

***La Incidencia de las Tecnologías de la
Información y Comunicación en los
Programas de Formación Continuada
de Jueces y Magistrados***

***The Impact of the Use of Information
and Communications Technology in
Continuing Education Programs for
Judges and Magistrates***

1

Antoni Font

Catedrático de Universidad. Facultad de Derecho.
Departamento de Derecho Mercantil. Universidad de Barcelona.
Barcelona. España. E-mail: afont@ub.edu

Resumen

Los programas de formación continuada a distancia para jueces presentan problemas de ejecución debido de un lado a la dispersión geográfica de los destinatarios y de otra, a la necesidad de alcanzar cierto nivel de competencias tanto para su uso como para su diseño. En este contexto cobran especial significación la determinación de los objetivos así como el diseño curricular del programa que se pretende ejecutar.

Palabras clave

Programas de Formación continuada; Judicatura; Competencias; Era digital.

Abstract

Online continuing education programs for judges have implementation problems because of the geographical dispersion of users and the need to reach a certain level of

skills for using and applying technology. In this context it is relevant to determine the aims of the program and to draft an appropriate design of the curriculum of the program that is intended to run.

Key words

Continuing Education Programs; Judiciary; Skills; Digital Age.

La Incidencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación en los Programas de Formación Continuada de Jueces y Magistrados

The Impact of the Use of Information and Communications Technology in Continuing Education Programs for Judges and Magistrates

Antoni Font

Catedrático de Universidad. Facultad de Derecho.
Departamento de Derecho Mercantil. Universidad de Barcelona.
Barcelona. España. E-mail: afont@ub.edu

1. El contexto.

Antes de entrar con un poco de detalle en el uso de las TIC en los programas de formación continuada del Consejo General del Poder Judicial conviene echar una ojeada siquiera breve al contexto en el que ésta se inserta.

En primer lugar conviene hacer referencia al entorno social que caracteriza el mundo contemporáneo presidido por la idea de la globalización de la información a gran escala, lo que significa de un lado un incremento exponencial de las informaciones que llegan a los ciudadanos y, por el otro, la indiferencia funcional de la procedencia de dichas informaciones que fluyen libremente y se multiplican por múltiples canales. Para lo que aquí interesa este factor provoca una dificultad inicial. El extraordinario incremento de información disponible determina la necesidad de disponer de instrumentos o herramientas útiles para poderla manejar adecuadamente. Gozamos de la posibilidad de acceder a una enorme cantidad de información en comparación con la era analógica, pero al mismo tiempo y paradójicamente tenemos mayores problemas para procesarla debido a la gran complejidad y opacidad resultante de la sobrecarga que domina el panorama. Por ello, a los efectos de transformar la información en conocimiento, es decir de darle sentido y significado con fines educativos, es ineludible no perder de vista esta referencia puesto que es necesario afrontar su procesamiento mediante herramientas intelectuales y materiales que permitan esa transformación.

En segundo lugar, no hay que olvidar que el ámbito de la producción normativa, que condiciona el ejercicio de la práctica jurisdiccional, se caracteriza por una inflación cada vez más galopante. El fenómeno no es nuevo, pero sí lo es la dimensión o desmesura que está alcanzando actualmente y que imposibilita que la mente humana adquiera un conocimiento completo de ella. Nunca ha sido posible adquirirlo, pero la dimensión actual está actuando a modo de factor diferencial, que resta en lugar de añadir valor al conocimiento anterior. Por ello, cualquier programa de formación continua que se pretenda implantar con garantías de éxito debe buscar su lugar entre dos extremos: la mera divulgación y la imposible utopía de proporcionar todo el conocimiento necesario para afrontar con éxito una tarea altamente especializada.

En tercer lugar, la dispersión geográfica motivada por la prestación de un servicio universal como es la justicia genera una nueva dificultad para el aprendizaje continuo puesto que a la carga y saturación de trabajo que padecen los órganos jurisdiccionales hay que añadir la necesidad de desplazarse hasta centros alejados del lugar de residencia, lo que no puede hacerse sin los consabidos costes materiales y humanos. Este último elemento, sin embargo, puede jugar como una baza importante en favor de una implantación generalizada de las TIC en los programas educativos de formación continua. Ello no significa que no vaya a tener costes ni que su implantación se fácil, pero es posible que de este modo se optimicen recursos si se saben manejar adecuadamente.

2. La formación continuada en la era digital

La elaboración de los programas de formación continuada en el momento presente deberían, pues, partir de esas consideraciones iniciales y de un propósito final: la formación en competencias. Si aceptamos como hipótesis el planteamiento inicial de que el tiempo actual se caracteriza por la complejidad e inestabilidad del conocimiento, no debería de haber dificultad en aceptar también la necesidad de reorientar el sentido último de la educación hacia la formación de sujetos que sepan vivir y afrontar la incertidumbre inevitable del conocimiento¹.

En el plano de la actividad profesional del juez podemos aceptar también como hipótesis de trabajo que la competencia básica de los jueces consiste en la toma de decisiones sensatas y ejecutables, inscritas en su contexto, fundadas en derecho y en los hechos². Es lo que también se ha venido en denominar “competencia decisoria”. La decisión es un acto intelectual complejo en el que intervienen numerosos conocimientos (materiales, técnicos, auxiliares, etc.) y habilidades cognitivas de distinto calibre (análisis, argumentación, interpretación, comunicación, gestión de la información, etc.), junto con determinadas actitudes y valores que la impregnan de un sentido ético profesional (decisiones equitativas, valoración de las conductas de acuerdo con parámetros éticos, credibilidad personal). La formación continuada de los jueces debe ir orientada, pues, al desarrollo de esa competencia mediante un aprendizaje y depura-

1. Morin, Edgard. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona. Editorial Paidós. Con anterioridad ya Donald Schön (Schön, D.: “Educating the Reflective Legal Practitioner”, 2 *Clinical Law Review* 231 [1995-1996]) había anticipado que la incertidumbre constituía el rasgo diferencial de la práctica profesional de los juristas prácticos y centraba en ello sus propuestas educativas.

2. Pereda, J. (2010). *Reflexiones sobre competencias y sobre la competencia decisoria de los futuros jueces en la Escuela Judicial Española*. Revista de Educación y Derecho, nº 3. Toma esta formulación de la competencia decisoria del programa docente de la *École Nationale de la Magistrature* francesa.

ción constante de dichos conocimientos y habilidades donde el individuo integra la nueva información en estructuras de pensamiento que ya poseía, creándose de este modo una nueva idea o conocimiento³. En definitiva, el propósito de la formación continua -como el de todo programa formativo- debe estar presidido por la idea básica de afianzar la autonomía de los individuos para la toma de decisiones y la resolución de los problemas derivados de la complejidad y del incremento de la conflictividad. Sólo si es capaz de formar o cualificar a los sujetos como usuarios más fuertes (menos vulnerables) e inteligentes que dirigen su propio proceso de aprendizaje la formación continua habrá alcanzado su objetivo. Por ello, en el momento actual no es posible afrontar este reto educativo sin tener en cuenta la necesidad de que los destinatarios del programa formativo alcancen también competencias que les permitan reforzar el pensamiento crítico, gestionar adecuadamente la información, reconocer los códigos y lenguajes de los distintos saberes y aprender a utilizarlos para expresar sus propias ideas y argumentaciones, tomar decisiones, realizar juicios éticos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida⁴. Sobre ello volveremos más adelante.

3. Los objetivos de la formación continuada.

La introducción de las TIC en la formación continuada debe llevarse a cabo en cualquier caso en relación y en función de los objetivos pretendidos. A grandes trazos se podría ensayar una clasificación de objetivos sobre la base de una duplicidad de criterios de aprendizaje: el aprendizaje de cuestiones relacionadas con la materia propia del derecho y el aprendizaje de habilidades y conocimientos destinados a mejorar la práctica profesional. Sin ánimo de agotar la clasificación, podría ofrecerse el siguiente cuadro a modo de resumen:

- Adquisición de nuevos conocimientos
 - de la práctica profesional
 - del Derecho
- Ampliación y/o profundización de conocimientos previamente adquiridos
 - de la práctica profesional
 - del Derecho
- Especialización
- Novedades legislativas

Cuadro 1

La clasificación ofrecida pretende únicamente presentar un panorama muy general con el fin de que pueda servir de reflexión inicial a la programación de cursos y actividades de formación continua, aún a riesgo de simplificar en exceso la problemática objeto de tratamiento. En cada uno de estos casos y dado que los objetivos, en princi-

3. Aunque es un lugar común en la doctrina educativa, tomo la idea de Manuel Area (Area, M.: "Adquisición de competencia en información. Una materia necesaria en la formación universitaria", *Documento Marco de REBIUN para la CRUE*, La Laguna, 2007 [localizable en <http://www.rebiun.org/temasdetrabajo/alfin.html>. Consulta realizada el día 11 de enero de 2012])

4. Area, M. (2007), 4.

pio, son diferentes, las herramientas y las metodologías a emplear deben serlo también.

En los dos primeros casos (adquisición de nuevos conocimientos o ampliación de conocimientos adquiridos en materias que podríamos denominar “ordinarias”) adquiere especial relevancia el uso de herramientas interactivas que permitan el mayor y más profundo intercambio de experiencias. Tanto si se trata del aprendizaje de conocimiento de una materia nueva poco conocida por los destinatarios del programa como si se trata del aprendizaje sobre la materia es importante que el diseño de los objetivos haya sido realizado por persona experta en relación con el conocimiento de la materia de que se trata así como en el uso de las herramientas más apropiadas. También es necesaria una cuidadosa selección de los materiales de estudio y trabajo que deben hacer posible alcanzar los objetivos institucionales o programáticos del plan de formación previsto.

Respecto a la especialización en determinadas materias que requieren unos conocimientos específicos (científicos, contables, técnicos) la tarea de fijar objetivos y seleccionar herramientas resulta bastante más compleja. Dependerá en cada caso del tipo de conocimientos requerido y probablemente exigirá el diseño de actividades que consistan en o tengan por objeto la práctica de ejercicios. Ello va a resultar también imprescindible en todos aquellos casos en los que sea necesario realizar un entrenamiento con el fin de adquirir determinado grado de pericia o destreza.

Finalmente, en el capítulo de novedades legislativas se impone de nuevo distinguir entre la mera divulgación para lo que no es necesario desplegar demasiados esfuerzos más allá de la puesta a disposición de los destinatarios de esquemas, resúmenes, gráficos explicativos, organigramas o cualquier otro instrumento que permita ofrecer un conocimiento sintético y propicie una primera aproximación a las novedades introducidas en el ordenamiento; y la adquisición de un conocimiento más profundo para lo cual será necesario prever estrategias complementarias de aprendizaje que pueden consistir en realizar reflexiones, compartir o intercambiar comentarios, realizar consultas, etc.

Un segundo aspecto hay que tener en cuenta en relación con la fijación de los objetivos de un programa de formación continua si se quiere que éste tenga éxito. A diferencia de otros tipos de programas formativos, la formación continua parte del presupuesto de la existencia de un nivel -normalmente medio o avanzado- de conocimiento previo por parte de las personas que participan en él. No resulta nada fácil acertar en el nivel de conocimiento previo a exigir y, además, es probable que las personas que se inscriban en estos programas tengan conocimientos previos, expectativas e intereses muy diversos en relación con las materias que son objeto de aprendizaje. Todo ello es preciso tenerlo en cuenta en la fase de diseño del programa y fijación de objetivos puesto que conocimientos y expectativas muy dispares pueden influir decisivamente en la motivación de los inscritos para continuar en el curso y terminarlo exitosamente.

Hay que tener en cuenta también que en sede de formación continuada la motivación interna de los inscritos en el programa se mueve en primera línea por la utilidad esperada, de modo que aunque la motivación por la oferta formativa puede variar en fun-

ción de la materia, no hay que olvidar la utilidad inmediata que pretenden obtener los inscritos.



Cuadro 2
Extraído de Kolb (1984)

Según Kolb la motivación para el aprendizaje se mueve principalmente por dos factores: la familiarización, es decir la cercanía o proximidad del sujeto con el objeto de su aprendizaje, lo cual supone conectar el objeto con la experiencia personal del individuo y el contexto en el que se lleva a cabo el aprendizaje y se presenta la materia propia de su objeto. Estos dos factores son determinantes para que el sujeto que está en proceso de aprender pueda identificar objetivos claros a partir de los cuales pueda trazar una estrategia y explorar el conocimiento necesario para explicar una situación que, de entrada, se le presenta como algo confuso y difícilmente aprehensible. Sólo si el sujeto realiza ese proceso de búsqueda, de identificación y descubrimiento, será posible que éste se implique y con ello proporcione el combustible necesario para el funcionamiento de la motivación.

Para este autor el aprendizaje está influido en un momento determinado por uno o varios procesos que denomina de aprehensión (de la realidad) y de comprensión (del saber) que se relacionan dialécticamente de tal manera que su síntesis produce mayores niveles de conocimiento, categorías más elevadas del pensamiento, contextos más ricos para el aprendizaje⁵. Actualmente no se discute ya que el proceso de aprendizaje no es idéntico para todo el mundo. Existen estilos distintos de aprendizaje según las personas, atendida su personalidad y su experiencia, entre otros factores. De ahí que haya que prestar atención a esta cuestión para evitar que las propuestas de formación en línea se reconduzcan a un único modelo y deriven en estrategias parciales con resultados que en ningún caso se pueden considerar satisfactorios. En un entorno virtual el riesgo de tender hacia la rigidez es quizás mayor que en un entorno real puesto que existe la tentación de introducir un tratamiento uniforme en la gestión de las herrami-

5. KOLB, D. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, cop. 1984, 61 y ss.

entas tecnológicas debido a la distancia entre docentes y discentes, al distinto lenguaje empleado en estos entornos y a la dispersión de los usuarios en un número potencialmente muy elevado, sin olvidar razones de economía de esfuerzos.

4. La incidencia de las TIC en el aprendizaje.

La introducción de las TIC en los procesos de aprendizaje se ve condicionada por dos factores importantes, uno extrínseco y otro intrínseco.

4.1. Los cambios en el paradigma educativo.

En el terreno de la educación superior -y de la formación continuada- estamos asistiendo a un cambio de paradigma impulsado por distintos factores (económicos, culturales, políticos, sociales) consistente en situar en un primer plano al auténtico protagonista del proceso de aprendizaje, es decir, al estudiante. Ya no se trata de relegarlo a un papel pasivo como mero receptor de información, sino activo como director de su propio aprendizaje. El estudiante ya no “aprende recibiendo” información, sino que “aprende haciendo”, ejecutando tareas, realizando actividades⁶.

Es indudable que en este cambio de paradigma, junto a una exigente demanda social por una formación más profesional y de mayor calidad y el posicionamiento de las autoridades educativas al respecto, ha influido de un modo decisivo la irrupción de las teorías constructivistas que conciben el aprendizaje como un proceso construido por cada sujeto a partir de su experiencia en un contexto social y cultural. El aprendizaje debe ser una experiencia que exige activar distintas habilidades (intelectuales, interpersonales, emocionales, sociales) de alto nivel con la finalidad de que el estudiante sea capaz de llevar a cabo el desempeño de tareas con un cariz marcadamente profesional.

En este contexto, pues, la tarea del docente se transforma por completo. Pasa de ser un mero selector y transmisor de contenidos a ser un planificador, un gestor de tareas, de actividades y recursos y un dinamizador del proceso de aprendizaje con el fin de crear el entorno más favorable para que ello tenga lugar.

Manuel Area⁷ piensa que la creación de ese entorno se puede ver favorecida por la concurrencia de tres factores:

1. La planificación e implementación de un conjunto de actividades o tareas que vayan más allá de la mera repetición y que requieran al estudiante un esfuerzo intelectual de alto nivel.
2. La disponibilidad de recursos de información, tecnológicos y materiales didácticos de naturaleza diversa (libros, aulas virtuales, blogs, dossiers bibliográficos, páginas web, audiovisuales, etc.)
3. El desarrollo en los estudiantes de competencias y habilidades para saber buscar, seleccionar, analizar y reelaborar información a través de múltiples fuentes.

6. Area, M. (2007), 5.

7. Area, M.: ob. y loc. ult. cit.

A ello habría que añadir un cuarto punto relativo al desarrollo de esas mismas competencias en los docentes. Si el docente ya no es un mero selector y transmisor de contenidos resulta evidente que no sólo debe poseer esas competencias exigidas por el cambio de paradigma sino que además, como dinamizador de los procesos de aprendizaje debe ser capaz de generar materiales y gestionar recursos que, en la era digital, exigen también su pericia en un entorno virtual.

4.2. Los cambios en el paradigma comunicativo.

El segundo factor que incide en la implementación de las TIC en los procesos educativos viene determinado por las profundas transformaciones que han sufrido las estructuras comunicativas con el desarrollo de las tecnologías interactivas. La apertura de nuevos canales de comunicación a través de Internet y el incremento y desarrollo de las redes sociales han abierto el camino a nuevas formas de socialización que implican también cambios en los procesos de aprendizaje. No hay que olvidar que, como afirmaba Luhmann, la comunicación es un proceso de aprendizaje⁸.

El incremento cuantitativo del número de informaciones intercambiadas de forma no presencial, la posibilidad de una respuesta inmediata, el intercambio multilateral de información y la ausencia simultánea de los agentes que comparten esa información han motivado la necesidad de introducir cambios en los estilos y registros de lenguaje. El nuevo paradigma comunicativo aparece dominado por la aparición de nuevos códigos que es preciso aprehender y, al mismo, tiempo, la socialización a través de instrumentos tecnológicos avanzados ha generado nuevos hábitos de conducta que exigen adaptar constantemente las estructuras comunicativa y, por ende, las estructuras educativas. La necesidad de individualizar el aprendizaje y adaptarlo a los estilos de cada persona debe tener en cuenta también esta característica.

La introducción de las TIC en los procesos educativos proporcionan una oportunidad nada desdeñable para promover y mejorar los procesos de aprendizaje. El incremento cuantitativo de las comunicaciones a través de la red y las nuevas formas de socialización aparecidas recientemente permiten replantear las bases de las estructuras educativas sobre la base de un proceso dialógico en el que docentes y discentes se encuentran simultáneamente en un mismo espacio. Ello propicia el desarrollo de formas de aprendizaje cooperativo. Frente a otras modalidades de aprendizaje (el individualista y el competitivo) el aprendizaje cooperativo posee tres indudables ventajas corroboradas por innumerables estudios realizados desde finales del siglo XIX. Según Johnson y Johnson la cooperación da lugar a los siguientes resultados:

1. Mayores esfuerzos para lograr un buen desempeño: esto incluye un rendimiento más elevado y una mayor productividad por parte de todos los alumnos (ya sean de alto, medio o bajo rendimiento), mayor posibilidad de retención a largo plazo, motivación intrínseca, motivación para lograr un alto rendimiento, más tiempo dedicado a las tareas, un nivel superior de razonamiento y de pensamiento crítico.
2. Relaciones más positivas entre los alumnos: esto incluye un incremento del espíritu de equipo, relaciones solidarias y comprometidas, respaldo personal y escolar,

8. LUHMANN, N. (1986). *Zwischen Intransparenz und Verstehen: Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.

valoración de la diversidad y cohesión.

3. Mayor salud mental: esto incluye un ajuste psicológico general, fortalecimiento del yo, desarrollo social, integración, autoestima, sentido de la propia identidad y capacidad de afrontar la adversidad y las tensiones.

Los poderosos efectos que según estos autores tiene la cooperación sobre tantos aspectos distintos y relevantes determinan que el aprendizaje cooperativo se distinga de otros métodos de enseñanza y constituya una de las herramientas más importantes para garantizar el buen rendimiento de los estudiantes⁹.

Si el aprendizaje cooperativo se lleva a cabo en un entorno virtual se añade un nuevo efecto beneficioso. Según demuestra un estudio liderado por el profesor Manuel Castells, el hallazgo más significativo en el marco de la transición a la sociedad red hace referencia a la relación entre los usos de Internet y la construcción de autonomía por los actores sociales¹⁰. A partir de este estudio se puede afirmar que Internet es una plataforma importante para la construcción de autonomía en la sociedad red que contribuye muy positivamente a un patrón muy denso de interacción social. Y no hay que olvidar que el objetivo de todo programa formativo que se precie debe contribuir tendencialmente a promover y mejorar la autonomía con el fin de propiciar un aprendizaje efectivo a lo largo de toda la vida.

5. Las competencias en la era digital.

El excursus realizado hasta el momento nos permite estar ya en condiciones de abordar el tema de las competencias que los estudiantes deberían alcanzar (y los docentes poseer) en un contexto de aprendizaje mediante tecnologías de la información y, más concretamente, en entornos interactivos de web 2.0. En un artículo reciente Louise Starkey propone una matriz experimental para evaluar actividades de aprendizaje en la era digital¹¹. Starkey propone tres aspectos del aprendizaje que deben informar la evaluación de las actividades de aprendizaje y del rendimiento de los estudiantes en la era digital. El primero es la habilidad para conectar y colaborar con otros, más allá del entorno físico. El segundo aspecto es la creación de conocimiento a través de las conexiones. Y el tercero es el desarrollo del pensamiento crítico. Starkey se apresura a aclarar que estos aspectos no son necesariamente secuenciales y que una actividad de aprendizaje no tiene por qué incluirlos todos. Con todas las reservas que puedan hacerse al caso y asumiendo las limitaciones propias de cualquier taxonomía, el resultado de la propuesta de Starkey podría resumirse en la siguiente tabla:

9. JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.; JOHNSON HOLUBEC, E.: *Cooperation in the classroom*. Edina, Minnesota (US) : Interaction Book Company, 1998, 7.

10. CASTELLS, M.; TUBELLA, I. y otros: Proyecto Internet Catalunya, localizable en <http://www.uoc.edu/in3/pic/esp/> [última consulta: 12 de enero de 2012]. En este mismo estudio se pone de manifiesto la contradicción existente entre una alta valoración del uso de Internet en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el escaso uso transformador que se da de éste en las aulas.

11. STARKEY, L.: "Evaluating Learning in the 21st. Century: A Digital Age Learning Matrix", en *Technology, Pedagogy and Education*, vol. 20, 1 (2011), 19-39.

1	Los estudiantes hacen “algo” en un contexto determinado: buscan en Internet cierta información, contestan un cuestionario sobre hechos o datos, escriben un comentario en un blog, etc.
2	Los estudiantes establecen conexiones: comparan cosas, hacen algo en diferentes contextos o conectan con una persona para compartir ideas.
3	Los estudiantes demuestran comprensión conceptual de “grandes ideas” (conocimiento conceptual)
4	Los estudiantes analizan, critican, evalúan y exploran las posibilidades y límites de la información, fuentes e información o un proceso (conocimiento procesual)
5	Los estudiantes crean conocimiento desarrollando un producto original que proporciona una nueva realidad, utilizando ideas y procesos que han evaluado y criticado.
6	Los estudiantes comparten su conocimiento emergente en contextos auténticos y obtienen retroalimentación.

Tabla 1
Taxonomía de Starkey (2011)

Pese a las dudas que pueda sugerir una clasificación como la presente, lo cierto es que en cualquier contexto de aprendizaje podemos afirmar que el estudiante ha alcanzado sus objetivos cuando es capaz de explicar a los demás lo que ha aprendido y consigue que éstos le entiendan¹². Parece incontestable, pues, que la cooperación contribuye decisivamente a la consolidación de un aprendizaje profundo y a una retención a largo plazo del aprendizaje así realizado. Si aceptamos que los entornos virtuales incrementan actualmente las oportunidades de establecer contactos dialógicos que permiten desarrollar habilidades cognitivas de alto nivel comparando y contrastando información, generalizando ideas y conceptos, estableciendo prioridades, extrayendo conclusiones, justificando la relevancia, no debe haber duda alguna acerca del potencial que tiene el aprendizaje cooperativo en entornos virtuales para la formación permanente de los jueces.

6. El diseño curricular.

Siguiendo la propuesta del alineamiento funcional de Biggs¹³, el diseño curricular de cualquier programa formativo debe guardar una relación de coherencia entre objetivos, competencias, actividades programadas, resultados de aprendizaje y evaluación de éstos últimos. Esta relación se puede presentar como la estructura de un edificio en la que cada uno de los distintos elementos sirve de soporte al siguiente, de modo que si uno de dichos elementos falla el edificio entero se viene abajo. De forma esquemática presentamos dicha relación en el cuadro siguiente:

12. Véase Unidad Técnica de Diseño y Desarrollo Curricular del Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra, *El aprendizaje cooperativo*, Pamplona, 1999, pág. 21 (Trabajo coordinado por Úriz Bidegain, N.). La afirmación contenida en el texto ha sido comprobada empíricamente por el National Training Laboratories Institute, Bethel, Maine, USA.

13. BIGGS, J. B. and COLLINS, K. *Evaluation the quality of learning: the SOLO taxonomy (structure of the observed learning outcome)*, New York: Academic Press, 1982.

				Evaluación	Objeto, instrumentos
				Producto individual)	(perspectiva
		Resultados			
		Actividades	Metodología, estrategias		
	Competencias	Conocimiento, habilidades, actitudes, valores			
Objetivos	Define el perfil académico o profesional (perspectiva institucional)				

Cuadro 3
Relación de coherencia (elaboración propia)

En un estudio reciente llevado a cabo con estudiantes del último año de la licenciatura de Derecho se puede comprobar que el alineamiento funcional entre contextos, entornos y funciones de aprendizaje produce resultados altamente positivos¹⁴. Mediante el uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje como el ABP los estudiantes consideran que adquieren conocimientos y competencias que les ayudarán en la práctica profesional futura, puesto que consideran al estudio planteado como un ejercicio relevante para comprender mejor la realidad profesional para la que se están preparando. En este sentido, se constata que este tipo de metodologías, en el caso concreto el ABP, sirve para explorar y relacionar los diferentes contenidos de la materia, y relacionar aquello que se trabaja con situaciones de la realidad, más allá de la propia materia así como establecer puentes significativos entre teoría y práctica, lo cual confirma la tesis de Boud, respecto de que la presentación entrelazada de teoría y práctica en los entornos de aprendizaje con el ABP constituyen uno de sus rasgos más relevantes para el aprendizaje¹⁵.

En segundo lugar se destaca por parte de los estudiantes el alto índice de valoraciones sobre el enfoque de estudio que llamamos “profundo”. Un enfoque de la formación coincidente con la importancia atribuida por los estudiantes al hecho de autorregularse en el trabajo y en los aprendizajes. Dicha valoración positiva pone de relieve dos cuestiones no precisamente menores: el incremento del compromiso con su propio aprendizaje, por un lado y el reforzamiento del sentido de autonomía, por otro.

La naturaleza de dicho compromiso y autonomía arroja datos de enorme interés. No se trata de una autonomía para trabajar “a su manera”, sino, bien al contrario, una autonomía para trabajar de un modo altamente relevante, basada en la valoración que ellos mismos otorgan al hecho de “explorar-relacionar”. Su carácter de función dominante en todas sus declaraciones permite dar mayor significación a los datos que nos informan de que cerca de tres cuartas partes de los estudiantes desarrolla un enfoque de los aprendizajes que estaría más allá de los aprendizajes superficiales e instrumentales y que dos terceras partes de los estudiantes valoran positivamente el hecho de

14. RUÉ, J; FONT, A.; CEBRIÁN, G. (2010). *La formación profesional en Derecho mediante el Aprendizaje Basado en Problemas*. Revista de Educación y Derecho, nº3, 17.

15. BOUD, D. *Problem-based Learning in Perspective*, en BOUD, D. (ed.) *Problem based Learning in Education for the Professions*, Higher Education Research and Development Society of Australasia: Sydney, 1985.

comprender a fondo el proceso de ejecución del proyecto planteado para la resolución de la materia.

Sin embargo, los datos recogidos nos informan que las anteriores valoraciones no se dan “sólo” por el hecho de introducir una metodología como el ABP, sino que también por los entornos y funciones de aprendizaje mediante los cuales la propuesta mencionada se desarrolla. Así, a los estudiantes les parece muy relevante poder contar con el apoyo en los iguales y del profesor en la superación del aprendizaje, entendido éste como reto. Dicha interacción la entienden en términos de cooperación e intercambio en la interacción. Todo ello, apoyado en un tercer elemento, el hecho de disponer de una “orientación hacia la acción” más o menos clara.

La valoración del aprendizaje gracias a una metodología de corte socioconstructivista y enfoque cooperativo como el ABP es positiva, los estudiantes de derecho valoran positivamente la metodología utilizada, la comunicación, la planificación y la actuación tutorial. En el contexto real (y presencial) en el que se realizó el estudio de constató una valoración muy positiva de la tutoría como herramienta de aprendizaje, pese a que los estudiantes apenas hacen uso de ella en su proceso de aprendizaje. Ello indica que, pese a su escasa utilización, la experiencia por parte de quienes la han utilizado ha sido positiva, por lo que no es nada desdeñable su utilización en entornos virtuales, sino todo lo contrario. Es más, los nuevos procesos de socialización impulsados por las redes sociales pueden permitir romper barreras establecidas por factores culturales que hasta la fecha están obstaculizando el uso de este importante recurso de aprendizaje.

Aceptados estos planteamientos iniciales importa ahora realizar un cierto pronunciamiento acerca de las metodologías que pueden conducir al éxito de un programa de formación continua. La planificación de un programa formativo de este tipo en línea o con formato virtual tiene que partir necesariamente de los objetivos pretendidos y, a partir de su definición, tomar una decisión acerca de las metodologías más apropiadas para alcanzarlos. A modo de síntesis puede ofrecerse un breve cuadro-resumen de distintas metodologías así como su aptitud para el cumplimiento de determinados objetivos, en el bien entendido de que no son excluyentes unas de otras y que pueden presentarse combinadamente en el entorno deseado.

Clase	Tipo	Apta para
Convencionales	Videoconferencia Podcast Pdf	Transmitir gran cantidad de información Disponer de información
Web 2.0	Aprendizaje colaborativo Aprendizaje basado en problemas Estudio de caso Portafolio Simulaciones Debates estructurados	Aprendizaje profundo Habilidades de alto nivel

Tabla 2
Metodologías de aprendizaje (elaboración propia)

Los planteamientos teóricos y los resultados empíricos obtenidos a partir de distintos estudios nos muestran que las metodologías más adecuadas para realizar un aprendizaje profundo, sea de conocimientos o de habilidades, serán aquellas que propicien la colaboración y la autonomía de los estudiantes. El contenido que constituye la materia del curso, módulo o programa debe presentarse contextualizado, próximo a un entorno que permita realizar conexiones con la experiencia personal.

Actualmente es posible emprender cualquiera de los caminos metodológicos reseñados mediante el uso de herramientas propias de las tecnologías de la información y la comunicación. Existen en el mercado plataformas virtuales especialmente diseñadas para usos educativos, algunas de ellas suficientemente flexibles como para incorporar nuevos recursos o adaptarse a nuevas funciones. No hay pues, obstáculos de orden tecnológico para llevar a cabo un estudio de caso, sesiones de aprendizaje basado en problemas o simulaciones¹⁶, sólo por citar algunos ejemplos. También existen excelentes programas de juegos y simulación que, convenientemente adaptados a los fines que se persiguen, pueden ser utilizados en esas plataformas. Por supuesto que será necesario generar nuevos recursos y que esto tiene un coste, pero va a resultar imprescindible si se quiere ofrecer una formación en línea de calidad. La alternativa (no invertir en nuevos recursos) también es posible, pero hay que ser conscientes de que esta opción nos condena a permanecer en los estrechos márgenes de la educación tradicional, cuya escasa efectividad ha quedado más que demostrada, sustituyendo la presencia del docente por una máquina reproductora de contenidos.

Una vez definidos los objetivos y seleccionadas las metodologías que se estiman más apropiadas para alcanzarlos y antes de proceder a su evaluación interesa, desde una perspectiva del diseño curricular, expresar claramente, con la mayor precisión y evitando todo tipo de ambigüedades cuáles van a ser los resultados esperados del programa formativo. Con el fin de facilitar la posterior evaluación es importante que en la designación de estos resultados se usen expresiones que permitan el máximo de objetivación posible. No es recomendable el uso de expresiones como “conocer” o “comprender” para formular resultados de aprendizaje porque son poco precisas. El conocimiento admite grados y comprende un gran número de habilidades cognitivas relacionadas entre sí, de modo que si no se precisa el contenido y grado de conocimiento deseado como *output* del programa no sirve como indicador que facilite la evaluación. La comprensión es también una operación compleja que comprende habilidades cognitivas varias y de distinto nivel. Además plantea problemas epistemológicos de amplio calado puesto que resulta muy difícil delimitar el concepto sin definir a priori los parámetros de la comprensión deseada.

16. Según Maharg, P. (*Transforming legal education*, Ashgate, Aldershot, 2007, 153) la simulación (también en la red) es una de las formas más efectivas de aprendizaje basado en competencias. La simulación permite a los individuos interactuar entre ellos y con el docente, crear documentos, asumir roles y tomar decisiones basadas en su conocimiento jurídico.

Objetivos	Actividades	Resultados
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Retener el conocimiento ▪ Comprenderlo ▪ Aplicarlo ▪ Usarlo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Simulaciones ▪ Puzzle de grupo ▪ Debates estructurados ▪ Juegos de rol ▪ Estudio de caso ▪ Conferencias ▪ Seminarios ▪ Tutoriales 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar ▪ Describir ▪ Comparar ▪ Diferenciar ▪ Analizar ▪ Sintetizar ▪ Deducir ▪ Generalizar

Tabla 3

Resultados de aprendizaje: ¿Qué hacer con el conocimiento? (extraído y adaptado de Perkins, 1992)

Para llevar a cabo una evaluación del diseño metodológico del programa es conveniente disponer de algún instrumento que nos permita realizar un diagnóstico previo. Louise Starkey proporciona la siguiente matriz que ayuda a realizar una primera aproximación¹⁷.

Matriz de aprendizaje de la era digital	Taxonomía de Bloom (modificada)	Taxonomía SOLO (Biggs)
Hacer	Recordar, reconocer	Pre-estructural ¿Qué es?
Pensar sobre conexiones	Interpretar, clasificar, resumir, inferir, comparar, explicar	Identificar, describir
Pensar sobre conceptos	Aplicar, ejecutar	Clasificar, comparar, enumerar
Criticar y evaluar	Analizar, diferenciar, organizar	Analizar, integrar, relacionar, comparar
Crear conocimiento	Evaluar, criticar	Generalizar la estructura: abstracción de principios
Compartir conocimiento	Generar, planificar, producir	

Tabla 4

Matriz de evaluación de actividades de aprendizaje (Starkey, 2011)

La ejecución de esta tarea pasaría por la elección de alguna o algunas de las actividades didácticas programadas para ser realizadas mediante el empleo de TIC para, a continuación, analizar qué aspectos o procesos previsiblemente “exigiría” a los estudiantes. Es probable que sean más de uno, lo que previsiblemente delimitará el espacio en el que se sitúa la actividad. Tendencialmente sería de esperar que en un programa de formación continuada, la actividad se situara en los estadios más elevados (parte inferior de la tabla), pero si en todo el currículo no hay ninguna de este tipo y todo se re-

17. Starkey, L.: Ob cit., pág. 27

sume en actividades ubicadas en la parte superior (como “recordar”, “reconocer”), convendría compensar el diseño con la introducción de elementos de la parte inferior (como “crear”, “generar”, “planificar”, “producir”).

Como complemento de la matriz anterior Louise Starkey presenta un desarrollo de los aspectos relevantes del aprendizaje usando tecnología digital. Las tecnologías digitales pueden usarse para una gran variedad de propósitos educativos. Las actividades docentes pueden incluir el acceso de los estudiantes a la información, la presentación de información, el procesamiento de la información, el uso de juegos o programas interactivos o la comunicación con otras personas más allá del entorno de aprendizaje en el aula. Con la matriz propuesta se puede examinar la inclusión de la crítica, las conexiones la colaboración o la creación de conocimiento en las actividades docentes programadas en entornos digitales¹⁸.

ELEMENTO DE APRENDIZAJE:	HACER	PENSAR SOBRE CONEXIONES	PENSAR SOBRE CONCEPTOS	CRITICAR Y EVALUAR	CREAR CONOCIMIENTO	COMPARTIR CONOCIMIENTO
Explicación sobre aspectos del aprendizaje: Uso de tecnología digital	Información aislada. Focalización en llevar a cabo una tarea medible	Conectar pensamientos. Conexiones simples realizadas en un contexto. Comparar y compartir	Desarrollar comprensión conceptual de “grandes ideas”	Evaluar y contrastar al explorar los límites y potencial de la información, fuentes o proceso.	Creatividad – aplicar ideas, procesos y/o experiencias para el desarrollo de una nueva realidad	Compartir el nuevo conocimiento a través de contextos auténticos y obtener retroalimentación para medir el valor
Acceder a la información	Acceder: Fotografías Gráficos Películas Datos Información	Se pone en relación información procedente de más de una fuente y se compara en un proceso de análisis	La información desarrolla explícitamente comprensión conceptual	Se contrastan y evalúan la información y sus fuentes	Se desarrolla una nueva comprensión conceptual. Construcción o enlace de la información a la que se ha accedido	El valor del producto está determinado por la calidad y cantidad de retroalimentación procedente de fuera del ambiente del aula. El aprendizaje tiene lugar cuando se toma en cuenta y se
Presentar	Presentar información usando: Sonidos Fotografías	La información presenta claras conexiones a	La presentación (o la explicación de la	La presentación, métodos y resultados se han	Se presentan las nuevas ideas o conocimientos	

18. Starkey, L.: ob. cit., pág. 29.

	Palabras Video	través de formatos o ideas	presentación) gozan de un soporte conceptual explícito	contrastado y evaluado	contrastado y desarrollado	analiza la retroalimentación
Procesar información	La información y los datos/imágenes son procesados o manipulados de forma aislada	Se realizan conexiones entre la información/datos o imágenes procesados y entre éstos y conceptos relevantes	Los datos o la información procesada goza de un claro soporte conceptual	Se contrastan y evalúan el proceso y el producto	Se desarrollan nuevas ideas y conocimiento	
Juegos o programas interactivos	Participa en un juego Realiza un cuestionario Entra en un mundo virtual	Se establecen vínculos entre el juego/cuestionario/mundo virtual y otro tipo de conocimientos	Se identifican y explican los conceptos relevantes del juego/cuestionario/mundo virtual	Se contrastan y evalúan el juego/cuestionario/mundo virtual en un contexto conceptual	Se utilizan ideas originales para crear un producto de conocimiento en cualquier medio.	

Tabla 5
Matriz de evaluación de la era digital (Starkey, 2011)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AREA, Manuel. (2007) *Adquisición de competencia en información. Una materia necesaria en la formación universitaria*. Documento Marco de REBIUN para la CRUE, La Laguna. [localizable en <http://www.rebiun.org/temasdetrabajo/alfin.html>. Consulta realizada el día 11 de enero de 2012]

BIGGS, John B. and COLLINS, Kevin F. (1982). *Evaluation the quality of learning: the SOLO taxonomy (structure of the observed learning outcome)*. Academic Press. New York.

BOUD, David. *Problem-based Learning in Perspective*; en BOUD, D. (ed.). (1985). *Problem Based Learning in Education for the Professions*. Higher Education Research and Development Society of Australasia. Sydney.

CASTELLS, Manuel; TUBELLA, Immaculada y otros. *Proyecto Internet Catalunya*. localizable en <http://www.uoc.edu/in3/pic/esp/> [última consulta: 12 de enero de 2012]

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Robert; JOHNSON HOLUBEC, Edythe. (1998). *Cooperation in the classroom*. Interaction Book Company, 7. Edina, Minnesota (US).

KOLB, David. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall, 61 y ss.

LUHMANN, Niklas. (1986). *Zwischen Intransparenz und Verstehen: Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

MAHARG, Paul. (2007). *Transforming legal education*. Ashgate, Aldershot.

MORIN, Edgard. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Editorial Paidós. Barcelona.

PEREDA, Javier. (2011). *Reflexiones sobre competencias y sobre la competencia decisoria de los futuros jueces en la Escuela Judicial Española*. Revista de Educación y Derecho, nº3.

PERKINS, David N. (1992). *Smart Schools*. The Free Press. New York.

RUÉ, Joan; FONT, Antoni; CEBRIÁN, Gisela. (2010). *La formación profesional en Derecho mediante el Aprendizaje Basado en Problemas*. Revista de Educación y Derecho, nº3, 17.

SCHÖN, Donald. (1995-1996). *Educating the Reflective Legal Practitioner*. Clinical Law Review, 231.

STARKEY, Louise. (2011). *Evaluating Learning in the 21st. Century: A Digital Age Learning Matrix*. Technology, Pedagogy and Education, vol. 20, 1, 19-39.

Unidad Técnica de Diseño y Desarrollo Curricular del Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra. *El aprendizaje cooperativo*. Pamplona, 1999.