es contribuir a un mejor acceso a los conocimientos, a su comprensión y a que queden mejor fijados por parte de los estudiantes.

Básicamente, unas actividades son planteadas antes de entrar en un tema o cuestión, en forma de pregunta para la reflexión previa, y otras son propuestas tras haber explicado la materia. En todos los casos se trata de incentivar la atención y la participación, facilitar la comprensión y fijar contenidos. Un ejemplo de lo primero sería la pregunta “¿qué es el dinero?”, planteada cuando se entra en la economía monetaria. Se comprueba que el alumnado es capaz, en diez minutos de reflexión individual, de saber intuitivamente que una de las mejoras formas de definir los activos monetarios es referirse a sus funciones en la economía. Después, el profesor se ocupa de exponer qué dice la Economía al respecto. Como ejemplo de lo segundo, se pueden citar las actividades en las que el alumnado debe plantear una pregunta razonada o una pregunta tipo test acerca de lo que se le acaba de explicar.

En cualquier momento del curso, cuando menos dos veces por cuatrimestre, los profesores solicitan la entrega de dicha Carpeta de Actividades. A continuación, en todo caso se toma nota del grado de cumplimiento. Siempre se ofrece públicamente un comentario acerca de los contenidos, de tono general, en tanto que los detalles ya fueron revisados cuando tuvieron lugar las correspondientes actividades.

Sólo de modo excepcional se puede ofrecer una calificación individual de todos los materiales, dado el volumen de trabajo registrado, la cual tiene un carácter esencialmente orientador y formativo, no acreditativo. Es más importante valorar el esfuerzo continuado realizado por el alumnado y llegar a un decálogo de buenas prácticas, el cual queda definido una vez que ha pasado el ecuador del curso. Por el momento, no se atribuye obligatoriedad formal a la realización de la Carpeta de Actividades, si bien la totalidad del alumnado que supera la asignatura cumple voluntariamente con este requisito. Quizás influya la indicación de

que contribuye de hecho a mejorar las calificaciones finales cuando éstas se encuentran en un terreno fronterizo.

2. 2. 2. ENCUESTAS INICIALES, INTERMEDIAS Y FINALES SOBRE COMPETENCIAS Y HABILIDADES GENÉRICAS

Este instrumento trata de cumplir tres objetivos que están relacionados. Por una parte, obtener información y conclusiones para el profesorado acerca de cómo percibe el alumnado su evolución personal en cuanto a habilidades y competencias, con todo lo que de ello se deriva, por ejemplo, a la hora de mejorar la docencia y los procedimientos, tanto en el propio curso, como en el diseño de los venideros. Por tanto, con este tipo de instrumento se entra también en el terreno de la evaluación que el alumnado realiza al docente. En segundo término, aunque no menos importante, se trata de hacer más explícita ante el alumnado la intención fundamental de desarrollar habilidades durante el curso, de manera que los contenidos de la asignatura no ocupan el único lugar en el centro de la docencia. En tercer lugar, estamos ante una forma inicial de autoevaluación, por cuanto los alumnos han de emitir juicios cuantitativos acerca de sus propias habilidades y de su desarrollo, los cuales se contrastan con los que realizan los profesores.

En el Anexo 3 se propone un ejemplo de las cuestiones a las que se responde anónimamente al inicio, en el intermedio y al final del curso. Abordan aspectos diversos: la capacidad de trabajo individual para realizar determinadas actividades concretas; las habilidades de comunicación e interacción; las referidas al trabajo en equipo; y las que tienen que ver con la autoevaluación y la coevaluación.

Sin entrar ahora en un examen a fondo de los resultados que venimos obteniendo, sí cabe referir brevemente algunas impresiones obtenidas de esta herramienta. Por una parte, afirmar que contribuye al logro de objetivos planteados. La información obtenida es útil para percibir cómo se ve a sí mismo el alumno, así como su mayor o menor sensibilidad a la metodología. Es interesante comprobar que la encuesta realizada mediado el curso indica que el alumnado percibe con más madurez y realismo sus carencias de lo que lo hacía al comenzar, de manera que la comparación entre la encuesta intermedia y la realizada al final es más representativa que la comparación entre ésta y la inicial, en la que puede haber cierta tendencia a sobrevalorar las propias capacidades. Es decir, avanzado el curso, el alumno tiene una noción más clara y mensurable sobre los diferentes niveles posibles en el ejercicio de ciertas habilidades, puesto que ya se han hecho explícitos respecto a cuestiones muy concretas que aparecen en los decálogos sobre buenas prácticas.

Por otra parte, creemos que la realización de estas encuestas y su comentario detallado y en público por los profesores, aunque sin hacer referencias individuales, junto a alguna aclaración acerca de las exigencias del mercado laboral, contribuye a que el alumnado efectivamente conceda importancia a la adquisición de competencias, lo que se traduce en una actitud favorable hacia las actividades y las metodología propuestas. Por lo que respecta a las facetas de autoevaluación y de coevaluación, a pesar de las lógicas dificultades a la hora de medir los logros en este terreno, consideramos que la mejora que muestran las respuestas tiene un fundamento real, en cuanto que los alumnos, en general, creen sinceramente haber aprendido a valorar mejor su propio trabajo y el de los demás. En el peor de los casos, el mero planteamiento de la cuestión invita a reflexionar sobre la misma.

2. 2. 3. ENCUESTA SOBRE APROVECHAMIENTO DE UNA ACTIVIDAD EN RÉGIMEN DE TRABAJO COOPERATIVO

Esta encuesta, como la que ejemplifica el Anexo 4, pertenece parcialmente a la misma tipología que la herramienta descrita anteriormente, compartiendo los objetivos expuestos, si bien circunscribiéndose a actividades concretas. Además, se incorporan elementos más propios del aprendizaje cooperativo, fomentando la reflexión acerca del mismo y facilitando posteriormente el autoanálisis en el seno de los equipos, que constituye una de las buenas prácticas esenciales del aprendizaje cooperativo. Se realiza dos o tres veces durante el curso, preferentemente sin previo aviso. Se trata de indagar en la forma de trabajar del alumnado y en valorar en qué medida hacerlo cooperativamente genera buenos resultados. Incluye la autoevaluación respecto al comportamiento del equipo y del individuo dentro del mismo, así como respecto al rendimiento o provecho obtenido, tratando de compararlo con el percibido en régimen de trabajo individual.

Para ello, es preciso realizar la actividad en dos fases bien diferenciadas. En la primera los alumnos trabajan individualmente, sin saber que después lo harán en equipo, para producir un informe sobre la exposición del profesor, las reflexiones de un compañero, la proyección de un documental o un texto que se ha presentado para su comentario, entre otros ejemplos. Es muy oportuno realizar por completo en el aula el trabajo individual. La segunda fase consiste en que los equipos se reúnan para elaborar un informe o documento conjunto, contando con todas las aportaciones originales individuales. Se les puede haber solicitado previamente la entrega de éstas, para forzar un mayor esfuerzo de trabajo en equipo. La comparación entre los documentos individuales y el realizado por el grupo arroja una información interesante acerca de las ventajas de trabajar cooperativamente y asignando roles o papeles especializados.

En general, se consigue reforzar la valía del aprendizaje cooperativo y se obtiene información valiosa, también de cara a planificar actividades, acerca de cuestiones como el grado de satisfacción y de compromiso del alumnado con esta forma de trabajar, la evolución en este aspecto, el cumplimiento de los roles, la participación individual en el equipo, etcétera. Como se ha apuntado anteriormente, el esfuerzo individual dedicado a la encuesta es un buen primer paso para un posterior autoanálisis colectivo sobre el funcionamiento del equipo, en el que han de reflejarse las fortalezas y las debilidades del mismo.

2. 2. 4. COEVALUACIÓN COOPERATIVA: LA “IDENTIFICACIÓN DE LOS MEJORES” Y LA FIGURA DEL “DISCUSSANT”

Esta herramienta de evaluación propia del aprendizaje cooperativo ofrece varias posibilidades. Tiene lugar al final del proceso de un caso y se realiza en la sesión de presentación de resultados e informes, tras la recapitulación del profesor. También puede merecer una sesión separada, junto a dicha actuación del profesor, en el caso de que se considere necesario extenderla más. Esto obedecería a que en ciertos momentos estratégicos del curso, contando con el trabajo realizado por el alumnado, es necesario explicitar y explicar con más detenimiento las cuestiones relativas a habilidades. Se aprovecha para fijar las buenas prácticas de trabajo en equipo, así como recomendaciones sobre la elaboración de escritos e informes y su presentación pública, etcétera.

Hechas todas las aclaraciones relativas al caso y a las competencias, el proceso culmina con la evaluación entre pares realizada en régimen de trabajo cooperativo. Dicha coevaluación se despliega en dos modalidades, que se realizan conjuntamente en un tiempo total aproximado de media hora, por lo que todo ha de hacerse con agilidad. La primera de ellas consiste en que los equipos se reúnan en el aula para valorar el trabajo de los demás equipos e identificar cuáles han sido los dos mejores. Cabe hacer indicaciones más precisas acerca de qué valorar, como, por ejemplo, distinguir el contenido de las exposiciones, por un lado, y su calidad formal y comunicativa, por otro. Esta información se traslada por escrito al profesor, quien puede realizar, o no, una exposición pública de los resultados, dejando, o no, en el anonimato la procedencia de los votos emitidos. Por nuestra parte, en general, optamos por las primeras de las opciones expuestas. Su destino, además de incentivar y de formar la capacidad crítica, tanto activa como pasiva, es matizar la calificación definitiva a final de curso (véase Anexo 1, punto 3).

En la misma reunión en la que se valora el trabajo del resto de los equipos, se ha de realizar también una labor crítica, adoptando la figura del “discussant”, respecto a un equipo concreto que les ha sido asignado previamente, en el inicio de la sesión de exposición de resultados. De manera que, si bien la metodología exige que los alumnos valoren todo cuanto acontece en la presentación de los resultados, cada equipo ha de atender especialmente a la intervención de aquel que le corresponde comentar críticamente. En un escrito breve ha de plasmar su valoración general del trabajo de dicho equipo, destacando los elementos más positivos y los más negativos, así como plantear las preguntas o las dudas que haya podido suscitar. Dicho escrito se defiende en una ronda pública, habiendo un derecho de réplica o aclaración por parte del portavoz del equipo criticado. Naturalmente, esta actividad puede generar otra de debate, ofreciendo más posibilidades de réplica y de contrarréplica.

2. 2. 5. EXAMEN A UN REPRESENTANTE DE CADA EQUIPO

En un contexto masificado es especialmente útil una práctica que en primera instancia ofrece aparentes dificultades de legitimación, pero que figura en los cánones estrictos de la metodología del aprendizaje cooperativo. Por ello, es importante que el alumnado perciba y entienda que se encuentra en un contexto formativo en el que se valora que el rendimiento del equipo depende del conjunto, y viceversa. En este sentido, además de las ventajas que supone de cara a motivar el esfuerzo de un elevado número de alumnos, también se logra compactar la labor de equipo y aumentar el cumplimiento de los requisitos de “interacción positiva” y de “interacción personal cara a cara”. En virtud del primero, las actividades cooperativas han de estar planificadas de manera que los alumnos perciban que nadie puede fallar en su misión sin que el resultado global se resienta. En cuanto al segundo, las actividades cooperativas han de premiar visiblemente la colaboración entre unos y otros, de modo que las fortalezas se sumen en detrimento de las debilidades.

Se trata de que al final de una actividad, como, por ejemplo, la elaboración de un tema en equipo mediante la técnica del puzzle (véase, Anexo 5), se realice una prueba sencilla a un representante de cada equipo. Dicho representante puede ser elegido por el profesor, por el equipo o por sorteo *in situ*, de manera que todos los miembros del equipo han de procurar estar preparados para dicha prueba. Lo más trascendental de este sistema consiste en que la calificación obtenida por el representante se aplica al resto de los miembros del equipo. Es decir, forma parte del trabajo en equipo que todos los miembros hayan aprovechado el trabajo cooperativo. Se ha comprobado que las resistencias iniciales que inicialmente pudiera ofrecer

el alumnado a esta técnica se tornan en aprobación e incluso en gusto por la misma. Naturalmente, para ello es preciso actuar adecuadamente. Por ejemplo, utilizando una modalidad de examen flexible, ofreciendo varias oportunidades para compensar un mal día, así como dando un peso relativo a dichas calificaciones en la definición de la nota final (véase Anexo 1, punto 3).

2. 2. 6. SIMULACIÓN DE EXÁMENES TEST

Esta herramienta pretende, por una parte, aumentar la “seguridad jurídica” que exige la legislación respecto a los exámenes, en tanto que informa al alumnado acerca de una de las partes más sensibles de las que se han de examinar. En segundo lugar, contribuye a interiorizar los contenidos de la asignatura. También es un buen indicador sobre el grado en el conocimiento de los mismos por parte del alumnado en el momento del curso en que se realiza la experiencia.

Las modalidades son muy variadas, partiendo de que se puede realizar individualmente o en equipo, o bien alternando lo uno y lo otro durante el curso. Se trata de que los alumnos elaboren preguntas test conforme a las características que tendrán aquellas a las que ellos habrán de responder cuando se examinen. Una vez elaboradas, para lo cual se puede contar con tiempo no presencial, las propuestas de examen son repartidas para que las cumplimenten y comenten quienes no son autores. Finalmente, se ponen en común públicamente y se corrigen. Es el momento de que el profesor aclare lo que estime oportuno, tanto sobre la forma, como sobre el fondo de las preguntas realizadas y respondidas por los alumnos. Esta actividad puede formar parte de la Carpeta de Actividades referida anteriormente.

2. 2. 7. EL AUTOANÁLISIS EN EL SENO DEL EQUIPO

Tal y como se ha adelantado, el autoanálisis realizado por los propios equipos forma parte de la metodología del aprendizaje cooperativo. Se trata de dedicar un tiempo, preferentemente fuera del aula, a reflexionar acerca del modo en que viene trabajando el equipo, repasando las diferentes vertientes de dicho trabajo y planteando abiertamente las debilidades y las fortalezas. Ello significa analizar elementos como el cumplimiento de los roles, la implicación de cada uno de los miembros, la dinámica y el ritmo de trabajo, la gestión del tiempo, la capacidad de escucharse unos a otros, la receptividad respecto a las críticas, etcétera. El autoanálisis es obligado cuando surgen problemas graves en el seno del equipo, tanto de interacción personal, como de rendimiento académico. Pero es también necesario plantearlo expresamente varias veces a lo largo del curso, elaborando cada equipo los preceptivos informes, conforme a una estructura bien definida, que han de llegar a manos del profesorado. También este aspecto de la formación ha de ser trabajado desde la vertiente docente.

2. 3. LA GESTIÓN DEL TIEMPO PARA EVALUAR

Una clave fundamental en el desarrollo de las metodologías activas y de la evaluación que les corresponde es la gestión del tiempo, tanto en el desenvolvimiento concreto de cada

actividad, en el que se impone la concreción de los minutos asignados a cada tarea, como en el más amplio sentido de su encaje en el conjunto del curso. También en este aspecto la realidad impone sus condiciones. En principio, la estructura docente tradicional en la que trabajamos destina a la evaluación el tiempo correspondiente a la convocatoria oficial del examen de la asignatura, que incluye la posibilidad de realizar un examen parcial a finales de enero o comienzos de febrero. Por nuestra parte, se renuncia a dicho examen y se mantienen, como es obligado, las convocatorias finales de junio y de septiembre⁵. Sin embargo, la introducción de metodologías activas supone dedicar más tiempo, dentro de lo posible, a una evaluación formativa y que incentive el trabajo cotidiano, conforme a herramientas como las descritas sintéticamente anteriormente. Nos centramos en la asignatura principal, Economía Política y Hacienda Pública para aclarar aproximadamente de cuánto tiempo más se trata en realidad.

Hay un conjunto de herramientas que no consumen mucho tiempo. Así, las actividades que hemos llamado “Encuestas iniciales, intermedias y finales sobre competencias y habilidades genéricas” y las “Encuestas sobre aprovechamiento de una actividad en régimen de trabajo cooperativo” tienen lugar dos o tres veces durante el curso. Suponen un total de una hora y media distribuida en el total de las clases prácticas, por lo que, además, no afectan al avance en las explicaciones teóricas.

Algo parecido puede afirmarse de “El autoanálisis en el seno del equipo”. Como se ha indicado, se lleva a cabo fuera del aula y, cuando interviene el profesor, ocupa tiempo de las tutorías específicas dedicadas al trabajo cooperativo. En principio, éstas suponen un total de cuarenta y cinco horas durante todo el curso y su función principal es precisamente abordar los problemas que surgen en el trabajo de los equipos, especialmente a partir del tercer mes de curso, que es cuando empiezan a manifestarse.

Tampoco consume mucho tiempo el “Examen a un miembro del equipo elegido aleatoriamente”, en tanto que se realiza unas cuatro veces durante el curso en el último cuarto de hora de una clase práctica, cuyo rendimiento marginal ya es pequeño en relación con la actividad a la que se ha dedicado dicha sesión.

Por lo que se refiere al tiempo dedicado a la Carpeta de Actividades, éstas tienen lugar durante las dos horas semanales de clases teóricas. Suponen una media aproximada de veinte minutos cada semana, en tanto que algunas actividades se realizan en diez minutos y otras, excepcionalmente, alcanzan los treinta, como cuando se trata de la actividad descrita bajo el epígrafe “Simulación de exámenes test”, siempre que no se lleve a una clase práctica. Como se ha indicado, no se corrigen todas las carpetas cada vez que son solicitadas, ya que las actividades incluyen la aclaración de los contenidos, si bien el alumnado sabe que en caso de duda en la calificación final su trabajo va a ser valorado. Por lo tanto, en términos de tiempo dedicado por el profesorado fuera del aula, cuenta especialmente el aplicado en el momento de la calificación final (véase Anexo 1, punto 3), junto al dedicado al resto de los instrumentos referidos, sumándose a la corrección de los exámenes convencionales.

3. CONCLUSIONES: LA CALIFICACIÓN FINAL

Centrándonos en la asignatura Economía Política y Hacienda Pública, anual y troncal en primer curso de la licenciatura de Derecho, tal y como se indica públicamente desde el inicio del curso, tanto en clase, como en un documento que figura en el Anillo Digital Docente, es objeto de evaluación a través de un procedimiento convencional que conjuga los exámenes de

las convocatorias oficiales y el rendimiento del trabajo cooperativo en la resolución de casos y problemas (Anexo 1). Los exámenes son escritos y tienen una parte teórica y otra práctica. La teórica consta de un test sobre conceptos fundamentales y de dos preguntas de desarrollo, elegidas entre cuatro propuestas, que pueden coincidir con algún epígrafe concreto del programa de la asignatura, o bien exigir el conocimiento transversal de algún tema que aparece en diferentes epígrafes. En cuanto a la práctica, se trata de resolver algunas de las cuestiones trabajadas durante el curso, si bien de esta parte quedan exentos quienes hayan superado las prácticas en régimen de trabajo cooperativo⁶.

El escenario que se acaba de describir es bastante convencional y todavía se encuentra alejado de la metodología propia del “crédito europeo”. En descarga de quienes lo ejecutamos, además de las mencionadas limitaciones institucionales, humanas y técnicas, cabe afirmar que nos encontramos en fase de iniciar la reorientación definitiva de nuestras asignaturas hacia dicha metodología, lo que significa, por ejemplo, elaborar las oportunas guías docentes. En todo caso, como ya se ha indicado, si aquellas dificultades persisten, el voluntarismo tendrá que seguir cediendo el paso al posibilismo basado en un agente académico, un *homo academicus*, que permita orientar prácticas y estrategias realistas. Pensamos que esta es la forma de evitar la derrota completa de muchas de las aspiraciones formativas pretendidas.

Por lo tanto, como quiera que la imposibilidad de alcanzar el óptimo no haya de impedir lo que sí es factible, se introduce en el escenario anterior un conjunto de algunas estrategias relacionadas con la evaluación que matizan considerablemente la naturaleza un tanto rocosa del sistema esbozado anteriormente: la Carpeta de Actividades, las encuestas sobre competencias y sobre rendimiento de actividades concretas, la evaluación cooperativa entre pares, el examen a representantes de los equipos, la simulación de test y el autoanálisis en seno del equipo. Además, no está de más recordar que aprender a evaluar con corrección y con criterio por parte del propio alumnado es en sí mismo una competencia relevante en el ámbito de las metodologías activas.

El modo efectivo en que todos estos elementos se integran no puede ser todo lo continuado, formativo, formal y riguroso que las metodologías activas exigen. Estamos hablando de bastantes más de doscientos alumnos sólo en los dos grupos de la asignatura Economía Política y Hacienda Pública de primer curso de la licenciatura de Derecho, asignados a los dos profesores que llevan a cabo la experiencia. Alumnos que desconocen la metodología y cuyo entorno académico en el resto de las asignaturas, salvo alguna excepción, es el tradicional. Esto se traduce, para empezar y en términos reales, en que los alumnos no reciben una calificación “sumativa” de su aprendizaje en régimen cooperativo. De hacerse, tendría que ser un proceso muy detallado, resultado de un contrato preciso entre cada alumno y los profesores. En todo caso, hay fundamentos en la metodología a favor de que no todo el trabajo se mida en un sentido convencional, con un dato numérico. Tampoco es posible un seguimiento individualizado mediante tutorías obligatorias periódicas y otros medios. Ni es factible establecer un proceso de autoevaluación llevado hasta sus últimas consecuencias, conforme al comportamiento esperado del *homo academicus* en el contexto aludido.

Ahora bien, estas y otras limitaciones no significan que la evaluación definitiva no se vea afectada por las herramientas referidas. Precisamente, la versión “alumno” del *homo academicus* conduce a que se visualicen los efectos en las calificaciones. El alumno no va a conceder valor a algo que el propio profesor no valora. En este sentido, opera significativamente la liberación de examen práctico a quienes alcanzan los mínimos propuestos desde el comienzo de curso respecto al aprendizaje cooperativo. También funciona la obligatoriedad implícita de completar en un grado aceptable la Carpeta de Actividades. En cuanto a los resultados

arrojados por la coevaluación, cuya función, no hay que olvidarlo, es más formativa que acreditativa, el alumnado ha de percibir que no son inocuos, sino que se incorporan al registro de datos que el profesorado va realizando de cada individuo. Se trata de un registro global del que no se puede dar cuenta públicamente a todos los matriculados, pero del que cada alumno puede pedir una valoración a los profesores, especialmente en el caso de que haya dudas sobre su rendimiento. También los profesores acuden a esa información acumulada para dirigirse individualmente a quienes merezcan recibir una llamada de atención. En definitiva, por el momento, los datos registrados masivamente durante el curso permiten matizar la calificación definitiva, cuya fuente primordial sigue siendo el examen convencional realizado en la convocatoria oficial.

Desde luego, no es éste el espacio para comparar los resultados académicos obtenidos por una evaluación propia de las metodologías activas con los que se cosechan con la evaluación tradicional. Ni los autores de esta aportación somos especialistas, ni la información de la que disponemos permitiría llegar a valoraciones fiables. En todo caso, sí se puede afirmar que tal comparación nunca va a ser realmente reveladora, en tanto que los objetivos de un tipo y otro de formación son diferentes, especialmente por la intensificación en competencias que supone uno de ellos. A la hora de efectuar un balance aproximado y provisional, es posible considerar que la metodología tradicional permite introducir más contenidos en las explicaciones teóricas, en tanto que se dedica menos tiempo a actividades y a evaluar. Ello no significa, sin embargo, que los contenidos exigibles sean menores en la nueva metodología, en tanto que forma parte de la misma que el alumnado acceda a buena parte de los mismos guiado por el profesor, para lo cual éste no precisa explicar cada concepto.

También se puede afirmar con bastante seguridad que, además de mejorar sustancialmente en habilidades o competencias, el alumnado que se integra y participa en los métodos descritos en esta aportación mejora su percepción de la asignatura, lo cual es especialmente importante en el caso de la Economía estudiada por juristas, tal y como hemos expuesto en algún trabajo previo (Usoz y Astigarraga, 2006).

A modo de información referida a nuestra experiencia, indicamos, finalmente, que en los grupos correspondientes a nuestro encargo docente, supera la asignatura Economía Política y Hacienda Pública el ochenta y cinco por ciento del alumnado presencial, que viene a ser en torno al sesenta y cinco por ciento del total de matriculados. Hace seis años, cuando todavía no habíamos implantado ninguna de las herramientas descritas, lograba ese objetivo un tercio de ese total. No estamos en condiciones de demostrar que este tercio estaba peor formado que el conjunto de los que ahora superan la materia, pero nuestra convicción es la de que los alumnos que llegan ahora a las aulas universitarias aprenden mejor con las metodologías activas y con la aplicación de una evaluación que no deje de ser incentivadora y acreditativa, como la tradicional, pero que sea también más formativa, sin olvidar las condiciones reales en que se desarrolla.

ANEXO 1

Reglas básicas sobre evaluación final (publicada en el ADD de la Universidad de Zaragoza).

La asignatura Economía Política y Hacienda Pública impartida por los profesores J. Astigarraga y J. Usoz en los grupos de Primero C y D es objeto de evaluación a través de un procedimiento que conjuga los elementos siguientes:

1. Exámenes en las convocatorias oficiales de junio y septiembre: Estas pruebas son escritas y constan de una parte teórica y otra práctica. La parte teórica, a su vez, implica responder a un test sobre conceptos y desarrollar dos epígrafes del programa, uno de la primera parte del curso y otro de la segunda. Se permite elegir dichos temas entre dos propuestos de cada una de dichas partes. La práctica del examen se corresponde con los contenidos desarrollados durante las clases prácticas. Para superar la asignatura es preciso aprobar todas las partes del examen. No aprobar el test de conceptos impide aprobar la asignatura. En cuanto al componente de desarrollo, no se hace media para aprobarlo si no se obtiene al menos una nota superior a tres sobre diez en alguna de las preguntas. La calificación final es resultado de una media ponderada entre la teoría y la práctica, conforme al número de créditos de una y otra, seis y tres, respectivamente.

2. Trabajo cooperativo realizado a lo largo del curso: El alumnado que haya superado las prácticas a través del proceso de trabajo cooperativo durante el curso no habrá de realizar la parte práctica del examen en las convocatorias oficiales. Sobre este particular, se recomienda consultar la información relativa a trabajo cooperativo.

3. Valoración de la trayectoria individual durante el curso: A efectos de matizar la calificación final, particularmente en los supuestos “fronterizos” entre una nota y otra, los profesores de la asignatura se reservan la posibilidad de valorar la participación de cada alumno en el conjunto de actividades planteadas durante el curso y recogidas especialmente en la “Carpeta de Actividades”, en las menciones favorables recibidas en la “Coevaluación cooperativa” y en los resultados de los “Exámenes a un representante de cada equipo”.

ANEXO 2

Tareas de la “Carpeta de Actividades” de la asignatura Economía Política y Hacienda Pública, impartida por los profesores J. Astigarraga y J. Usoz (curso 2007-2008):

Introducción. 1. ¿Qué es la Economía Política? ¿Por qué se estudia en la carrera de Derecho? 2. Ejemplarice la diferencia entre una medida de regulación o de hacienda pública referida a las intervenciones que el sector público realiza en relación con la gestión del agua. 3. Ilustre el concepto de flujo circular mediante el uso diverso que en nuestras economías se realiza del agua.

Microeconomía. 4. Establezca la relación de la demanda del agua con, por un lado, la renta familiar y, por otro, el precio de otros bienes relacionados. 5. ¿Cuál es la elasticidad del agua? Ilústrela gráficamente. 6. ¿Cuál es la elasticidad-renta del agua? Indique diversos ejemplos de elasticidad cruzada que impliquen al agua. 7. Estudie la incidencia de un impuesto establecido sobre los productores en el caso de los diferentes usos del agua. Establezca, al menos, tres

usos diferentes que respondan a curvas de demanda totalmente inelásticas, inelásticas y elásticas. 8. Estudie, gráfica y analíticamente, todos los desplazamientos que pueden producirse en la recta de balance o restricción presupuestaria utilizando el agua como uno de los bienes que el consumidor desea consumir. 9. Escoja y defina las que Ud. considera con cinco palabras clave o *keywords* que mejor sintetizan el contenido del tema 4. 10. Elabore dos preguntas tipo test sobre la materia propia del tema 5. Tales preguntas deberán tener la siguiente estructura: cuatro posibles respuestas de las cuales una única es válida.

Estado e intervención pública. 11. ¿Qué sentido tiene la presencia del Estado en el funcionamiento de la economía? 12. Proponer tres ejemplos de externalidades positivas y otros tres de externalidades negativas. Algunas han de estar relacionadas con el bien y el mercado del agua. 13. Identificar una externalidad positiva que se pueda potenciar desde el consumo y analizar el problema gráficamente.

14. ¿Por qué el mercado no produce bienes públicos? Proponer cuatro ejemplos de bienes públicos. 15. Comentar la siguiente afirmación: El Estado y el sistema jurídico son bienes públicos.

Introducción a la Macroeconomía 16. ¿Cuál es la finalidad de la política económica? Pensar objetivos que orientan esta rama de la Economía. 17. Ingreso y Producto: ¿cuál de los dos elementos tiene mayor valor? 18. ¿Qué otros problemas pueden surgir a la hora de medir el valor de lo que ha producido una economía? 19. Determinar gráficamente la renta o producción de equilibrio. 20. Eliminamos una restricción: la Inversión ya no es una cantidad fija o independiente de la Renta. Reflejar gráficamente la eliminación de esta restricción. 21. Eliminamos otra restricción: la economía tiene Estado. El Gasto público se incorpora a la Demanda Agregada como una variable independiente de la Renta (el Gobierno puede decidir discrecionalmente). Reflejar gráficamente la eliminación de esta restricción. 22. Eliminamos otra restricción: hay relaciones con otras economías. Incorporar gráficamente las Exportaciones y las Importaciones. 23. Analizar gráficamente los cambios en Yo producidos por: Incremento y disminución de Ca. Incremento y disminución de c. Incremento y disminución de Ia. Incremento y disminución de i. Incremento y disminución de Xa. Incremento y disminución de Ma. Incremento y disminución de m. Incremento y disminución de Ga.

Temas macroeconómicos. 24. ¿Por qué no es indiferente que la Deuda Pública sea Interna o externa? 25. ¿Qué es el dinero? 26. ¿Cuáles son los motivos por los que los agentes económicos demandan dinero, es decir, quieren tener dinero, en lugar de mantener su riqueza con otros activos? 27. Cuanto mayor es el tipo de interés, la demanda de dinero ¿aumenta o disminuye? ¿Por qué? 28. Conforme a la gráfica anterior, relativa a la función de demanda de dinero, representa gráficamente los efectos de los siguientes cambios: un aumento y una disminución de la Renta. 29. Determinar gráficamente los cambios en el tipo de interés como consecuencia de los factores siguientes: Incremento en la Oferta monetaria. Disminución en la Oferta monetaria. Incremento en el nivel de Renta. Disminución en el nivel de Renta. 30. ¿Para qué sirve el sistema financiero? 31. ¿Qué efectos tiene la inflación? 32. ¿Qué problemas pueden tener quienes se dedican a medir el desempleo real de una economía? 33. ¿Qué tiene que ver el comercio con la especialización? 34. ¿Por qué se limita el comercio internacional?

ANEXO 3

Encuesta comparativa de inicio, intermedio y final de curso sobre habilidades:

Valora con sinceridad tu actual nivel en las cuestiones que a continuación se proponen, conforme a la puntuación siguiente: 0 = Prácticamente nulo. 1 = Bajo. 2 = Suficiente, bastante. 3 = Alto. 4 = Muy alto.

Trabajo individual

1. Sintetizar en un espacio limitado lo más importante de un conjunto amplio de conocimientos.
2. Distinguir la información fundamental de la anecdótica.
3. Localizar información para completar un tema explicado en clase.
4. Pensar ejemplos a partir de la información recibida en clase o en los manuales.
5. Uso de la terminología científica de la Economía.
6. Relacionar los contenidos de la materia con la actualidad y la realidad social.
7. Relacionar los contenidos de la Economía y del Derecho.

Comunicación

8. Expresión oral ante el conjunto de la clase.
9. Elaborar una presentación pública con herramientas informáticas.
10. Captar la atención del público.
11. Formular preguntas relevantes durante una exposición teórica del profesor.
12. Responder a las preguntas planteadas por el profesor.

Trabajo cooperativo

13. Trabajar cooperativamente con personas inicialmente ajenas a tu círculo más próximo.
14. Superar conflictos interpersonales y alcanzar los objetivos del equipo.
15. Integrar a los “parásitos” en el trabajo del equipo.
16. Comprender las peculiaridades y los problemas individuales del resto del equipo.
17. Adaptación a los cambios de las condiciones de trabajo inicialmente establecidas.
18. Persuadir al resto del equipo.

19. Elaborar argumentos nuevos en defensa de las propias opiniones.
20. Aceptación de las tesis ajenas inicialmente opuestas a las propias.

Evaluación

21. Evaluar el trabajo de los demás.
22. Evaluar el trabajo propio.

ANEXO 4

Encuesta sobre aprovechamiento de una actividad en equipo.

Valora de 1 a 5 las siguientes cuestiones, relativas al trabajo en equipo en esta actividad:

1. ¿En general, cuánto me gusta trabajar en equipo?
2. El ambiente y las relaciones interpersonales en el equipo.
3. La participación general en el equipo.
4. La aportación propia.
5. La efectividad de los roles.
6. El coste para tomar acuerdos (1=muy bajo, 5=muy alto).
7. Provecho individual del texto antes de la cooperación.
8. Provecho individual del texto tras la cooperación.

ANEXO 5

Ejemplo de actividad con final en “Examen a un representante de cada equipo”.

Se trata de una actividad de prácticas, realizada en una sesión de dos horas. Mediante la técnica del puzzle, los alumnos trabajan temas diversos (en este caso, dos) que luego han de explicarse recíprocamente. Se hace en varias fases de duración tasada: trabajo individual (30 minutos); trabajo conjunto de dudas y aclaraciones con personas que han analizado el mismo tema (15 minutos); trabajo por equipos de puesta en común y estudio recíproco de los temas (45 minutos); repaso individual (5 minutos); finalmente, un representante de cada equipo ha de poder responder a un breve cuestionario con preguntas de los dos temas propuestos (tiempo restante).

En este supuesto se distribuyen alternativamente dos enunciados con las cuestiones que se van a estudiar:

Enunciado A: Individualmente, con ayuda del manual de Economía y con los materiales que le entregue el profesor, explique en este mismo folio el IPC y el Deflactor del PIB.

Enunciado B: Individualmente, con ayuda del manual de Economía y con los materiales que le entregue el profesor, explique en este mismo folio la Curva de Phillips.

El test básico que han de responder los representantes de cada equipo es el siguiente:

1. Se denomina “año base”...
 - a. Al que inicia una recesión.
 - b. A aquel cuyos precios sirven para comparar el PIB real de diferentes años.
 - c. Al que manifiesta una igualdad entre renta de equilibrio y de pleno empleo.
 - d. A nada de lo anterior.
2. Si el IPC de un año es 130...
 - a. Los precios han aumentado un 30% respecto del año base.
 - b. Los precios han disminuido un 30% respecto del año base.
 - c. La inflación respecto al año anterior es del 13%.
 - d. Es seguro que los precios han aumentado respecto al año anterior.
3. El Deflactor del PIB se diferencia del IPC...
 - a. En que el Deflactor no es un índice de precios.
 - b. En que el Deflactor no incluye bienes importados.
 - c. En que el Deflactor comprende una cesta de bienes más pequeña.
 - d. En que el IPC actualiza anualmente las ponderaciones.
4. La Curva de Phillips relaciona...
 - a. Desempleo y población activa.
 - b. Tasas de desempleo y tasas de inflación.
 - c. Dos variables directamente.
 - d. Tasas de paro y de crecimiento económico.
5. La idea de “tasa natural de desempleo” viene a decir que...

- a. A largo plazo la Curva de Phillips es muy inelástica.
- b. A largo plazo la Curva de Phillips es muy elástica.
- c. A corto plazo la Curva de Phillips es completamente inelástica.
- d. A corto plazo la Curva de Phillips es infinitamente inelástica.

Notas

¹ Es la experiencia de dos profesores de Economía que desempeñan su docencia fundamentalmente en la actual licenciatura de Derecho y que llevan unos años implantando gradualmente la metodología basada en casos y problemas, en régimen de trabajo cooperativo, a lo que se suma más recientemente el recurso del Anillo Digital Docente de la Universidad de Zaragoza. Desde el curso 2002-2003, vienen haciéndolo así, bajo la supervisión y con la ayuda del ICE de diversos proyectos de innovación docente de la Universidad de Zaragoza.

² Como es lógico, esta figura genérica se despliega en diferentes versiones: el alumno y el profesor como protagonistas, pero también existen otras que, de un modo u otro, están implicados en la docencia real, como el administrador del centro, la autoridad académica, el técnico informático o el conserje. ¿Acaso no repercuten en la docencia real el momento en que definitivamente se ha realizado la matrícula o la fecha de entrega de actas? Además, cada versión cuenta con múltiples variantes. No es igual, por ejemplo, el comportamiento esperado de un alumno de primer curso que el de uno de cuarto, ni es lo mismo estar matriculado en una materia obligatoria que en una optativa. Igualmente, puede haber diferencias que afecten a la docencia entre el profesor veterano que está asentado laboralmente y el que acaba de incorporarse a la universidad con un contrato precario, o entre el docente experto en las nuevas metodologías activas y el que no lo es.

³ El primer elemento está referido a la “calidad de pensamiento”, en el que son graduadas cuestiones la “percepción de la gran idea”, la tolerancia de ideas ajenas y de datos opuestos a las propias, la distinción entre opiniones y hechos, la capacidad de ejemplificación, la originalidad y la reflexión como modo vida. En la vertiente de habilidades, se trata de medir la “comunicación de ideas”, oral y escrita, la “investigación”, en relación con el tratamiento de la información, así como las habilidades interpersonales. Finalmente, entre las “actitudes” se encuentran, en primer lugar, las “personales”, según la disposición más o menos positiva, la “tolerancia a la ambigüedad” o la amplitud en la perspectiva de los temas; en segundo término, figuran los valores y creencias, en cuanto al reconocimiento de su importancia a la hora de “moldear conductas”; finalmente, la capacidad de llevar adelante la autoevaluación.

⁴ Acerca de las características de esta prueba, véase en el Anexo 1 el documento informativo del que el alumnado dispone desde su matrícula en el ADD.

⁵ Por un lado, la cantidad de materia total del curso, con dos horas de teoría semanales, no obliga a dividirla para hacerla más asequible a alumnado. Otra razón es que éste ya cuenta con un considerable número de exámenes en esa convocatoria, que incluye los finales de las asignaturas cuatrimestrales y los parciales de otras materias anuales con más horas asignadas. Creemos que los efectos adversos de ese periodo de exámenes en el desarrollo del curso, en forma de pérdida de asistencia, etc., ya son suficientes. Además, la calificación final del alumnado cuenta con suficientes elementos, junto al resultado del examen de toda la asignatura en las convocatorias de junio o de septiembre.

⁶ Para superar el examen es preciso aprobar todas sus partes, test, desarrollo y práctica. En cuanto a la de desarrollo, se exige al menos una nota de tres sobre diez en alguna de las preguntas. La calificación final es resultado de una media ponderada entre la teoría y la práctica, conforme al número de créditos de una y otra, seis y tres, respectivamente. En cuanto al segundo elemento de la evaluación, el trabajo cooperativo realizado en horario de prácticas, el alumnado que lo haya superado durante el curso no habrá de realizar la parte práctica del examen en las convocatorias oficiales. Este sistema se aplica también a la asignatura optativa Economía Pública, con la excepción de que el examen teórico consiste en dos preguntas de desarrollo, elegidas de una oferta de tres. En cuanto a la asignatura de libre elección Introducción a la Historia del pensamiento económico en España, su configuración legal más flexible permite que quienes hayan venido trabajando seriamente durante el curso, esencialmente en el aula, no tengan que realizar un examen convencional, sino una “prueba especial” que permite matizar su calificación, consistente en algún tipo de actividad individual semejante a las realizadas durante el curso, como un comentario de texto, una reflexión personal, una síntesis acerca de una cuestión transversal, etcétera.

Agradecimientos

Una versión inicial de este trabajo se presentó a las “II Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la Información y la Comunicación e Investigación Educativa en la Universidad de Zaragoza”, celebradas en Zaragoza el 7 y 8 de febrero de 2008. Los autores quieren expresar su agradecimiento a los evaluadores anónimos, a la editora ponente, Nuria Bosch, y al Consejo de Edición de la Revista E-Pública, especialmente a L. A. Sáez y F. Rodrigo, las valiosas sugerencias que les han hecho llegar para la mejora de esta aportación.

REFERENCIAS

- Alonso, M., Gil, D. y Martínez, J. (1992). “Concepciones docentes sobre la evaluación en la enseñanza de las ciencias”, *Alambique: didáctica de las Ciencias Experimentales*, **4**: 6-15.
- Alonso, M., Gil, D. y Martínez, J. (1995). “Los exámenes en la enseñanza por transmisión y en la enseñanza por investigación”, en *La enseñanza de las ciencias*, **10** (2): 127-138.
- Astigarraga, J. y Usoz, J. (2006). “Enseñanza tradicional e innovación docente: un ejemplo comparativo basado en la aplicación de metodologías activas en la docencia económica de la Facultad de Derecho de la Universidad de Zaragoza”, *Actas de I Jornadas de Innovación Docente de la Universidad de Zaragoza*, 23 y 24 de noviembre de 2006 (edición en CD y en www.sre.urv.es/web/aulafutura).
- Bautista, G., Borges, F. y Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en Estudios Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje*, Madrid: Narcea.
- Bousón, M y Benito, A. (2005). “Evaluación y aprendizaje”, en A. Benito y A. Cruz (coords.), *Nuevas claves para la docencia universitaria*, Madrid: Narcea, pgs. 87-100.
- Barbera, E. (2003). “Estado y tendencias de la evaluación en educación superior”, *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, **3**, (2).
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*, Madrid: Narcea.
- Font, A. (2003). “Una experiencia de autoevaluación y evaluación negociada en un contexto de aprendizaje basado en problemas (ABP)”, *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, **3**, (2).
- Lynn, L. E. (1999). *Teaching and learning with cases: a guidebook*, New York: Chatham House Publishers.
- Rodríguez Suárez, J. (2002). *Aprendizaje basado en problemas*, México D. F.: Editorial Médica Panamericana.
- Rubio, M. J. (2003). “Enfoques y modelos de evaluación del e-learning”, *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, **9**, (2), www.uv.es/RELIEVE/v9n2/RELIEVEv9n2_1.pdf.

Vizcarro, C. (1998). “La evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje: la evaluación tradicional y sus alternativas”, en C. Vizcarro y J. A. León (eds.), *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*, Madrid: Alianza.

Usoz, J, y Astigarraga, J. (2006). “Las metodologías activas y la motivación en la docencia económica de la licenciatura en Derecho: una experiencia concreta”, *Actas IV Congreso Internacional sobre Docencia Universitaria e Innovación*, Barcelona, 5-7 de julio de 2006 (edición en CD).

Wassermann, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Zabalza, M. A. (1987). “La evaluación en la reforma”, en G. Domínguez y L. Amador (coords.), *El proyecto curricular de centro: una cultura de calidad educativa*, Sevilla: Editorial Científico-técnica, pgs. 241-270.

Zabalza, M. A. (1999). “Evaluación continua”, en L. Amador y G. Domínguez (coords.), *Evaluación y calidad de la enseñanza*, Sevilla: UNED, pgs. 113-130.

Zabalza, M. A. (2001). “La evaluación de los aprendizajes en la universidad”, en García-Valcárcel (coord.), *Didáctica universitaria*, Madrid: La Muralla.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid: Narcea.

Abstract

The studies on teaching methodology forget reality. Traditional education doesn't take seriously the real and individual behaviour. The authors of this paper are looking for a perspective more realistic and propose a *homo academicus* that includes the hypothesis about the behaviour of the academic agents. In this theoretic frame, based in a concrete experience and having in mind the next ECTS scenario, this work offers some evaluation instruments in which are very important the real possibilities and the incentives in an overcrowded context. By the moment, it is very difficult and has no much sense to compare the results between traditional evaluation system and the innovative one essentially because they have different objectives.

Key-words: *Homo academicus*, active methodologies, educational evaluation, realistic context.

JEL Codes: A1, A2.