



Enseñanzas Transversales en el Aula Universitaria desde la Teatralización¹

Transversal Teaching in the University Classroom through Theatricalization

Autora:

María del Mar Martín Aragón²
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3873-3889>

Recibido: 29/10/2023

Aprobado: 25/09/2024

DOI: 10.53995/rsp.v17i1.1544

Resumen

En este reporte de caso se presenta una experiencia docente llevada a cabo en la asignatura Formas Específicas de la Criminalidad I: Género e Inmigración del Grado en Criminología y Seguridad de la Universidad de Cádiz. Ofrecer al alumnado una formación transversal en materia de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) debe ser una realidad, como manifestación del compromiso de la enseñanza superior con la Agenda 2030 y la transferencia de conocimientos a la sociedad. Pero, además, se debe tener en cuenta la necesidad de incorporar nuevas técnicas de enseñanza y aprendizaje para propiciar el necesario cambio en la enseñanza superior. En el punto de convergencia de estos dos extremos, surge esta propuesta, con el objetivo de desarrollar las competencias transversales de los ODS 5 (igualdad de género) y 16 (paz, justicia e instituciones sólidas), mediante las técnicas del teatro y el *build your own scenario*.

¹ Artículo de Investigación

² Doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas, Universidad de Cádiz; Máster en Sistema Penal, Criminalidad y Políticas de Seguridad, Universidad de Cádiz; Grado en Criminología, Universidad de Salamanca; Licenciatura en Derecho, Universidad de Cádiz; experta en Criminalidad y Seguridad Pública, Universidad de Cádiz; mmartin12@us.es

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional

Palabras clave: innovación pedagógica, teatro, enseñanza superior, ODS.

Abstract

In this case report we submit a teaching experience developed within the course Specific Criminality Manifestations: Gender and Immigration in the Criminology Degree at the University of Cádiz. Offering our students transversal training on the Sustainable Development Goals (SDG) should be a reality as an expression of the commitment of higher education not just with the Agenda 2030

but also with society. Beyond that, we need to bear in mind the necessity of including new teaching and learning techniques to reach the change our system is urging for. Indeed, we locate our proposal where these two statements overlap to develop transversal skills of SDG 5 (gender equality) and 16 (peace, justice and strong institutions), through theatre and build your own scenario techniques.

Keywords: educational innovation, theatre, high education, ODS

Introducción

Motivar al alumnado en el aula no es una necesidad nueva. Si bien es cierto que en la enseñanza superior se encuentra un panorama distinto, por tratarse de una fase educativa voluntaria, no lo es menos que, en ocasiones, se recurre a técnicas de enseñanza tradicionales, en las que quien está al otro lado de la mesa se siente poco partícipe y, por tanto, propicia fácilmente su desconexión en el curso de las explicaciones. En el ámbito de las ciencias jurídicas, se añade el hecho de tener que impartir asignaturas que pueden resultar arduas y un tanto áridas, sobre todo cuando se abordan cuestiones puramente legislativas. Así, si en una clase de derecho se suma una explicación basada en la clase magistral con una temática demasiado enfocada en la técnica jurídica, el resultado es que el tiempo de atención del alumnado será especialmente escaso. Por tanto, se debe tener en mente la necesidad de motivar no solo con el programa que se diseña para desarrollar los conocimientos de una asignatura, sino también con las técnicas docentes elegidas.

En cuanto al programa, en la actualidad resulta de vital importancia formar al alumnado universitario no solo en los conocimientos específicos de su disciplina profesional, sino también en competencias transversales de sostenibilidad, entendida esta no solo como una cuestión medioambiental, sino referida también al fomento de la cultura de la paz, la reducción de las desigualdades entre el norte y el sur globales, la lucha contra la pobreza, la promoción de la salud y de los derechos humanos, la lucha contra la marginación y discriminación de las mujeres y las niñas, entre otras cuestiones. Se trata, en definitiva, como señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005), de un nuevo concepto del mundo, en el que predomina “la voluntad de mejorar la calidad de vida de todos, incluida la de las futuras generaciones, mediante la conciliación del crecimiento económico, el desarrollo social y la protección del medio ambiente” (p. 3).

Así, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE, 2012), pretendiendo adaptar estos postulados a la enseñanza superior, señala en sus

directrices que los futuros planes de estudio deberían estar guiados por una serie de principios encaminados al desarrollo humano sostenible: principios éticos, holístico, de complejidad, de glocalización, de responsabilidad social universitaria y de transversalidad. La oportunidad de incluir, en los programas de las asignaturas, criterios transversales de sostenibilidad es abordada por la CRUE (2012) desde un triple ámbito: el cognitivo, el metodológico y el actitudinal. Esto permitirá al alumnado integrar los conocimientos de una manera que le permita una mayor comprensión de realidades complejas y facilitar, así, la propuesta de soluciones a problemáticas sociales actuales que reclamen la intervención desde su ámbito de profesionalización. Las directrices establecen cuatro competencias transversales para la sostenibilidad, que deben ser integradas en la educación superior:

- “SOS1.- Competencia en la contextualización crítica del conocimiento estableciendo interrelaciones con la problemática social, económica y ambiental, local y/o global”.
- “SOS2. Competencia en la utilización sostenible de recursos y en la prevención de impactos negativos sobre el medio natural y social”.
- “SOS3.- Competencia en la participación en procesos comunitarios que promuevan la sostenibilidad”.
- “SOS4.- Competencias en la aplicación de principios éticos relacionados con los valores de la sostenibilidad en los comportamientos personales y profesionales”. (CRUE, 2012, p. 7)

En esta experiencia, nos hemos enfocado en la competencia número cuatro, como se indicará más adelante, por cuanto se solicitaba al alumnado que expusiera, en el ámbito de la justicia, ejemplos de conductas que supusieran violación de derechos por parte de los profesionales y también de buenas prácticas. Formar al alumnado no solo en la teoría, sino también en la práctica del ejercicio de la profesión, resulta fundamental y hacerlo desde las competencias transversales de sostenibilidad supone, además, responder al criterio de responsabilidad social universitaria.

Y es que no se debe olvidar que la universidad, como generadora de un conocimiento que debe ser transferido a la sociedad, es una idea que tiene una larga tradición en los contextos internacionales. Así lo apuntaba, en 1972, la Declaración de Estocolmo (Naciones Unidas, 1973). Tomando un referente más cercano y estrechamente relacionado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), como es la Agenda 21, en ella se reconoce expresamente que la educación universitaria es una pieza fundamental en el camino de la resolución de los problemas globales (Naciones Unidas, 1992, Art. 36.5). Así, por ejemplo, en el literal i) se hace referencia a la necesidad de fortalecer criterios comunes de enseñanza interdisciplinar, basados en el desarrollo sostenible, y en el literal j) se señala la importancia de promover la cooperación en materia investigativa y de difusión del conocimiento.

Contribuir a la calidad de la enseñanza universitaria mediante la mejora y puesta en práctica de técnicas de innovación docente viene siendo una prioridad

para la Unión Europea desde el año 2017, cuando la Comisión Europea (2017) hacía referencia, de forma explícita, a la existencia de “una laguna en materia de innovación” (p. 4). Consecuentemente, establecía como una línea prioritaria de actuación “velar por que las instituciones de educación superior contribuyan a la innovación” (p. 5). Es precisamente en esta línea que se ha encaminado la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), donde las técnicas docentes se ubican como prioridad y se aboga más por un proceso de aprendizaje que de enseñanza, promoviendo los grupos de aprendizaje entre iguales, eventos formativos y webinarios (European Commission, 2018, p. 19). Innovar en la enseñanza superior se concibe como un avance hacia su excelencia y el desarrollo de su calidad. Así, hay que ser conscientes de que ahora es más necesario que nunca implantar sistemas en el aula que permitan no solo captar la atención del alumnado, sino también motivarlo.

En un panorama como el actual, en que toda la información está al alcance de la mano con tan solo hacer clic en cualquier buscador desde nuestro dispositivo móvil, se debe ofrecer una alternativa de aprendizaje que resulte atractiva, que suponga un aliciente al acto de asistir a clase, de modo que lo que se ofrezca en el aula vaya más allá de unos conceptos o unas fórmulas que se pueden descargar en cualquier web de apuntes. Se trata, por tanto, de fomentar un mayor grado de implicación en el propio proceso de aprendizaje, resultado, desde nuestro punto de vista, de utilizar mecanismos de aprendizaje activo y colaborativo. De esta forma, el alumnado percibe el proceso como propio y no como algo ajeno, implantado desde afuera. Las clases prácticas o talleres permiten establecer un escenario especialmente proclive a este tipo de herramientas, pues suelen ser contextos en los que el alumnado está más distendido y es más fácil partir de supuestos reales a los que aplicar los conocimientos teóricos previamente trabajados en el aula o en casa. En esta misma línea, se considera que el proceso de aprendizaje no tiene por qué reñir con el aspecto lúdico de la enseñanza; más bien todo lo contrario: permitir la entrada de nuevas dinámicas en el aula, en las que el alumnado se encuentre en un contexto menos formal, sin perder de vista el lugar donde está, fomenta su creatividad y, por ende, su capacidad de operar con respuestas alternativas, mientras que, en una clase teórica “al uso”, en la que se da una explicación apoyada, por ejemplo, en una presentación de PowerPoint, las respuestas del alumnado suelen estar basadas en los propios apuntes de clase o en alguna bibliografía de referencia; es decir, serán repeticiones más o menos precisas de un material que no se ha digerido ni trabajado como propio, sino como algo impuesto desde afuera que es necesario aprender más o menos de memoria. En cambio, al introducir nuevas herramientas de aprendizaje colaborativo, el debate y la interacción de opiniones permiten llegar a conclusiones propias a partir de un material previamente facilitado.

Partiendo de estas ideas, numerosos trabajos han llevado la innovación docente a sus aulas, con resultados exitosos, en distintas disciplinas y poniendo de manifiesto la importancia de que el proceso se perciba como algo vivo y en constante cambio, pero, sobre todo, que el alumnado lo genere y desarrolle como algo propio. Centrar los esfuerzos en el aprendizaje, más que en la enseñanza (Bauerová y Sein-Echaluze, 2007), permite que quien se encuentre en dicho proceso sea más proclive a implicarse

en él, entre otras cosas porque, a través del “aprender haciendo” (Méndez-Giménez *et al.*, 2016), se produce una apropiación del material de estudio que ha sido elaborado por la misma persona que, después, tendrá que interiorizarlo. Que sea, precisamente, el colectivo discente quien genera el conocimiento permite concebirlo no solo como pieza clave, sino también como responsable de la dirección de su proceso de aprendizaje, ajustándolo a sus tiempos y necesidades, y al profesorado como una guía (Bauerová y Sein-Echaluce, 2007; Rodríguez Gómez *et al.*, 2018). Si a esto se añade la utilización de técnicas de aprendizaje colaborativo, en la línea señalada por el EEES, se llega a experiencias que indican cómo ese intercambio de conocimientos y cruce de diferentes procesos genera unas interesantes sinergias de “reflexión, colaboración, implicación, motivación y mejora de los resultados” (Álvarez *et al.*, 2020, p. 144).

El trabajo en grupo se torna, así, en una herramienta fundamental en los nuevos espacios de aprendizaje, ya que supone un beneficio no solo para cada persona, individualmente considerada, sino para el grupo de pares, que, al fin y al cabo, es el contexto natural del ámbito educativo, le cual no deja de ser un ámbito de socialización más. Aprender en grupo eleva el nivel de participación, sobre todo de aquellas personas que, de forma individual, no suelen intervenir en las clases por múltiples motivos (vergüenza, inseguridad, falta de motivación, etc.), evitando así que las sesiones sean monopolizadas por los mismos individuos (Domingo, 2008). La participación, siempre entendida, para garantizar sus máximos beneficios, desde la voluntariedad y no como algo impuesto, permite crear un clima de confianza en el que el alumnado se sienta cómodo desenvolviéndose y expresando sus opiniones de forma natural y fluida. Además, se fomenta la autonomía y la responsabilidad (Duran, 2010), tanto a nivel individual como del grupo, considerado este como un ente propio, lo que, sin duda, supone una aptitud fundamental para el desarrollo no solo profesional, sino también personal. Todo esto permite avanzar en la construcción de espacios de aprendizaje interactivos, de aulas inclusivas en las que se respeten los ritmos, habilidades, aptitudes, capacidades y actitudes de todo el grupo, evitando la competitividad individualista que, sin duda, lastra el aprendizaje inclusivo como una educación integral para todas las personas. En este sentido, Pujolàs Maset (2012) advierte que en la diferencia dentro del alumnado reside el éxito del aprendizaje en grupo:

Sólo pueden aprender juntos alumnos diferentes (en capacidad, interés, motivación, cultura, lengua, origen social...) en una clase organizada cooperativamente, en la cual todos colaboran y cooperan, se ayudan, para alcanzar el objetivo común de progresar en el aprendizaje, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades. (p. 91)

Cambiar el foco de atención de un lado al otro de la mesa es especialmente necesario en el ámbito de la enseñanza de materias jurídicas, tradicionalmente asociadas con el aprendizaje memorístico. En este sentido, Taléns Visconti (2016) señala cuáles son las dos principales ventajas de esta técnica en el aprendizaje del derecho:

1. Fomento de las habilidades de debate, fundamentales en una disciplina que “no es exacta”, en la que “no existen soluciones invariables o precisas”

(p. 208) y en la que, en la mayoría de los casos, son posibles diversas soluciones.

2. Adquisición de capacidades relacionadas con la cooperación y la colaboración, ya que, en el día a día de la profesión de una persona que se dedica a la abogacía en un despacho, “todos los miembros encargados de sacar adelante un caso real concreto deben de remar en el mismo sentido” (p. 209).

Otra experiencia con resultados positivos en el ámbito del derecho, en concreto de derecho romano, es la llevada a cabo por Pérez Álvarez (2011), en la que se combinan el trabajo en grupo y la técnica del estudio de casos. Sus resultados apuntan al elevado grado de satisfacción del alumnado con la realización de actividad en grupo y su posterior resolución en clase, con la profesora (valoraciones mayoritarias de 3-4 y de 4-5 sobre 5), y con la resolución de casos en grupo y su exposición en clase (valoración mayoritaria de 4-5 sobre 5). Este estudio también evaluó el punto de vista del profesorado, que también se mostró altamente satisfecho con los resultados obtenidos en los siguientes aspectos, sobre los que fue indagado: “claridad en la exposición, orden y preparación de las clases, adecuación de los recursos, trato del profesor con los estudiantes y valoración global” (Pérez Álvarez, 2011, p. 147). En concreto, la media de los resultados en esta última cuestión fue de 3-4,5 sobre 5.

En lo que se refiere a la utilización del teatro como técnica pedagógica, no se trata de algo especialmente novedoso; de hecho, ya Poveda (1973) reconocía tres características fundamentales del teatro de considerable importancia para la educación:

1. su espíritu integrador, al integrar la danza, la educación física, la plástica, el lenguaje verbal, la música y la expresión corporal;
2. su poder catártico; y
3. su capacidad de desarrollar el sentido crítico.

También Laferrière (1997) señalaba la importancia de este género en el ámbito educativo, como un “instrumento [...] de primera magnitud para la formación de la persona, sea cual sea su edad o procedencia” (p. 97). En la misma línea, Sanglier Contreras (2022) considera que emplear la teatralización de los contenidos como herramienta en el aula permite instaurar una metodología activa que fomenta “la reflexión en los docentes y alumnos” (p. 319).

Por su parte, los resultados de la experiencia de Pérez-Aldeguer (2013) con la teatralización (en este caso, con el teatro musical) en el aula universitaria muestran que el alumnado se sintió altamente motivado ante la actividad y que esta fomentó aspectos como la responsabilidad y el esfuerzo. Otra vertiente del teatro como herramienta docente, enfocada en el desarrollo de competencias interculturales, es la que presentan Cárdenas-Rodríguez *et al.* (2017). En una línea más cercana a la que sustenta nuestra experiencia, las autoras registraron la importancia del teatro social concebido como una herramienta que permite al alumnado desarrollarse como agentes de cambio, que es, en definitiva, lo que busca el EEES cuando apuesta por las competencias transversales de desarrollo sostenible: que el alumnado se forme para

construir un mundo mejor. Así, sus resultados concluyeron que la realización de esta actividad

fomenta las competencias interculturales, desarrolla en el alumnado una actitud crítica ante las desigualdades sociales, favorece la empatía, la sensibilidad, la escucha activa, la comunicación verbal y no verbal, y a la vez crea conciencia social tanto en los/as actores/actrices como en los/as espectadores/as. (p. 177)

Cada una de estas experiencias que han usado la teatralización como herramienta vehicular del proceso de aprendizaje, aunque diferentes en cuanto al género y a la materia, ha obtenido resultados positivos de valoración por parte del alumnado (y del profesorado, en su caso). El hecho de que esta innovación en el aula sea un éxito en distintos ámbitos educativos y disciplinas pone de manifiesto su utilidad y la importancia de implantarla, en la medida de lo posible, en la cotidianidad de la labor docente.

Precisamente en este propósito de devolver a la sociedad los conocimientos generados en la universidad, estriba el valor de nuestra experiencia: el alumnado universitario entendido como agente de cambio, como sujeto activo del proceso hacia el desarrollo sostenible y la consecución de sus objetivos. En concreto, nos hemos enfocado en la igualdad de género, la paz, la justicia y las instituciones sólidas, por ser los objetivos que más estrechamente se conectan con la materia objeto de estudio en el programa de la asignatura, buscando preparar a los alumnos para ser capaces de aplicar los conocimientos adquiridos a cuestiones transversales y formarlos no solo como profesionales, sino como personas que habitan un mundo que debe virar hacia un modelo más sostenible en todos los sentidos (económico, ambiental, educativo, de consumo, etc.). Así, en una sinergia cíclica en la que la ciudadanía contribuye con sus impuestos a la educación pública de calidad, que esta institución educativa devuelva lo recibido en forma de conocimiento útil para el lugar común de desarrollo humano.

Este reporte de caso se estructura en el apartado de metodología, donde se muestra cómo se articuló, desde un inicio, la experiencia, el grupo en el que se encuadraba, las actividades propuestas para cada módulo y el desarrollo seguido en el aula. Posteriormente, se exponen los resultados obtenidos y la discusión, señalando también las debilidades del proyecto y, de acuerdo con ellas, las propuestas de mejora a implementar en próximas ediciones. Finalmente, se ofrecen las conclusiones a las que se llegó.

Metodología

Partiendo del marco teórico anterior y de los resultados positivos de otras experiencias, se proyectó un sistema participativo, dinámico y lúdico de enseñanza basado en la teatralización, partiendo del diseño previo del escenario por parte del alumnado, *build your own scenario*. El grupo para el que se diseñó este ejercicio estaba en su tercer año de carrera, por lo que contaba con unos conocimientos bastante avanzados

en materia jurídica; se trataba, además, de un grupo especialmente participativo y proclive al debate y al intercambio de opiniones durante las sesiones de clase, incluso en las teóricas. El hecho de que el alumnado contara con cocimientos previos permitió adaptar las actividades a sus necesidades, aptitudes y actitudes, para garantizar unos mejores resultados de aprendizaje (Arbizu y Lobato, 2003).

Todas las actividades se desarrollaron en un aula específicamente diseñada para los modelos de aprendizaje colaborativo, el denominado “espacio de aprendizaje”. De esta forma, cada alumno podía compartir mesa con hasta ocho personas. Estas mesas, además, podían dividirse en tres piezas para conformar, llegado el caso, subgrupos más pequeños. También la iluminación, la disposición del resto del mobiliario y la variedad de material a disposición del grupo, como pizarras clásicas, pizarras digitales, proyectores, rotuladores y ordenadores portátiles, facilitaron la participación y el desarrollo de la actividad en condiciones óptimas.

La asignatura en la que se encuadró el ejercicio, Formas Específicas de la Criminalidad II, se articula en torno a dos módulos diferenciados: el de género y el de inmigración, los cuales, en esta actividad, combinaban sus contenidos para continuar con la línea sugerida por los nuevos programas docentes enfocados en la transversalidad. De acuerdo con los contenidos del programa y para alcanzar el propósito de formar en materia de ODS, en concreto, del 5 (igualdad de género) y del 16 (paz, justicia e instituciones sólidas), por ser los más cercanos a nuestra materia, se tomó como referencia y se adaptó el material disponible en la web de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, dentro de la serie Tertiary Education: Crime Prevention & Criminal Justice: Module 9: Gender in the Criminal Justice System (United Nations Office on Drugs and Crime, s.f.).

El desarrollo de la experiencia empezaba por la organización libre del alumnado en grupos de entre cinco y siete personas durante la clase práctica. Una vez conformados los grupos, se escribieron en la pizarra las siguientes situaciones, teniendo cada grupo que elegir una, sin saber en qué consistiría exactamente la actividad:

1. Mujer bisexual de origen extranjero, en situación administrativa regular, víctima de violencia familiar por parte de su compañera sentimental que denuncia el hecho en una comisaría.
2. Mujer de 19 años perteneciente a una minoría étnica, embarazo, portadora de VIH, recién ingresada en prisión por haber asesinado a su padrastro, que abusaba sexualmente de ella.
3. Un hombre trans en situación administrativa irregular, juzgado por agredir físicamente a un agente de policía durante la celebración del Orgullo en una ciudad.
4. Una mujer con un problema de drogodependencia, detenida durante una redada delante de su hija de 2 años, por ser sospechosa de pertenecer a una organización criminal dedicada al tráfico de drogas.
5. Una vez elegidos los temas, se les facilitó la hoja de instrucciones por medio del campus virtual, al que todo el grupo tenía acceso, bien a través de sus propios dispositivos, bien de los que había a su disposición en el

espacio y, en todo caso, mediante su proyección en el aula. El contenido era el siguiente:

Escoger una de las siguientes situaciones y desarrollar un escenario acorde. Se trata de contextos que implican a una persona en riesgo de vulnerabilidad (bien como víctima, bien como victimaria). Debéis, como grupo, mostrar la reacción de la institución de justicia, tanto a través de una narrativa como de diálogos entre los personajes. El escenario debe recoger al menos una etapa del proceso de justicia (contacto inicial con la aplicación de la ley, investigación, detención, juicio o ejecución de la pena de prisión) e incluir violaciones de derechos y muestras de buenas prácticas para solucionar dichas violaciones. Posteriormente deberéis teatralizar el escenario diseñado.

Una vez explicada la actividad, se dedicaron tres sesiones prácticas al diseño del escenario, durante las cuales la profesora permaneció en el aula, a modo de guía, solventando cuestiones puntuales que surgían durante el trabajo autónomo del alumnado. Al finalizar la sesión, cada grupo debía entregar un pequeño borrador con los avances hechos durante la clase, con el fin de llevar un seguimiento del desarrollo de la actividad, lo que permitía a la profesora poder partir, en la siguiente sesión, de algún aspecto que requería otro abordaje o sugerir algún cambio. Al finalizar la tercera sesión, se indicó que debían inscribirse en un foro habilitado a tal efecto, para tener en cuenta cuál sería el orden a seguir en la actividad teatral.

En la cuarta y la quinta sesión, cada grupo disponía de unos 10 minutos para teatralizar su escenario. En la representación se otorgó libertad absoluta para elegir tipo de narrador, el atrezzo y el vestuario. En este sentido, se animó a los grupos a que reutilizaran materiales que pudieran tener en casa y a que, en ningún caso, adquirieran objetos nuevos solo para la actividad. Para llevar a cabo el teatro, se utilizó también el mobiliario con el que contaba el espacio de aprendizaje. Finalmente, se dedicó una sexta sesión a evaluar la actividad de forma oral, ocasión en la que el alumnado expuso su punto de vista y se invitó a un diálogo constructivo para la mejora de la experiencia en futuras ediciones.

Resultados y discusión

Los resultados conseguidos pueden ser valorados, en general, como positivos. Durante el desarrollo de la actividad se pudo comprobar un elevado grado de compromiso no solo con la asignatura, sino con el grupo de trabajo, fomentando la responsabilidad individual y grupal con respecto al resultado del trabajo, lo que coincide con otros estudios en materia de innovación docente (Cornide-Reyes y Villarroel, 2019; Rivero-Guerra, 2018; Villarroel *et al.*, 2017). También mejoró el nivel de asistencia a las clases, con una participación de, aproximadamente, el 80 % del alumnado matriculado. El grupo ganó también en confianza a la hora de exponer sus puntos de vista, lo que se reflejó en las clases teóricas, en las que el nivel de participación, ya de por sí elevado, se incrementó notoriamente, contando incluso con intervenciones de personas que,

normalmente, preferían tan solo escuchar. Esto entronca directamente con la mejora del clima del aula y el fortalecimiento de las relaciones sociales, ya que no se puede olvidar que el educativo es también un espacio de socialización. Como consecuencia inmediata de la dinámica de trabajo en grupo, se establecieron, incluso, nuevas relaciones entre personas que, por diversas circunstancias, no habían interactuado a lo largo del curso. Todo esto repercute positivamente, puesto que crea una identidad grupal, permitiendo superar la individualidad con que a veces se desarrolla una carrera universitaria.

El alumnado manifestó, expresamente, haberse sentido especialmente motivado ante una actividad nueva y en la que todo el material debía ser elaborado de forma autónoma, lo que permitió una mejor asimilación de los contenidos. Esto se tradujo en unas calificaciones más elevadas, no solo en la parte práctica, sino también en la teórica, en comparación con el grupo del curso anterior. Pero, además, de acuerdo con los objetivos trazados inicialmente, no solo se registraron mejoras en el conocimiento de la disciplina, sino también en las materias transversales de desarrollo sostenible que guiaban todo el proyecto. Las situaciones planteadas permitieron a los alumnos ser más conscientes de una realidad que, en muchas ocasiones, resulta lejana y ajena. Ponerse en la piel de colectivos vulnerables los dotó de una mayor conciencia sobre las situaciones de injusticia y vulneración de derechos que pueden acontecer en la actualidad, pero, sobre todo, sobre su importante papel como posibles operadores judiciales para operar un cambio en el sistema. En este sentido, Cárdenas-Rodríguez *et al.* (2017) recogieron en su estudio el testimonio de un alumno, que les permitió afirmar que el grupo había sido conciente no solo de determinadas situaciones, sino también de la importancia de su papel en un necesario de cambio social. En palabras de las autoras, “sin duda alguna, esta experiencia de innovación ha potenciado en el alumnado *el pensamiento crítico y autónomo* [...], a través del diálogo y la reflexión conjunta” (p. 190).

También se observa que el hecho de que los grupos no fueran demasiado pequeños permitió que personas no muy proclives a las actuaciones en público pudieran llevar a cabo la actividad, como personajes que no desempeñaban un rol principal dentro de la secuencia. Esto comporta un respeto a los ritmos y tiempos de aprendizaje de cada una de las personas que integran el grupo, lo que nos permite avanzar hacia un modelo integrador y diverso.

No obstante, esta experiencia presenta una debilidad que en próximas ediciones debe ser corregida: no se registró por escrito la satisfacción del alumnado, lo que hubiera permitido un mejor análisis que el intercambio oral de opiniones. Del mismo modo, habría sido deseable incluir una encuesta previa que indagara sobre la predisposición del grupo a una actividad de este tipo y permitiera cruzar los datos sobre sus expectativas con los de los resultados alcanzados, para trazar, así, una línea más clara y objetiva de satisfacción.

Conclusiones

Dinamizar las aulas con una clara vocación de la enseñanza superior hacia ODS, como parte de la adquisición de competencias transversales, debe ser el faro que guíe las nuevas prácticas docentes. Motivar al alumnado a ser sujetos activos del cambio social que se requiere debe partir, necesariamente, de procesos de aprendizaje en los que se autoperciban como el centro, donde el conocimiento se genere a partir de sinergias dentro de un grupo de iguales. De este modo, la persona docente, entendida más como una guía, debe facilitar la transición por ese camino. Más allá de inculcar los conocimientos propios de la disciplina, se debe preparar al alumno para ser una pieza útil en la regeneración de la sociedad.

En esta experiencia docente se pudo comprobar que incorporar elementos lúdicos al aula, lejos de desviar al alumnado del conocimiento, lo acerca a él. Implementar modelos colaborativos de aprendizaje ha permitido crear un ambiente positivo, de confianza y de intercambio de opinión en el aula, que ha favorecido la participación de gran parte del grupo en las dinámicas habituales de clase. Si atendemos a criterios cuantitativos, también las calificaciones han mejorado; pero el mayor beneficio se ha visto en las aptitudes y actitudes desarrolladas en el grupo a partir de la actividad. También el profesorado manifiesta su alto grado de satisfacción, no solo en lo que se refiere al aprendizaje propiamente dicho, sino, sobre todo, a la motivación percibida en el grupo, algo que, en ocasiones, cuesta conseguir en el alumnado universitario.

En definitiva, nuestra experiencia nos ha permitido constatar que el buen ejercicio de este aprendizaje continuo que supone la docencia consiste, sobre todo, en buscar nuevos modelos para abordar cuestiones antiguas que nos permitan seguir manteniendo vivo el proceso.

Referencias

- Álvarez, J., Usán, P., Estrada, N. y Murillo, V. (2020). Inclusión de metodologías activas en el alumnado de enseñanza superior universitaria. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 15(3), 144-149.
- Arbizu, F. y Lobato, C. (2003). El Proceso Enseñanza-Aprendizaje en la Universidad del País Vasco: demandas y necesidades docentes desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Psicodidáctica*, (15-16), 171-188.
- Bauerová, D. y Sein-Echaluce, M. L. (2007). Herramientas y metodologías para el trabajo cooperativo en red en la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 69-83.
- Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, T. y Monreal Gimeno, M. C. (2017). El Teatro Social como herramienta docente para el desarrollo de competencias interculturales. *Revista de Humanidades*, (31), 175-194. <https://doi.org/10.5944/rdh.31.2017.19078>
- Comisión Europea. (2017). *COM(2017) 247 final: Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico Social Europeo y al Comité de las*

- Regiones sobre una agenda renovada de la UE para la educación superior.* <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DCo247>
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2012). *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Currículum* (versión revisada y ampliada). https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Directrices_Sostenibilidad_Crue2012.pdf
- Cornide-Reyes, H. C. y Villarroel, R. H. (2019). Método para Promover el Aprendizaje Colaborativo en Ingeniería de Software. *Formación Universitaria*, 12(4), 3-12. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000400003>
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246.
- Duran, D. (2010). Cooperative Interactions in Peer Tutoring: Patterns and Sequences in Paired Writing. *Middle Grades Research Journal*, 5(1), 47-60.
- European Commission. (2018). *The EU in support of the Bologna Process*. European Union.
- Laferrière, G. (1997). *Pedagogía puesta en escena: El artista pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje*. Ñaque.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., Rolim Marques, R. J. y Calderón, A. (2016). Percepciones de estudiantes de Máster en Educación Física acerca de los materiales autoconstruidos. Una mirada desde la teoría construccionista de Papert. *Educación XX1*, 19(1), 179-200. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15583>
- Naciones Unidas. (1973). *Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano. Estocolmo, 5 a 16 de junio de 1972.* <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n73/039/07/pdf/n7303907.pdf>
- Naciones Unidas. (1992). *Programa 21.* <https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/index.htm>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014: El Decenio en pocas palabras*. Naciones Unidas. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141629_spa
- Pérez Álvarez, M. P. (2011). *Innovación metodológica y Espacio Europeo de Educación Superior: Experiencias docentes en el ámbito del derecho*. Dykinson.
- Pérez-Aldeguer, S. (2013). *El teatro musical como vehículo de aprendizaje: un proyecto de innovación docente en la universidad*. Universitat Jaume I. <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia77>
- Poveda, D. (1973). *Creatividad y teatro*. Narcea.
- Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.
- Rivero-Guerra, A. O. (2018). Práctica de Laboratorio de Granos de Almidón en un Curso de Botánica General: una Experiencia de Clase Invertida. *Formación Universitaria*, 11(1), 87-104. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000100087>
- Rodríguez Gómez, G., Ibarra Saiz, M. S. y Cubero Ibáñez, J. (2018). Competencias básicas

- relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 21(1), 181-208. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20184>
- Sanglier Contreras, G. (2022). Formación de los docentes actuales frente a los nuevos cambios en las metodologías educativas. En Red de Investigación e Innovación Educativa (Ed.), *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2022* (pp. 317-321). Adaya Press. <https://doi.org/10.58909/ad22447986>
- Taléns Visconti, E. E. (2016). El aprendizaje cooperativo como vehículo de innovación docente en ciencias jurídicas. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, (4.bis), 203-216.
- United Nations Office on Drugs and Crime. (s.f.). *Crime Prevention and Criminal Justice. Module 9: Gender in the Criminal Justice System*. <https://www.unodc.org/e4j/en/crime-prevention-criminal-justice/module-9/index.html>
- Villarroel, R., Cornide-Reyes, H., Muñoz, R. y Barcelos, T. (16-20 de octubre de 2017). *Flipped classroom + plickers, an experience to propitiate collaborative learning in software engineering*. 36th International Conference of the Chilean Computer Science Society (SCCC), Arica, Chile. <https://doi.org/10.1109/SCCC.2017.8405139>