

## ¿Qué significa enseñar en un máster? *Experiencias sobre docencia y aprendizaje*

PABLO SÁNCHEZ-OSTIZ\*

...comprendió con alguna amargura que nada podía esperar de aquellos alumnos que aceptaban con pasividad su doctrina y sí de aquellos que arriesgaban, a veces, una contradicción razonable.<sup>1</sup>

### RESUMEN

El objeto de esta nota técnica es ofrecer una reflexión sobre la actividad docente en un nivel propio de maestría — máster — orientado a la práctica del Derecho. Se parte del convencimiento de que la docencia ha de estar orientada a la adquisición de conocimientos y habilidades propias de la profesión del jurista. A la vez, que esas competencias y habilidades pueden adquirirse de muy variados modos: no sólo en la clase, ni tampoco en solitario. Es más, se trata de romper el esquema mental del modelo de clase con profesor protagonista (que habla para el público, aunque a menudo para sí mismo) frente a un alumnado pasivo (que asiste bajo la presión de diversas técnicas de control como el examen o pasar lista). Se propone en cambio transitar hacia un modelo de profesor que enseña haciendo que el alumno sea *protagonista de su aprendizaje*: no son ya alumnos sino estudiantes (d'Ors), y el profesor no es tanto un lector, cuanto un mentor: a fin de cuentas, un maestro.

Esta exposición comienza con una somera descripción del método habitual (I.), sus ventajas e inconvenientes. Pasa luego a proponer otro modelo, centrado en el maestro (II.), que se traduce en una serie de acciones en el aula (III.) para organizar la docencia. Al final se recoge

\* Universidad de Navarra. Catedrático (acr.) de Derecho Penal, vicerrector de Ordenación Académica. Correo electrónico: pablosostiz@unav.es.

<sup>1</sup> BORGES, Jorge L., "Las ruinas circulares", en *El jardín de los senderos que se bifurcan* (1941), y en *Borges esencial*, 2017, p. 40.

una somera relación de bibliografía y recursos de utilidad, algunos de los cuales se han facilitado a los asistentes con antelación.

#### PALABRAS CLAVE

Docencia - Aprendizaje - Maestría.

## **What does teaching in a Master mean? Teaching and learning experiences**

#### ABSTRACT

The purpose of this technical note is to offer a reflection on the teaching activity at a level of mastery –master– oriented to the practice of law. It is based on the conviction that teaching must be aimed at acquiring knowledge and skills of the legal profession. Moreover, these knowledge and skills can be acquired in many different ways, not only in class or alone. The intention is to leave the traditional approach behind, in which the teacher is the protagonist of the class, someone who speaks to the audience but generally ends up talking to themselves. A teacher that is in front of students who attend classes only because of feeling under the pressure of different control techniques, such as exams or calling the roll. What is being proposed instead is to move towards a model of a teacher who teaches making the student the protagonist. The students are not just students, they are learning, and the teacher is more than a reader, they are mentors, experts. This presentation begins with a brief description of the usual method (I.), its advantages and disadvantages. It then proposes another model, centered on the teacher (II.), which translates into a series of actions in the classroom (III.) to organize the way of teaching. Finally, a brief list of bibliography and useful resources are collected, some of which have been provided to the attendees in advance.

#### KEYWORDS

Teaching - Learning - Master.

## I. EL PROFESOR ENSEÑA; EL ALUMNO ESTUDIA

1. Ya he mencionado el panorama, ciertamente desolador, de tantas facultades universitarias basadas en un alumnado pasivo, masivo, retraído; y un profesorado altivo, exclusivo, *ex cathedra*. Se trata ciertamente de exageraciones, pero a las que no falta un punto de verdad. Y es que durante años, si no siglos, hemos enseñado así porque creíamos que era lo único viable, y hemos hecho creer que el aprendizaje se basaba en el esfuerzo por adquirir conocimientos, y demostrarlo ante un examinador oficial que otorga una licencia para ejercer las profesiones (d'Ors, crítico). Que por esta vía se aprende es algo innegable; pero también lo es que por esa vía perecen un buen número de aspirantes. ¿Por qué nos empeñamos en destacar que esta ha sido la única enseñanza posible durante siglos? Nos olvidamos del método socrático, los peripatéticos, los "diálogos", las *disputationes* medievales y la transmisión del arte en las escuelas de los mejores maestros. Ha habido —y hay—, sin duda, otros modos de aprender, y de enseñar.

Tiene que haber otra forma de aprendizaje, y de docencia. No me parece que seamos personas creadas para sufrir bajo el terror y el adiestramiento mediante técnicas de control. Somos seres libres, creativos, inteligentes, y hay que poner en juego esa capacidad: conocer y elegir, razonar y convencer, estudiar y poner en práctica. No me parece que el modelo del docente altivo (*ex cathedra*) sea el ideal. Se basa en ejercer control: comenzando por el orden público en el aula, continuando por la exigencia de respeto y arribando a una evaluación que tiene mucho de "venganza final", o al menos de apuesta de que "no serán capaces de saber más que el profesor". Pero este modo de plantear la docencia está a un paso —a un solo paso— de incurrir en técnicas de sometimiento y servilismo. Así no se aprende; como mucho, se adiestra al alumnado en el uso de técnicas.

Esto se refleja en los métodos de evaluación. Ya es sintomático que empleemos a veces la expresión "control" para indicar un examen, o que digamos que es una "prueba", o sencillamente "evaluación". ¿Por qué nos empeñamos tanto en valorar o medir, y no en formar? En este enfoque el punto de vista adoptado es el del docente que pone a prueba, que reta, que comprueba y mide los conocimientos. En algunos momentos

de la carrera profesional estos hitos de valuación serán necesarios, sobre todo cuando hay que distinguir a unos y otros. Pero más necesario y conveniente será que el destinatario de la formación se someta a auto-evaluación, que llegue así a medir sus propias fuerzas, y trace un plan de mejora para progresar. Para eso, sería conveniente que los procesos de evaluación otorguen un amplio margen de rectificación y mejora, y dejen de plantearse como una suerte de “juicio final”. En efecto, más importante que la calificación es la fase que va desde una evaluación a la siguiente, con el fin de rectificar y mejorar lo alcanzado (Khan, 2015). Se trata de superar la evaluación entendida como un proceso de selección natural en el que sobreviven los más fuertes y perecen los débiles; abandonemos este modelo darwinista de selección natural en el que nos hacemos una idea de que habrá una escala de puntuaciones y de sujetos, como si se tratara de una pirámide a la que trabajosamente ascienden y menos todavía una campana de Gauss en la que algunos perecen irremisiblemente: aquellos que no han tenido el honor de destacar son relegados a la masa de un grupo informe.

Este modo de proceder se apoya, en Derecho más que en otras materias, en los tradicionales manuales de las asignaturas clásicas. Estas materias se hallan a su vez claramente compartimentadas y elaborados por una ciencia que durante siglos ha trabajado y formulado el Derecho Civil, el Derecho Procesal (...) Nuestros manuales son así claros exponentes de un modo de pensamiento lógico-deductivo, desde los principios a los casos pasando por los enunciados intermedios (Sánchez-Ostiz, 2017). Y los códigos de la legislación no han hecho sino abundar en ese mismo estilo de organizar el pensamiento: racionalista, ordenado, deductivo... y a menudo gris y arduo, con algo de rito iniciático. Somos en buena medida deudores de una larga tradición. Pero esto no garantiza que esos productos sean los idóneos para transmitir el saber. Quizá sí para almacenarlo. Pero no para ejercitarse en su puesta en práctica y dominarlo.

Se replicará que, a la vista de los juristas que tenemos, no nos va tan mal con este modo de proceder, que a fin de cuentas hay que conocer y memorizar la ley, que una buena teoría es la mejor ayuda para la práctica... Es cierto. La adquisición de conocimientos y destrezas exige disciplina, rigor, constancia. Pero no es igualmente cierto que el único modo de comunicarlas y adquirirlas sea mediante una transmisión

unidireccional de la información, mediante un estilo de alumnado pasivo y escasamente receptivo, mediante un planteamiento de los textos como enciclopedias omnicomprendivas. Sucede a menudo que nos quedamos en lo superficial por un cierto miedo a desprendernos de nuestras rutinas y estilos. Que siglos de formación jurídica con un estilo de alumno pasivo hayan dado buenos y abundantes frutos no justifica que ignoremos otros estilos docentes y discentes, clásicos y actuales. A la vez, nada justifica que pasemos por alto los casos de aquellos alumnos que no dieron más de sí porque el sistema docente, evaluador (oposiciones incluidas), profesional... —el que sea— los ha dejado de lado.

Además de estos casos de fracaso, conviene pensar en lo negativo que resulta un modelo docente basado en el terror, un proceso evaluador centrado en la desconfianza y la selección natural, y una carrera profesional construida para la competencia: el miedo es malo para suscitar interés, genera rechazo y actitudes defensivas en quien lo padece. Tan cierta como los éxitos del sistema dominante es la certeza de que son pocos los que adquieren gusto por lo que hacen, los que se enamoran de un sector de actividad cuya dinámica acaba por entusiasmarles. No hace falta insistir en que parece defendible un modelo orientado más a aprender que a aprobar. Pero ¿cómo lograrlo?

Si se tratara de algo sencillo y al alcance de todos, no nos plantearíamos con tanta urgencia el cambio. En todo caso, requiere ciertas dosis de autocrítica y formación, de valentía y de perder el miedo a equivocarse y tener que rectificar. Requiere, sin duda, formación del docente, aunque no es cuestión de ponerlo tan difícil que sea visto como inasequible al común de los docentes. Sí se requiere el afán por trabajar bien, de manera excelente, sin miedo a equivocarse: “Has escogido una profesión en la que los errores no son siempre malos” (Weston, 2005). Es común exigir a los alumnos *sapere aude!*, que se atrevan a saber, a aprender; y convendría proponerse personalmente esta otra meta: *docens, agere aude!* ¡Atrévete a actuar, a enseñar de otra manera!

## II. “MÁS TIENE EL MAESTRO POR VIEJO QUE POR MAESTRO”

La exposición anterior no pretende ridiculizar un estilo docente. Parlo del convencimiento de que todo docente aspira a la excelencia. No

estamos dedicando buena parte de nuestros esfuerzos a cosas inútiles, y ninguno de nosotros se ve como un embaucador de su público: todos queremos que aprendan, que sean excelentes profesionales, porque antes han sido excelentes estudiantes. Sin embargo, algo nos dice que no todo funciona como debiera, que no basta con querer, que el ideal está muy lejos de la realidad de las aulas, incluso las de máster.

El tema del docente que consigue hacerse con una clase problemática, darle la vuelta y lograr el éxito, forma parte de los temas cinematográficos más socorridos. En pocas palabras, el tema del docente “solo ante el peligro” que acaba, no solo vivo, sino triunfando ante la adversidad de una clase a la deriva, tiene algo de relato heroico. Pero ¿qué pasa en mi aula para que no se produzca ese efecto catártico por obra de mi actuación docente? No dejo de contar los bostezos que provocan mis clases..., ¿será que me falta capacidad? ¿Habilidad? ¿Me estaré haciendo cada año más viejo mientras ellos siguen igual de jóvenes? ¿No habrá por ahí en Internet un curso acelerado, una especie de curso de supervivencia docente, para triunfar en el aula? Posiblemente nos habremos planteado estas y otras preguntas. Pero no es cuestión de cursos acelerados o trucos socorridos: *los remedios no son el remedio*. Es, ante todo, cuestión de actitudes.

Propongo tres actitudes que me parecen claves para plantear la actividad docente y tender a hacer las clases más participativas. Podrían ser otras. Yo propongo estas tres, a modo de condiciones previas para la adopción de cualquier técnica docente.

En primer lugar, es preciso ser conscientes de que la actividad se desarrolla en procesos a muy largo plazo. Aunque el estudiante permanece con nosotros un semestre, un mes, dos semanas, como docentes nuestra actividad ha de medirse en años. Hay quien propone como meta para llegar a dominar una técnica (tocar bien un instrumento, por ejemplo), dedicar 10.000 horas (Goleman, 2013). Y la docencia también tiene mucho de técnica, de adopción de medios y realización de acciones productivas, como la pintura tiene sus técnicas y el teatro las suyas. ¿Por qué, en cambio, aspiramos a tener un resultado inmediato en nuestra actividad docente? Se requiere no poca paciencia, y no me refiero a paciencia respecto a la nesciencia de los alumnos, sino a la paciencia con nosotros mismos. Hemos de estar dispuestos a que nuestra actividad se mida por cientos de horas, hasta llegar a esos miles que alguno propone. La prisa,

el afán por ver crecer las propias acciones docentes recién plantadas, la urgencia de medir los efectos... son los peores aliados del docente. *Paciencia*. Esto es una carrera de larga distancia. Y, además, de obstáculos.

Conviene adoptar, en segundo lugar, un cambio de punto de vista. Sobre todo a quien se estrena en la docencia puede pasársele por la cabeza que necesita trucos, herramientas, recursos... para captar la atención y “que no se me despisten los alumnos”. Podemos estar buscando ya la oferta de los más eficaces cursos sobre cómo hablar en público, cómo hacer que me sigan, cómo ejercer el liderazgo en el aula... Pero eso es desenfocado. Dejemos de pensar en cómo hemos de mejorar nosotros, y pensemos en cómo pueden ser ellos protagonistas. Lo que propongo es invertir el foco de atención: dejar de preocuparnos tanto por cómo ser un buen docente, para pasar a pensar en cómo pueden ser ellos mejores alumnos. El punto de vista a adoptar es el del público, y no el de la tarima. Ponte en su lugar, ve la pizarra desde el fondo, como si tú estuvieras ahí sentado como uno más, sufriendo amarrado al duro banco, piensa en si esos textos que propones de verdad ayudan y animan a aprender o más bien disuaden, considera si ese caso práctico en el que tanto confías, lo planteas para demostrarte a ti mismo lo que sabes o para suscitar en ellos el entusiasmo por aprender y descubrir. Y esto no es preciso explicitarlo, decirlo en el aula, sino que puede ser un prejuicio del docente, señal de maestría: *ponte en su lugar*. Esta sería la segunda actitud necesaria para comenzar.

Además, en tercer lugar, ayuda mucho ejercer la autocrítica y el conocimiento propio. Como consecuencia del cambio de punto de vista, se trata de pararse a pensar, al concluir cada clase o sesión, en lo que ha funcionado y en lo que no ha rodado bien, en los fracasos y en lo exitoso. Hace falta humildad para reconocer, personalmente, que a veces la clase ha funcionado a pesar del docente; otras veces, no ha funcionado debido al docente... En todo caso, ayuda mucho saber a qué se ha debido. Y cuando hemos fracasado con un tema, explicación o modo de llevar la clase, hemos de reflexionar y saber a qué se ha debido. Un saludable hábito de reflexión tras cada sesión docente nos ayudará a reafirmarnos en lo bueno, a rectificar lo ineficaz, a potenciar lo que motiva a aprender. Si además se toma nota —mentalmente o por escrito— de esos retrocesos y avances, a lo largo del tiempo se tiene conciencia de que existe un

estilo docente propio, personal. Se descubre entonces que hay enormes potencialidades que conviene fomentar, tanto en los alumnos como en el docente; de lo contrario, el docente puede atrincherarse en la mentalidad de que el problema está en el alumnado y no en él. Por tanto, como tercera actitud necesaria para comenzar, *autocrítica*.

Se trata de condiciones previas de la actividad docente: más que técnicas, son formas de afrontar la acción en el aula. No incluyo entre las condiciones para hacer la clase más participativa el dominio del programa. Claro que es importante (cfr. III.). Es más, tras leer el influyente libro *¿Qué hacen los mejores profesores de Universidad?* (Bain, 2006), queda la impresión de que la nota común a todos ellos es el dominio de la materia. Luego pueden venir técnicas más o menos logradas para implicar al alumno. Pero lo que no puede faltar nunca es el ser experto en la propia materia. Esta es la condición necesaria para poder emprender cualquier acción docente, y aquí no se pone en duda.

La actividad docente se halla más cerca de ser un arte que una “teoría”, un saber teórico: la ciencia que cada uno enseñamos sí es una teoría en cuanto conjunto de conocimientos. Pero transmitirlo en la docencia es otra cosa. De ahí que todos conozcamos casos de grandes expertos en su área del saber que, sin embargo, no logran transmitirlo a otros. Les falta algo. Todos aspiramos a lograr transmitir aquello que sabemos. La docencia como proceso de transmisión de conocimiento y, mejor aún, como proceso de aprendizaje, es un arte, esto es, una forma de saber práctico. Pero un saber práctico referido a un saber teórico (el de un sector del Derecho, por ejemplo). En concreto, un arte que está más cerca del teatro que de la pintura, más próximo a la danza que a la escultura, más afín al cine que a la poesía. Y como tal arte, en cuanto saber práctico, requiere técnica. Un docente precisa saber transmitir sus conocimientos. Y para eso necesita aprender a transmitirlo, formarse también para saber cómo comunicar, cómo motivar, cómo evaluar... Y este aprendizaje ha de apoyarse en cierta información de técnicas necesarias, en su puesta en ejercicio, seguida de su dominio hasta que se convierta en una destreza. Así, cada clase es un reto en el que el docente se ejercita y pone a prueba su técnica (pizarra, captación de la atención, ejercicios...). Así, hasta llegar a dominarla. Lo cual dependerá de la propia materia, del saber teórico, que se transmite, de la disposición y edad del público, de la personal

idiosincrasia y... de los años. La menor experiencia puede suplirse en cierto modo con la autocrítica y reflexión de que antes se trataba (párr. 2).

En todo caso, el ejercicio de la docencia ha de llevar enseguida a desprenderse del propio texto. El guion de la clase, la pauta, el libro han de abandonarse pronto. No ha de abandonarse ni pronto ni tarde el estudio personal del texto por el docente. Pero ha de lograrse un conocimiento tal que el docente suelte su guion. La soltura al hablar da credibilidad: se trata de transmitir lo que se sabe. No es cuestión de verse a sí mismo como un profesor-recitador de la teoría, sino como un buen actor que se mete en su papel, lo encarna y lo mejora. Eso hace que la docencia sea vital, y la clase es como una segunda piel del profesor. La docencia vital, la que llega y cautiva al público, es la que el profesor encarna hasta identificarse con el contenido y la mente del personaje. Tratándose de una asignatura, el guion sería el programa o libro, y el personaje, la mente de un abogado, un civilista, un tributarista expertos (Díaz, 2016).

Si a esto sumamos la propuesta del traslado o cambio de punto de vista, el docente es un buen actor que interpreta su papel representándolo a la perfección, haciendo propio y enriqueciéndolo con su identificación. Pero no actúa para la galería, sino que se ve como visto por el público: su acción es interacción, su locución es diálogo, su mirada es saber transmitir pasión, y a la vez percibir si están captando o no comprenden, si razonan con él o se descuelgan. Mala caricatura es la del “profesor chiflado”.

### III. MAESTROS, LIBROS Y LIBRILLOS

No es preciso esperar muchos años para construir el propio “librillo”. No me refiero al texto a estudiar por los estudiantes, ni tan siquiera a la adaptación de materiales docentes para la acción. Me refiero a que cada maestro, si reflexiona y ejercita la autocrítica, si adopta decididamente el cambio de punto de vista, si prosigue con paciencia, podrá dar con las claves de la propia técnica docente.

Se trata de saber *aquello que es capaz* de hacer, y esto habrá que ejercitarlo hasta dominarlo. Es importante no emprender acciones y aspirar a técnicas que no van con la personal idiosincrasia. En cambio, sí es

preciso conocer cómo es el docente y cuáles son sus cualidades artísticas, que —insisto— van en la línea del teatro, la danza y el cine, la acción dramática. De este modo, es aconsejable llegar a conocer *aquello que no somos capaces*, para ni intentar hacerlo. Y también es importante saber *lo que se puede llegar a hacer* con voluntad, ejercicio e imaginación. Y esto sí vale la pena emprenderlo con ilusión. Esto solo se llega a saber cuando se intenta, cuando tras mucha preparación y repetición el docente decide soltar de una vez el trapecio y saltar al vacío hacia el otro trapecio. Hay un punto de valentía y arrojo, sin duda. Y no es improvisar sin prepararlo. Aquí no hay red que valga. Saltar sin ensayarlo no funciona: es mejor no probar.

A continuación ofrezco de forma ordenada algunas propuestas dirigidas a hacer más dinámica la clase de máster. No todas tienen por qué ser igualmente útiles. Son propuestas basadas en la propia experiencia que bien pueden servir como punto de partida para idearlas, ensayarlas y... soltar el trapecio.

En primer lugar, el guion, que en nuestro particular arte dramático significa dominar el programa, el *guion*. Para poder transmitir conocimientos y habilidades es importante sentirse cómodo con los contenidos del programa. Esto lo da el tiempo de estudio. Esta es la base para desarrollar a continuación nuevas experiencias en el aula. Ninguna actividad docente puede desplazar a las horas de estudio previas: no sólo para preparar la concreta clase a impartir (algo que aqueja sobre todo a los que se inician, quienes desconfían de sí mismos y dedican posiblemente más tiempo del conveniente), sino también para afrontar una nueva materia (el estudio por parte de quien lleva decenios ha de orientarse a comprender él para luego lograr explicarlo sencillamente a otros). El dominio del programa siempre será lo más importante. Sin esta base, corremos el riesgo de hacer primar los trucos docentes sobre la materia. Toda acción docente, en concreto para hacer más participativa el aula, ha de ser llevada a cabo sobre la base del dominio de la materia.

En segundo lugar, hacerse con el propio *papel* para poder representarlo, encarnarlo. No basta con saber qué decir, sino que se precisa también verlo desde el lado del discente para saber cuáles son los pasos y momentos complicados, las claves conceptuales, los conceptos matrices y de detalle. Cuando digo que se trata de encarnar un papel, me refiero

a hacerlo propio para poner mis dotes personales al servicio del guion. Es hacerlo personal. De ese modo la clase es irreplicable; entonces no hay dos clases iguales.

En tercer lugar, diseño y preparación de la *actio*. Toda clase tiene una acción dramática, la que quiera darle el guionista, actor, director (...) Pero ha de tener una clara acción, con su evolución y mutaciones. Todos hemos sido testigos mudos de clases que embarrancaban porque no se sabía ni de dónde ni hacia dónde transitaba (...) No basta con tener un esquema, que sin duda es necesario. Se precisa también idear la puesta en escena, la dinámica, el orden de los conceptos, los puntos de giro y cambio, las fuentes de aprendizaje y de enseñanza (...) y sobre todo cómo voy a poner mis propios recursos al servicio de la dinámica y evolución de las ideas (Mamet, 2011).

Además, en cuarto lugar, y como plasmación de lo anterior, la preparación de los *escenarios*. Es decir, los recursos de fondo: pizarra, proyección, textos... Es muy distinto preparar una clase para una *actio* con pizarra que para una de presentación con *power point*, como todos habremos posiblemente experimentado, como agentes o pacientes. La pizarra no es una superficie para escribir lo que se vaya ocurriendo y como se nos ocurra. Hay que diseñarla para sacarle todo el partido (dependerá de si es simple o doble, si es batiente o fija, si es blanca u oscura). Hace falta tener claro el mapa mental de la clase para ir trasladándolo progresivamente a la pizarra: ¡esa es la clave! Respecto al *power point*, su preparación es más importante de lo que podemos pensar (por ejemplo, una errata deslizada por casualidad echa por tierra toda la capacidad de hacerse entender). Se percibe enseguida si la presentación es útil y apoya a la docencia, o es un parapeto para la propia ineptitud. Hay un tercer grupo de recursos de fondo, sencillo y muy útil: proyectar los textos sobre los que vamos a trabajar (legales, supuestos de hecho, pasajes...); en la medida en que son compatibles con la pizarra serán de gran ayuda. En todo caso, los recursos de fondo son solo un medio, y no el objetivo final de la clase.

En quinto lugar, los comodines o recursos *just in case*, que juegan el papel del apuntador en caso de crisis. No está de más pensar, aun someramente, en qué hacer en caso de necesidad. Por ejemplo, idear posibles preguntas a responder a mano alzada, pequeños trabajos para

discutir en grupos reducidos “improvisados”, cuestiones a lanzar a voleo, minicasos para pensar... Con otras palabras, preparar la *improvisación*. Cuando se llevan varios años en la docencia es posible que la propia capacidad de improvisación, asentada en la experiencia de lo que funciona y lo que fracasa, nos lleve a sacar con facilidad comodines exitosos. Pero eso lo da el tiempo, y no siempre. No hay problema en no llegar a emplear en la clase todo lo que se lleva preparado. Quedan para otra ocasión.

También es importante, en sexto lugar, la *interacción*, es decir, aprender a manejar las preguntas de los alumnos. No es lo mismo la pregunta (algo que se pide aclarar) que la cuestión (de algo que se contrapropone, o de haber comprendido). Las “preguntas” ralentizan la clase, y es mejor dejarlas para el tiempo final, o incluso después de acabar el tiempo oficial. Se trata de provocar cuestiones, de lograr intervenciones constructivas, de hacer que hagan aportaciones propias de expertos. Es mejor evitar la “pregunta en frío” (quien lleva ya minutos con la mano pidiendo la palabra, posiblemente haya perdido el hilo y su pregunta sea inoportuna en el momento de formularla); y, en cambio, suscitar la pregunta de quien sabes que te sigue, pero habla para los que pueden seguirte sin olvidar a los restantes; hazles experimentar el entusiasmo de descubrir su propio aprendizaje; no pienses en las cuestiones, sino en lo que quieres que vayan respondiendo o aportando ellos. A veces pensamos que, si no participan, es mejor la actitud condescendiente de “bueno, hoy comienzo yo exponiendo el resumen del caso, de los hechos (...) y mañana ya lo hará alguno de ustedes”. No. Hay que comprometerles desde el primer momento en arriesgarse y hacerles protagonistas. Y si no lo han preparado, puede ser mejor perder unos minutos en la lectura personal, en una discusión breve y sencilla por grupos, antes de lanzarse a la sesión plenaria. Y dejar designados dos o tres ponentes para el próximo día. Aquí, ser bondadoso y condescendiente es la mejor manera de arruinar el método participativo.

En séptimo lugar, no puede faltar el gran reto de derribar “la *cuarta pared*”, esa que se levanta, imaginaria pero firme, entre el público y el docente. Para la conexión con el público no sirve el “colegismos” ni el “buenismos”. Se trata de que experimenten la alegría del hallazgo, de haber comprendido, de haber logrado superar lo arduo, de ser protagonistas de su aprendizaje. Hazles gustar lo extraordinario de comprender lo difícil.

En octavo lugar, no pierdas de vista al *público*, la evaluación. Si pides ejercicios, corrige pronto y devuelve con anotaciones que les ayuden a mejorar; el examen final es el punto final, y no hay ya margen de mejora. Si puntúas la intervención en clase, que sea en caliente, completa y mejor intuitiva: basta con poner a todos y cada uno de los asistentes A, B o C, rápidamente al acabar la clase (cuando no pueda ser de inmediato, entonces antes de que acabe el día). No hay inconveniente – al contrario – para que ellos estén informados de cómo marcha su evaluación de las clases: basta con mostrar a quien lo solicite cómo va, o de interesarse por quien no puntúa apenas, para que mejore. Como alguno se te quedará rezagado, cita al acabar la clase a dos o tres de ellos, para en privado transmitirles si están dando todo de sí y qué deben hacer para proseguir. Detecta al motivado y alíentale; descubre al rezagado y motívale. Tan importante es puntuar bien como conocer a quién puntúas: aprende sus nombres, sus caras, su tono de voz. Enseguida se nota si ese alumno ha preparado la clase o está improvisando, si tiene algo que decir o viene a pasar desapercibido.

En noveno lugar, delimita el *escenario*, traza algunas líneas rojas, básicas y primarias, pero esenciales y claras. Por ejemplo, de puntualidad, uso del ordenador o del móvil, presentación de escritos, corrección mínima imprescindible al hablar, pulcritud en los ejercicios... Y haz respetar esas líneas rojas. Es mejor no pasar lista; hay alternativas como contar el número de asistentes, hacerles ocupar sitios fijos, o ponerles en grupos de cinco. Pasar lista es recurrir al terror para suplir la propia ineficiencia.

Y, por último y como colofón, siempre he experimentado que es clave para el docente disfrutar en lo que hace, pasárselo él bien en clase. Y así recoge adhesiones entusiasmadas y suscita intereses. Al final de la clase experimentará cansancio, pero también una íntima satisfacción y alegría por haber ayudado a iluminar el camino del aprendizaje a cada estudiante.

## BIBLIOGRAFÍA

BAIN, K., *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*, trad. de Barberá, Valencia, 2006.

- DÍAZ, E. A., “En pos de aunar teoría y práctica. Una experiencia alternativa a la tradicional clase teórica expositiva”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 14, nro. 27, 2016, pp. 165-198.
- D’ORS, A., *Una introducción al Derecho* (varias eds.).
- FINKEL, D. L., *Dar clase con la boca cerrada*, trad. de Barberá, Valencia, 2008.
- GOLEMAN, D., *Focus. Desarrollar la atención para alcanzar la excelencia*, trad. de González Raga/Mora, Barcelona, 2013.
- KHAN, S., “Enseñemos para comprender, no para los exámenes”, en *TED Talks Live*, 2015 (10:50 minutos), disponible [en línea] [https://www.ted.com/talks/sal\\_khan\\_let\\_s\\_teach\\_for\\_mastery\\_not\\_test\\_scores?language=es](https://www.ted.com/talks/sal_khan_let_s_teach_for_mastery_not_test_scores?language=es) [Fecha de consulta: 31-8-2018].
- MAMET, D., *Verdadero o falso. Herejía y sentido común para el actor*, trad. de Costa, Barcelona, 2011.
- SÁNCHEZ-OSTIZ, P., “El acceso inductivo a las instituciones jurídicas o ¿por qué enseñar con un método deductivo?”, en ESPALIÚ/JIMÉNEZ-YÁÑEZ/DE MIRANDA (dir.), *¿Cómo la innovación mejora la calidad de la enseñanza del Derecho?*, Navarra, Cizur Menor, 2017, pp. 271-285.
- WESTON, J., *La dirección de actores*, trad. de Viejo Viñas, A Coruña, 2005.

Fecha de recepción: 7-8-2019.

Fecha de aceptación: 20-9-2019.