

LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN EL MARCO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL DERECHO: LA PREPARACIÓN Y EXPOSICIÓN DE TEMAS POR LOS ALUMNOS COMO TÉCNICA DOCENTE

PATRICIA ZAMBRANA MORAL

Profesora Titular de Historia del Derecho y de las Instituciones

pzambrana@uma.es

Universidad de Málaga

RESUMEN: La formación del estudiante en competencias es el objetivo básico de los estudios universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior. Tras referir, con carácter general, qué se entiende por competencia y cuáles son las competencias transversales y las específicas de la titulación en Derecho, nos ocupamos de desarrollar una técnica docente concreta en el marco de la enseñanza de la Historia del Derecho: la preparación y exposición de temas del programa por equipos de alumnos en sus diferentes fases, detallando las competencias que se pueden adquirir y el papel del profesor en cada una de ellas.

PALABRAS CLAVE: Competencias transversales, Competencias específicas, Historia del Derecho, técnicas docentes, trabajo en equipo, aprendizaje cooperativo, Espacio Europeo de Educación Superior.

SUMARIO: 1. La formación en competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. 2. Técnicas docentes para la adquisición de competencias en la enseñanza de la Historia del Derecho: la preparación y exposición de un tema por un grupo de alumnos. 2.1. El trabajo en equipo. 2.2. Primera Fase: la elaboración y preparación del tema. 2.3. Segunda Fase: la exposición del tema.

1. La formación en competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior

El Espacio Europeo de Educación Superior persigue la formación de los estudiantes en competencias¹ lo que exige una transformación de la estructura de las enseñanzas junto

¹ Por acudir a normativa reciente, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, señala en su Exposición de Motivos que los planes de estudios dirigidos a la obtención de un título deberán «tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes» y, en consecuencia, «se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición». Además, en el supuesto de títulos que habiliten para el acceso o ejercicio de actividades profesionales, el Gobierno ha de establecer «las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios para garantizar que los títulos acreditan la posesión de las competencias y conocimientos adecuados para dicho ejercicio profesional». Ver también, en sentido similar, el artículo 12.9 de dicho Real Decreto. La finalidad de las enseñanzas de Grado, según el artículo 9.1 de este Real Decreto, es «la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional».

con una serie de cambios en la metodología docente y en el proceso de aprendizaje². Por su parte, cada título universitario tendrá como objetivo la adquisición de dichas competencias (que pueden ser generales o específicas) ya que, de hecho, el título surge en función de la necesidad de alcanzar las mismas³. Además, es preciso acercar los estudios universitarios al ejercicio profesional, potenciando los aspectos prácticos de la enseñanza, lo que se traduce en que el alumno debe adquirir aquellas competencias que le resulten de utilidad para un adecuado desarrollo y desempeño profesional al acabar sus estudios.

Aunque son muchas las definiciones y las referencias al término de competencia, podríamos afirmar, con carácter general, que se trata de una combinación de conocimientos, habilidades/destrezas (intelectuales o cognitivas, manuales, sociales o interpersonales, etc.), actitudes y valores que capacitan para la resolución de problemas o la intervención en un asunto, en un contexto académico, profesional o social determinado⁴. Como ya hemos apuntado, estas competencias pueden ser genéricas o

² Con carácter general, se puede consultar Rué Domingo, J. (2007), *Enseñar en la Universidad: El EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones.

³ En el anexo I del referido Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales se contiene la Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales. En el punto 3 se indica que entre los objetivos se deben referir las competencias generales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios, y que son exigibles para otorgar el título. Las competencias propuestas deben ser evaluables y, en cualquier caso, se deben garantizar, en el supuesto del Grado, como mínimo, una serie de competencias básicas (junto a las que figuren en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior): a) Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio; b) Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio; c) Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética; d) Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado; e) Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía. Resumiendo, se consideran competencias básicas, la adquisición de conocimientos, la capacidad para aplicar los mismos a la resolución de problemas, la capacidad de reunir e interpretar datos y emitir juicios, la capacidad de transmisión y la de seguir aprendiendo.

⁴ Así se definían en la Propuesta de Directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y máster, de 21 de diciembre de 2006, p. 6. Sobre la dificultad de concretar, en el contexto internacional, qué se entiende por competencia, ver Cebreiros Álvarez, E. (2005), “Las Tic y la Historia del Derecho: Una experiencia”, Ponencia presentada al *I Seminario de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas* (Tarragona, 15-16 de septiembre de 2005), p. 1, nota 1. [En línea]: <http://www.sre.urv.es/web/aulafutura/php/fitxers/318.pdf>. Al concepto de competencia aluden Mulero García, J. S. y Gómez Valenzuela, E. (2008), “La enseñanza/aprendizaje de competencias de la materia Derecho Internacional Privado”, en *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas: Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior* (Málaga, 6-7 de septiembre de 2007). Málaga: Servicio de Publicaciones y Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga, pp. 2-3 de la ponencia. Mayor interés revisten las reflexiones sobre el concepto que se ofrecen en la *Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas* (2009), elaborada por la comisión de trabajo de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona formada por Joan Mateo Andrés (coord.), Anna Escofet Roig, Francesc Martínez Olmo y Javier Ventura Blanco y

transversales, es decir, aquéllas comunes a todas las titulaciones universitarias (que, a su vez, se clasificarían en instrumentales, interpersonales o sistémicas)⁵. Se podrían concretar, entre otras, y sin entrar en las recogidas en planes de estudios concretos, en la capacidad de aprender, de pensar, de interpretación, de análisis y síntesis, de organizar y planificar, de plantear y resolver problemas y tomar decisiones fundadas, de aplicar los conocimientos en la práctica, de adaptarse a nuevas situaciones, de negociación y conciliación, de iniciativa, creatividad o liderazgo, de investigar, de trabajar de forma individual (autonomía) o en grupo, de reflexión, de crítica (pensamiento crítico) y autocrítica, de argumentación y razonamiento, de diálogo, debate y discusión, de manejar técnicas de comunicación oral y escrita o de informática; en la destreza a la hora de buscar y gestionar la información (por ejemplo, perfeccionamiento en la búsqueda de bibliografía) o en el conocimiento de otras culturas y costumbres, etc.⁶. Por otro lado, habría otras competencias específicas relativas a las destrezas y conocimientos propios de cada titulación⁷. En el caso de los estudios jurídicos se podría referir la toma conciencia de la importancia del derecho, el aprendizaje de la terminología y de los conceptos jurídicos indispensables para la vida académica y profesional, la adopción de una actitud y conciencia crítica del ordenamiento jurídico, la percepción del carácter unitario de dicho ordenamiento y la visión interdisciplinaria de los problemas jurídicos, el manejo de las fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales), la capacidad de aplicar las normas jurídicas (en permanente cambio) a situaciones concretas y a la resolución de problemas y conflictos jurídicos, la comprensión y el conocimiento de las normas y de las instituciones jurídicas públicas y

editada por la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya*, pp. 13-18. Además, se recogen varias definiciones de competencia, en pp. 28-29; aunque previamente se indicaba que, para el grupo de trabajo en cuestión, la competencia es «el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se tienen que integrar para hacer una tarea específica» (p. 13). Ver también Perrenoud, P. (2008), “Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?”, en *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 2: “Formación centrada en competencias (II)”. En línea: http://www.redu.m.es/Red_U/m2 y Rué Domingo, J. (2008), “Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad”, en *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 1: “Formación centrada en competencias”. En línea: http://www.redu.m.es/Red_U/m1.

⁵ De este modo se recoge en el *Informe sobre Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas* (2005), pp. 24 y ss. y en el Proyecto Tuning. Según la *Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas*, las competencias genéricas tendrán una incidencia diferente y deben contextualizarse en cada una de las titulaciones en cuestión (p. 18). Véase Mir Acebrón, A. (2008), “Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo”, en *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, núm. monográfico 1: “Formación centrada en competencias”. [En línea:] http://www.redu.m.es/Red_U/m1.

⁶ Ver las treinta competencias transversales o genéricas que todo titulado universitario debe adquirir en mayor o menor medida, según el Proyecto Tuning, en Benito, A. y Cruz, A. (coords.) (2005), *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea Ediciones, pp. 13-17.

⁷ Se definen como aquéllas «que son propias de un ámbito o titulación y están orientadas a la consecución de un perfil específico del graduado o graduada. Son próximas a ciertos aspectos formativos, áreas de conocimiento o agrupaciones de materias, y acostumbran a tener una proyección longitudinal en la titulación» (*Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas*, p. 18).

privadas desde sus orígenes y de las principales formas de crear el derecho (en su evolución histórica y en la actualidad), la capacidad de leer y de interpretar textos jurídicos, la capacidad de redactar documentos y escritos jurídicos (desarrollando y perfeccionando la expresión escrita) y de argumentar jurídicamente, la oratoria y la capacidad de exponer y debatir ante un auditorio y, en concreto, ante los tribunales de justicia (desarrollando y perfeccionando la expresión oral), el dominio de las técnicas informáticas en la obtención de información jurídica (destreza en la utilización de las bases de datos de legislación, jurisprudencia, bibliografía), etc. Todas estas competencias irían dirigidas a la formación integral de un jurista con valores morales sólidos, con profesionalidad y compromiso ético⁸. Finalmente, podríamos aludir a las competencias concretas de cada asignatura que contribuyen a la consecución de las anteriores. Se trataría de conocimientos teóricos o prácticos y habilidades o destrezas directamente relacionados con la disciplina en cuestión. El conocimiento hay que comprenderlo, retenerlo y saber aplicarlo. Respecto a la Historia del Derecho, estas competencias se concretarían en cognitivas (de carácter teórico): conocimientos mínimos histórico-jurídicos y refuerzo de los conocimientos básicos y generales del alumno y procedimentales/instrumentales (de carácter práctico): correcta utilización de la terminología iushistórica, dominio de la técnica del comentario de texto y de la resolución de casos prácticos histórico-jurídicos, localización de la información necesaria, manejo de fuentes histórico-jurídicas, adquisición de técnicas de investigación en la materia, obtención de los elementos de juicio necesarios para comprender el derecho actual a partir de sus orígenes y de su evolución histórica, etc.

2. Técnicas docentes para la adquisición de competencias en la enseñanza de la Historia del Derecho: la preparación y exposición de un tema por un grupo de alumnos

Es evidente que para el aprendizaje y adquisición de las referidas competencias no existe una única técnica docente aplicable, sino tantas hasta dónde alcance la imaginación del profesor y cualquiera válida siempre que permita alcanzar los

⁸ Cfr. Boni Aristizábal A. y Lozano Aguilar, J. F. (2004), "El aprendizaje ético en la universidad y su relación con las competencias transversales en el diseño de los nuevos planes de estudios", Comunicación presentada al *III Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación"* (Girona, 30 de junio y 1-2 de julio de 2004). En línea: <http://www.aula-futura.net/>. También cfr. Vélez, O. (2006), "La relación profesor-alumno como espacio de formación en la Universidad", en *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)*, año 2, núm. 1. En línea: http://beta.upc.edu.pe/calidadeducativa/ridu/2006/ridu2_1OV.pdf. No vamos a entrar en la debatida cuestión relativa a si la misión de la Universidad es la investigación científica y el cultivo de la ciencia o, por el contrario, la formación de profesionales. Creemos que se trata de un problema superado y que ambas finalidades son del todo compatibles. Indicaba Ricardo Marín Ibáñez que «el *Profesor* es el profesional, cuya función consiste en enseñar, instruir y formar, para contribuir a que cada cual alcance la cima de su propia personalidad». Para Marín Ibáñez, «la *libertad de cátedra* tiene su límite y su norte en los objetivos de la educación, de otro modo carece de sentido. El profesor está al servicio del alumno, que es la regla de oro para contrastar el valor de su comportamiento. Quien instruye, forma y educa cumplidamente, tiene un comportamiento ético y cualquiera que se aparte de esta meta se conduce de un modo no moral o claramente inmoral» [Marín Ibáñez, R. (1989), "La moral profesional del docente", en *Annals of the Archive of "Ferran Valls i Taberner's Library"*, núm. 3/4, pp. 375-376 y 383-384].

resultados esperados. El problema es que no siempre se consigue. De hecho, hay numerosos profesores que abanderando la innovación docente se creen con derecho a eliminar de forma radical cualquier metodología que no encaje en su esquema mental de novedad, aun cuando con su actitud no consiga que el alumno alcance las pretendidas competencias. De lo que no queda ya duda alguna, es que la nueva situación exige huir de la suprema autoridad del docente como mero transmisor de contenidos y establecer una enseñanza centrada en el alumno, en su autonomía y en su capacidad para valorar distintas alternativas y para construir su propio aprendizaje, partiendo del conocimiento que ya tiene. Pero esto no significa que haya que rechazar todo lo anterior, no se puede renunciar a que el alumno adquiera el saber, aunque ahora también deba adquirir el saber hacer. Habría que combinar, de forma meditada y tratando de lograr un justo equilibrio, las tradicionales técnicas docentes con otras más novedosas basadas en el aprendizaje activo (aprender haciendo) para fomentar la participación del estudiante⁹. El principio básico es que los alumnos son protagonistas de su propio proceso educativo (lo que implica un mayor esfuerzo intelectual y una mayor libertad) y asumen la responsabilidad de aprender descubriendo y la necesidad de seguir aprendiendo, lo que conlleva un aprendizaje significativo y de mayor calidad¹⁰. Según este planteamiento, el papel del profesor cambia, quedando en un segundo plano la tradicional función de transmitir conocimientos, pasando a actuar como un director: orientando el desarrollo intelectual de los estudiantes, organizando el material, proponiendo objetivos y problemas, corrigiendo errores, estimulando el debate y evaluando constantemente el proceso, en definitiva, proporcionando los recursos necesarios para que el alumno construya su conocimiento¹¹. Se trata, aunque a estas alturas sea ya un tópico, de enseñar a aprender y este aprendizaje debe durar toda la vida. Para ello no solo debe cambiar de actitud y mentalidad el docente sino también el alumno que ha de estar dispuesto a dirigir su aprendizaje y a construir su conocimiento.

Sin embargo, de nuevo creemos que no se puede generalizar y que la aplicación de estos principios admite variaciones sustanciales según no sólo el tipo de titulación¹², sino

⁹ Sobre las técnicas participativas y cómo desarrollar las clases participativas, ver López Noguero, F. (2007), *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea Ediciones.

¹⁰ Cfr. Dávila Espinosa, S. (2000), “El aprendizaje significativo. Esa extraña expresión (utilizada por todos y comprendida por pocos)”, en *Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 9. En línea: <http://contexto-educativo.com.ar/2000/7/nota-08.htm>. Consultar, asimismo, *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad* (2006), documento elaborado por el Consejo de Coordinación Universitaria, en colaboración con la Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, p. 137. El objetivo de este informe es mejorar la calidad de nuestra docencia universitaria en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Las decisiones sobre el aprendizaje recaen en el propio alumno, es decir, se impone un aprendizaje abierto donde el estudiante determina qué aprender (selección de contenidos), cómo (métodos), dónde y cuándo (comienzo, fin, ritmo). Esta es una de las tendencias metodológicas en las Universidades europeas, según se recoge en el referido documento, p. 63. Ver también Ausebel, D. P., Novak J. D. y Hanesian, H. (1978), *Educational Psychology: A Cognitive View*, 2ª ed., New York: Holt, Rinehart and Wiston.

¹¹ Cfr. *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, p. 137.

¹² Por lo que se refiere a la carrera jurídica, consultar García San José, D. I. (coord.) (2007), *Innovación docente y calidad en la enseñanza de ciencias jurídicas en el espacio europeo de educación superior*, Murcia: Laborum; Leal Adorna, M. M. y León Benítez, M. R. (2006), *El Aprendizaje del Derecho en el*

también según la asignatura y las características del alumnado. De hecho, el grupo de alumnos al que vamos a formar, su preparación previa y sus motivaciones adquieren un papel fundamental y más aun cuando nuestra asignatura, la Historia del Derecho, se ha impartido tradicionalmente en el primer curso de la Licenciatura y la situación con la implantación del Grado no va a cambiar ya que se mantiene en el primer semestre del primer curso. De todos estos elementos va a depender, o debería hacerlo, en gran medida, el enfoque metodológico¹³. Por lo que se refiere al contenido de nuestra disciplina, no podemos olvidar que su propio objeto nos obliga a incidir en aspectos teóricos y las prácticas tendrán necesariamente una orientación diferente a las de otras asignaturas jurídicas¹⁴. En cuanto al perfil del alumno y, dejando a un lado su mayor o menor interés por la materia, habría que tener en cuenta si posee o no conocimientos básicos de Historia general, partiendo de la notable falta de preparación en cuestiones, no ya jurídicas sino elementales de nuestra historia, apreciable en los últimos años. Además, es fundamental distinguir si el estudiante llega al mundo jurídico por auténtica vocación o de “rebote” por no haber alcanzado nota suficiente para cursar otros estudios. El profesor debe conjugar todos estos aspectos y tratar de transmitir y motivar al conjunto de sus alumnos¹⁵ y para esta difícil tarea (aunque no imposible) debe comenzar por tener él mismo vocación, factor imprescindible para una enseñanza de

Nuevo Espacio Europeo de Enseñanza Superior, Sevilla: Mergablum; León Benítez, M. R. *et alii* (2007), *La licenciatura de Derecho en el contexto de la convergencia europea*, Valencia: Tirant lo Blanch y Cubero Truyo, A. (2009), “Dificultades para la innovación docente en las áreas jurídicas. La compatibilidad entre la adquisición de competencias profesionales específicas y el cumplimiento de los objetivos globales”, en *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*, núm. 0 (abril-septiembre), pp. 31-46.

¹³ No vamos a entrar en problemas concretos como el elevado número de alumnos que hasta el momento ha existido y sigue existiendo en el primer curso de carrera, al menos en la Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga. La razón es que basamos este trabajo en nuestra experiencia docente (compartida con la Dra. María E. Gómez Rojo, junto a la docencia en grupos tradicionales) al frente de un grupo piloto durante los cursos 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007, 2007-2008, 2008-2009 y, en el actual, 2009-2010. Además, es de prever que la implantación del Grado en Derecho en la Universidad de Málaga tenga lugar en el curso 2010-2011, por lo que el número de alumnos por grupo (que no total) se verá limitado a las exigencias del Espacio Europeo. En cualquier caso ver, véase Daza Pérez, L. y Coco Prieto, A. (2004), “Incorporación de estrategias didácticas centradas en el proceso de aprendizaje en grupos numerosos”, Comunicación presentada al *III Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación"* (Girona, 30 de junio y 1-2 de julio de 2004). En línea: <http://www.aula-futura.net/>. Tampoco nos vamos a detener en otros problemas derivados de los medios económicos, de infraestructura o de falta de recursos humanos, o en la formación del profesor en las nuevas técnicas de enseñanza o en su propia motivación e interés en el cambio. Estos problemas deberían estar a estas alturas superados, aunque la realidad sea bien distinta. Sobre la necesidad de buscar incentivos para que el profesorado afronte los cambios metodológicos se insiste, en numerosas ocasiones, en las *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, por ejemplo, pp. 8, 34, 44-45, 104-105, 111-115, 135 y 139.

¹⁴ Resuelta evidente que no estamos ante una asignatura eminentemente práctica. Al hablar de “historia” no podemos pretender un acercamiento al mundo real del estudiante de Derecho, o al menos, al presente, aunque, de todas formas, no debe perderse de vista como referencia básica a la hora de mostrar al alumno el ordenamiento jurídico del pasado.

¹⁵ Respecto a la motivación de los alumnos, cfr. Álvarez, B., González C. y García, N. (2007), “La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo”, en *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, núm. 2. [En línea] http://www.redu.um.es/Red_U/2.

calidad¹⁶. Asimismo, el docente ha de contar con una sólida formación, no solo en su materia, sino también pedagógica¹⁷, que exige un constante aprendizaje. Ha de tratar de abrazar las diferentes vertientes de la actividad científica y ha de estar en continua renovación y revisión crítica respecto a sus conocimientos, permitiendo, así, el enriquecimiento que ha de suponer la docencia en el ámbito universitario y el de la misma asignatura. No por tratarse de la Historia del Derecho debe permanecer inmóvil pensando que los contenidos de su disciplina no cambian, sino que ha de estar al día de las nuevas investigaciones y no cesar jamás en las suyas propias, haciendo al alumno partícipe de las mismas, sin limitarse a repetir curso tras curso de manera sistemática los contenidos integrantes de un mismo programa. En ningún momento, se puede separar la actividad docente y la investigadora, sino que ambas facetas deben estar siempre presentes de una manera prudentemente complementaria en el profesor universitario.

Una vez concretadas las competencias que el alumno debe adquirir, el profesor ha de planificar la enseñanza y precisar las técnicas docentes que va a utilizar para dicha adquisición¹⁸, así como las técnicas para evaluar si realmente el estudiante ha alcanzado las competencias, aunque este aspecto queda al margen de nuestro trabajo¹⁹. Ya nos

¹⁶ El problema de la calidad en la enseñanza universitaria era ya objeto de comentario por Gómez Alós, M., Ortega Gómez G. y Borrás Talavera, M. D. (1997), “Diseño de un sistema de calidad y su aplicación en áreas de conocimiento de enseñanzas universitarias”, en *Revista de Enseñanza Universitaria*, núm. 11, pp. 7-14.

¹⁷ No se trata de una idea novedosa. Según Ricardo Marín Ibáñez, la adecuada preparación del profesorado exige, además del permanente aprendizaje, una cultura general, una formación específica circunscrita a un área de conocimientos concreta y «una formación pedagógica que le ayude a transmitir sus mensajes y facilitar el aprendizaje del alumno» [Marín Ibáñez, R. (1989), “La moral profesional del docente”, en *Annals of the Archive of “Ferran Valls i Taberner’s Library”*, 3/4, pp. 373-396, *ad casum*, pp. 380-381 y 385]. Ver Amat, O. (2000), *Aprender a enseñar*. Barcelona: Ediciones Gestión; Cabrera F. et alii (1993), *Manual de Formación Pedagógica básica para formadores*. Barcelona: PPU; Pozo, P. (1993), *Formación de formadores*. Madrid: Pirámide; Ruiz, J. (coord.) (2000), *Aprender y enseñar en la Universidad. Iniciación a la docencia universitaria*. Jaén: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Jaén y Esteban M. y Madrid, J. M. (2007), “Formación para la Investigación y la Innovación Docente (Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Murcia)”, en *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, núm. 1. [En línea] http://www.redu.um.es/Red_U/1/.

¹⁸ Cfr. Yáñez Álvarez de Eulate, C. (2006), “Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias”, en *Educatio siglo XXI*, núm. 24, pp. 17-34. En línea: <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/151/134>; Miguel Díaz M. de (coord.) (2006), *Metodologías de enseñanzas y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial; Escalona Orcao, A. I. y Loscertales Palomar, B. (2005), *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del EEES*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza; Riba, A., Codina, M., Flaquer G. y Marco, L. (2006), “Desarrollo de competencias transversales mediante actividades dentro y fuera del aula”, Comunicación presentada en el *IV Congreso Internacional “Docencia Universitaria e Innovación”* (Barcelona, 5-7 de julio de 2006). [En línea] <http://www.aula-futura.net/> y Fernández March, A. (2006), “Metodologías activas para la formación de competencias”, en *Educatio siglo XXI*, núm. 24, pp. 35-56. En línea: <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/152/135>.

¹⁹ Ver Gómez Rojo, M. E (2008), “Metodología de la enseñanza-aprendizaje de la Historia del Derecho ante el Espacio Europeo de Educación Superior: técnicas de evaluación”, en *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas...* y, en la misma sede, Marquès i Banqué, M. (2008), “El portafolio de competencias. Una propuesta para la coordinación del aprendizaje y la evaluación de competencias en una titulación universitaria”; Delgado García, A. M. (coord.) (2006), *Evaluación de las competencias en el EEES. Una experiencia desde el Derecho y la Ciencia Política*. Barcelona: J. M.

ocupamos, en otra sede, de analizar escuetamente y, a partir de nuestra experiencia, algunas de las técnicas docentes que creíamos aplicables a la Historia del Derecho y, a su vez, compatibles con el proceso de convergencia europea. Como ya hemos indicado, para que el alumno alcance las competencias referidas no se puede optar por una sola técnica docente sino por una adecuada combinación de varias de ellas, que han de estar perfectamente coordinadas para que cada una contribuya a cumplir los objetivos y complemente a las demás. Así, referíamos las clases teóricas, las clases prácticas, los seminarios, las tutorías personalizadas y el apoyo de las TIC. Pues bien, ahora nos vamos a detener en una técnica más concreta que, en cierto modo, participaría de todas las anteriores. Se trata de la preparación y exposición por parte de un grupo de alumnos de un tema del Programa. Al mismo tiempo, trataremos de exponer cuáles son las competencias genéricas y específicas (de las antes señaladas) que el alumno podría adquirir con esta actividad.

Aunque se trata de una tarea de carácter práctico, quedaría al margen de lo que entendemos por clases prácticas de nuestra asignatura en sentido estricto²⁰. Por tanto, estaríamos ante un método docente que quedaría englobado en las clases teóricas pero con una orientación inversa. Es decir, los papeles cambian y el alumno asume el rol del profesor. No hay duda de que la lección magistral basada en la exposición ha sido el método docente por excelencia en las clases teóricas²¹. Dejamos a un lado el debate sobre si el proceso de convergencia europea debe llevar consigo el fin de la tradicional

Bosch Editor; Allen, J., Ramaekers G. y Velden, R. van der (2003), “La medición de las competencias de los titulados superiores”, en Vidal García, J. (coord.): *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. León: Universidad de León, pp. 31-54; Villa Sánchez, A. y Poblete, M. (2007), *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*, Bilbao: Mensajero Ediciones, S. A. y Villardón Gallego, L. (2006), “Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias”, en *Educatio siglo XXI*, núm. 24, pp. 57-76. En línea: <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/153/136>.

²⁰ Entendemos que en una asignatura como la Historia del Derecho las clases prácticas tienen que reunir una serie de requisitos: a) se han de adaptar a las características específicas de nuestra disciplina, no siendo aplicables todos los modelos (por ejemplo prácticas en empresas, clínicas, etc.); b) deben impartirse en grupos reducidos para facilitar el seguimiento de cada alumno y su intervención en la práctica y c) han de guardar relación con los contenidos del Programa de la asignatura, a medida que se van explicando, sirviendo así para afianzar los conocimientos teóricos y aclarar posibles dudas y contribuyendo a la construcción dinámica del aprendizaje. Desde nuestra experiencia, las prácticas propuestas han consistido en comentarios de textos histórico-jurídicos o en la resolución de casos/problemas reales o ficticios conforme a la normativa histórica, en contraste con las vigentes normas. Así, las prácticas tendrían los siguientes objetivos: a) poner al alumno en contacto con los textos iushistóricos a los que se hace referencia repetidas veces en las clases teóricas y que parecen tan lejanos e inalcanzables; b) ofrecer elementos de crítica para enjuiciar la realidad jurídica actual a través de una perspectiva histórica; c) dar conocer las soluciones jurídicas que se han dado a problemas surgidos en el pasado, que tal vez no difieran en demasía con los que los alumnos puedan encontrarse en el futuro (en el ejercicio de la abogacía o de otras profesiones), aproximándose así a la práctica jurídica que les resultará tan útil al finalizar su carrera y adquiriendo competencias y habilidades en tal sentido; d) comprobar por los propios alumnos el grado de aprendizaje conseguido gracias a los resultados obtenidos y a las dificultades encontradas al realizar los distintos ejercicios, con lo que tendrían un componente autoevaluativo y e) fomentar el razonamiento, la discusión y debate de los diferentes puntos de vista..

²¹ Cfr. *Informe sobre Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas*, p. 14 y *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, p. 134.

clase magistral, y sus ventajas e inconvenientes²², porque somos partidarios de que ésta, bien concebida, no debe ser abandonada; aunque muchos, en un afán injustificado y poco argumentado de acabar con todo lo anterior, opinen lo contrario. De todas formas, no somos los únicos y podemos afirmar que la tendencia en España y en Europa no es eliminar la clase magistral²³ y menos aun para alumnos de primer curso. Sin embargo, ésta no debe utilizarse de forma exclusiva, sino, y volvemos a insistir en ello, en adecuada combinación con otras técnicas pedagógicas novedosas, más abiertas y participativas²⁴ y aquí es donde tendría cabida la actividad que proponemos y que pasamos a explicar.

2.1. El trabajo en equipo

Lo primero que ha de hacer el profesor es seleccionar el tema o temas del programa que han de preparar sus alumnos. Lógicamente, debe ser materias que no revistan especial dificultad y sobre las que los estudiantes tengan algún conocimiento previo, aunque este factor dependerá del momento del curso en el que nos encontremos. Una adecuada selección no puede ser fruto de la improvisación, sino que se requiere una previa planificación docente sobre la base del programa de la asignatura²⁵.

²² Consultar las fortalezas y debilidades de la lección magistral que se recogen en la *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, p. 39.

²³ Ver *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, p. 137. Según Pino Abad, la base de las enseñanzas histórico-jurídicas debe seguir siendo la clase magistral ya que los alumnos de primer curso carecen de la preparación mínima para que el profesor les encomiende la asimilación de los conocimientos exigidos en el programa. Indica que, desde el punto de vista pedagógico, la clase magistral debe dividirse en tres fases: acciones de entrada, acciones de desarrollo y acciones de cierre [Pino Abad, M. (2008), “Consideraciones sobre la participación en la experiencia piloto de implantación del EEES en la asignatura de Historia del Derecho en la Universidad de Córdoba”, en *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas...*, pp. 1 y 3-4 de la ponencia]. En la misma sede, otros afirman que la clase magistral no se sustituye ni elimina en el nuevo EEES, sino que sigue siendo imprescindible [Mulero García, J. S. y Gómez Valenzuela, E. (2008), “La enseñanza/aprendizaje de competencias de la materia Derecho Internacional Privado”, p. 6 de la ponencia].

²⁴ La dificultad y, a la vez, el éxito estarían en encontrar el equilibrio adecuado entre todas ellas. Ver las alternativas a las metodologías docentes tradicionales, sin descartar la clase magistral, propuestas por Benito A. y Cruz, A. (2005), en *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, ob. cit., pp. 13-17. Sobre las metodologías activas (aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas y método del caso), recurriendo constantemente al ejemplo, se pronuncian en este trabajo Águeda Benito, Magdalena Bonsón y Eva Icarán, pp. 21-64. Ante la nueva situación, se exige “reciclar” al profesorado que ha de ponerse al día sobre las acciones de innovación educativa y de mejora de la calidad de la docencia. Serían acciones dirigidas a) al desarrollo de estrategias didácticas que se acomoden a los nuevos contenidos, intereses, competencias y capacidades de los estudiantes y favorezcan su participación activa en el aula; b) al diseño de actividades académicas dirigidas de carácter no presencial; c) a la puesta en práctica de nuevas técnicas de evaluación del alumnado y d) al aprendizaje de las nuevas tecnologías y su aplicación práctica (Internet como recurso para la docencia y la investigación, elaboración de páginas web y materiales multimedia, tutorías virtuales...).

²⁵ La planificación docente es fundamental, entre otras cosas, para adaptar nuestra enseñanza al tiempo efectivo del que disponemos. Véase lo que apuntábamos sobre un modelo de planificación de la enseñanza en “Metodología de la enseñanza de la Historia del Derecho ante el Espacio Europeo de Educación Superior: técnicas docentes”, en *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas...*, pp. 10-12 de la ponencia.

La preparación y elaboración del tema se realizará en grupo²⁶ con lo que estaríamos proponiendo una actividad encaminada a que el alumno adquiriera una de las competencias genéricas que es la capacidad de trabajo en equipo (que a su vez permite alcanzar otras). Se trata de uno de los elementos clave del nuevo sistema de enseñanza. De hecho, el debate no parece que se sitúe ya en torno a su utilidad y necesidad para el aprendizaje, sino sobre su evaluación y los problemas que plantean los alumnos que o bien se aprovechan o bien no dejan trabajar a los demás²⁷. El trabajo en equipo permite lo que se conoce como aprendizaje cooperativo²⁸: los alumnos basan su aprendizaje en

²⁶ En general, sobre el trabajo en equipo ofrecen interesantes pautas, Escalona Orcao, A. I. y Loscertales Palomar, B. (2005), *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*, ob. cit., pp. 43-64. M^a Luz Blanco Rodríguez (2008) recoge las ideas ya clásicas expuestas por María Luisa Navarro (*El método de trabajo en equipo*, Buenos Aires, 1966): «el trabajo en grupo presenta cualidades en una triple vertiente: social, al desarrollar la capacidad de organizar colectivamente; intelectual, facilita la adquisición de conocimientos al permitir a los alumnos trabajar de acuerdo a sus intereses; por último, en el dominio moral, fomenta la disciplina y la responsabilidad personal» (“Una metodología para un cambio. Propuesta de Derecho Romano”, en *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas...*, p. 4 de la ponencia). Consultar, asimismo, Fuentes, P. et alii, (2000), *Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula. De la teoría a la práctica*. Madrid: Ediciones Pirámide; Cebreiros Álvarez, E. (2008), “El trabajo en grupo en asignaturas iushistóricas”, en *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas...*; Exley, K. y Dennick, R. (2007), *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Madrid: Narcea Ediciones; Jacques J. y Jacques, P. (2007), *Cómo trabajar en equipo: Guía práctica*. Madrid: Narcea Ediciones; Winter, R. S. (2000), *Manual de trabajo en equipo*. Madrid: Editorial Díaz de Santos o Intxausti, E. (2004), *Metodología de trabajo en equipo*. Agencia vasca para la Evaluación de la Competencia y la Calidad de la Formación Profesional./

²⁷ Aunque la evaluación queda al margen de este trabajo, se trataría de «evaluar esfuerzos individuales en la medida en que hayan servido de aportación para la colectividad (equipo de trabajo)», es decir, el «esfuerzo personal – colectivo». Así se expone en las conclusiones del *II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*, celebrado en Málaga en septiembre de 2007, publicadas las actas en 2008. Allí se propusieron diversas técnicas para evaluar el trabajo en equipo. Ver, por ejemplo, Tomás Morales, S. de (2008), “La evaluación de los trabajos en equipo”, en *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas...*

²⁸ Eduardo Cebreiros Álvarez recoge las ventajas del aprendizaje cooperativo y una definición clásica: «aquella situación de aprendizaje en la que los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos sólo puede alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás consiguen alcanzar los suyos» [Cebreiros Álvarez, E. (2008), “El trabajo en grupo en asignaturas iushistóricas”, en *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas...*, pp. 1 y 2 de la ponencia]. El aprendizaje cooperativo se basa, en gran medida, en las ideas de Jean William Fritz Piaget y Lev Semionovich Vygotsky. De Piaget y su teoría genético-cognitiva, ver *The child and reality: Problems of genetic Psychology*, New York, 1973 y *Psicología y Pedagogía*, trad. castellana de Francisco Fernández Buey, 8^a ed., Barcelona, 1981 y sobre la teoría del aprendizaje social de Vygotsky, *Pensamiento y Lenguaje*, trad. castellana de M. M. Roger, Buenos Aires, 1964 y *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Buenos Aires, 1979. A la técnica del “grupo puzzle o rompecabezas” de Elliot Aronson, aluden García Añón, J. y Añón Roig, M. J. (2008), “Teorías de la justicia y aprendizaje cooperativo: enseñanza a través del método de grupo puzzle (utilizando el aula móvil y el aula virtual)”, en *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas...*, p. 1 de la ponencia. Véase lo que señala Susana de Tomás Morales sobre las ventajas y los inconvenientes de la técnica o método del rompecabezas en Derecho Internacional Público, en “La evaluación de los trabajos en equipo”, en *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas...*, p. 2 de la ponencia. **Cfr.** Slavin, R. E. (1995), *Cooperative Learning: theory, research and practice*, 2^a ed. Boston; García, R., Traver, J. A. y Candela, I. (2001), *Aprendizaje cooperativo: fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS; García Ruiz, M. R, González Fernández, N, Guerra Liaño, S. y Hernández Fernández, A. (2006), “El

la tolerancia y respeto a las diferencias individuales y en el beneficio que aportan, ya que las habilidades de cada componente del grupo enriquecen y mejoran la formación de los demás²⁹. Para que esto sea posible, el profesor debe ofrecer unas pautas generales sobre el trabajo en equipo³⁰. Se puede definir un equipo como un «número pequeño de personas con habilidades complementarias, comprometido con un propósito común, objetivos de rendimiento y enfoque, de los que se consideran mutuamente responsables»³¹. No se trata de un simple reparto de tareas, aunque, en principio, cada miembro del grupo debería tener una función asignada, lo que exige una buena planificación desde el comienzo. El resultado final ha de ser único, integrador y compartido por todos y no una suma de partes. Debe ser producto del trabajo de cada uno de los miembros y éstos responden de su participación, desarrollando así su responsabilidad individual para con el grupo y compartiéndola. Los alumnos aprenden con su propio trabajo y con el de sus compañeros y la labor de cada uno ha de tener la misma importancia; de hecho tienen que tomar conciencia de que todos han de aportar algo y que si alguien no trabaja el grupo no alcanzará sus objetivos. Insistimos en que es fundamental que el equipo funcione de manera organizada, que todos se involucren, cooperen y se ayuden mutuamente y que quieran hacerlo y respeten a los demás para obtener el máximo rendimiento y alcanzar de manera eficaz el objetivo, previamente especificado y definido, es decir, la adecuada preparación del tema. Es también básico el consenso en la toma de decisiones y sobre todo la aceptación de las mismas, en definitiva, la cohesión grupal para aumentar la comunicación, la eficacia y la satisfacción de los miembros. La clase se divide en equipos de trabajo de no más de diez personas y el profesor asigna un tema a cada uno³². Para formar los grupos se puede

éxito del proceso enseñanza-aprendizaje mediante el aprendizaje cooperativo”, en *Actas de las III Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Métodos docentes afines al EEES* (Universidad Europea de Madrid, 14-15 de septiembre de 2006) y, en las mismas Actas, García Rodríguez, N. y Álvarez Álvarez, B. (2006), “Una aproximación al aprendizaje cooperativo: el trabajo en grupo como herramienta de mejora”. En Barcelona se celebraron unas Primeras Jornadas sobre el aprendizaje cooperativo, el 12 de julio de 2001 y unas segundas jornadas el 18 de julio de 2002.

²⁹ Cfr. Álvarez Montero, A., García Jiménez, M. y Casa Quesada, S. de la (2008), “Técnicas de aprendizaje cooperativo en el ámbito jurídico”, en *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas...*, p. 3 de la ponencia. Precisan que los tres principios básicos del aprendizaje cooperativo son interacción simultánea, interdependencia positiva y responsabilidad individual (p. 4 de la ponencia).

³⁰ Los alumnos deben ser formados, con carácter previo, en la habilidades para cooperar (saber escuchar, ponerse en lugar del otro, propuestas de resolución de problemas, responsabilidad y perseverancia en las tareas a realizar, reconocimiento mutuo...); en las distintas metodologías y técnicas del aprendizaje cooperativo (tormenta de ideas, guiones, foro, discusión guiada, debate, estudio de casos...) y en las habilidades de comunicación en sus diferentes dimensiones (verbal, no verbal y paralingüística) (Álvarez Montero, A., García Jiménez, M. y Casa Quesada, S. de la (2008), “Técnicas de aprendizaje cooperativo en el ámbito jurídico”, en *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas...*, pp. 3-4 de la ponencia).

³¹ Esta es la definición que nos ofreció Canto Ortiz, J. M. en el "Seminario sobre formación de equipos eficaces (de profesorado y de alumnado): Coordinación en el ámbito del EEES", celebrado en la Facultad de Derecho de Málaga el 29 de octubre de 2008.

³² Partiendo de una clase con cincuenta alumnos (que es el número medio que hemos tenido en nuestra experiencia en los grupos piloto) serían un total de cinco temas del programa los que correspondería preparar a una propuesta de cinco equipos de diez alumnos cada uno. Los temas se asignarían aleatoriamente. Sin entrar en el debate sobre cuántos alumnos deben integrar el grupo, es evidente que un

optar por el azar (el simple orden alfabético) o dejar que sean los propios alumnos los que elijan. Esta última opción puede generar conflictos, sobre todo si aquéllos no tienen experiencia en este sentido, o ser beneficiosa al permitir trabajar a personas que ya se conocen. Nosotros preferimos el azar, porque, en definitiva, en el ámbito laboral no tendrán la posibilidad de elegir a sus compañeros de trabajo.

El trabajo en grupo, así planteado, permite adquirir muchas de las competencias transversales, antes referidas, en particular las de carácter interpersonal y ayuda al desarrollo de las actitudes y habilidades sociales, fomentando el compañerismo. Los alumnos han de adaptarse a la nueva situación y aprenden a organizar y planificar su trabajo. Se promueve un espíritu crítico ya que se presentan diversas alternativas y posturas y hay que elegir (capacidad de tomar decisiones fundadas, de negociación y conciliación, de debate, diálogo y discusión) y se detectan, plantean y resuelven problemas. Además, se favorece la capacidad de liderazgo e iniciativa.

2.2. Primera Fase: la preparación y elaboración del tema

En cuanto a la preparación del tema, desde el principio, se exige una estrecha colaboración alumno/profesor, siendo papel fundamental de éste la información, la mediación y la coordinación, actuando como instructor. El docente debe orientar a los alumnos ofreciéndoles unas líneas generales sobre cómo realizar el trabajo (aspectos fundamentales, desarrollo, redacción, argumentación, errores a evitar...), poniendo a su disposición la bibliografía o, en su caso, la documentación necesaria o proporcionando las oportunas pautas para su localización, tanto en las bibliotecas como a través de la red, dándoles a conocer los recursos disponibles en Internet (revistas electrónicas, consultas a bibliotecas, textos histórico-jurídicos...) ³³.

Hay que tener en cuenta que no se pretende que los alumnos realicen un trabajo de investigación ³⁴, sino que construyan y elaboren un tema del programa con los

número inferior facilitaría la actividad. Por el contrario, un número elevado de miembros dificulta las relaciones, la coordinación y la cooperación, aunque permite aumentar la interacción social.

³³ Cfr. Ortego Gil, P. (2006), "Textos histórico-jurídicos en Internet: Breve guía de las Bibliotecas virtuales españolas", en *Cuadernos de Historia del Derecho*, núm. 13, pp. 347-363.

³⁴ Ver Chocrón Giráldez, A. M. (2008), "Planificación docente en el marco del EEES. La enseñanza del Derecho Procesal desde un planteamiento investigativo", en *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas...* Aunque no sea el supuesto que nos ocupa, creemos, como hemos dicho, que la enseñanza y la investigación han de ser inseparables y el profesor universitario no puede dejar nunca de investigar, pero, además, ha de ser capaz de enseñar a investigar a sus alumnos, transmitiéndoles las reglas metodológicas básicas y dirigiéndolos en la aplicación de dicha metodología (seguimiento, orientación bibliográfica, modo de citación, crítica y corrección adecuadas y constante motivación) en el desarrollo de un trabajo de investigación en el campo iushistórico, en nuestro caso, y con las limitaciones que supone estar en un primer curso de carrera. El área de Historia del Derecho y las Instituciones de la Universidad de Málaga viene utilizando desde el curso 1981-1982 el seminario como técnica docente con el fin de profundizar en la asignatura y motivar la investigación del alumnado, iniciándolo en la realización de un trabajo de carácter científico. Por tanto, no se trata de una técnica novedosa aunque adquiere renovado protagonismo ante el Espacio Europeo de Educación Superior. De hecho, hay quien, hace tiempo, al reflexionar sobre la metodología histórico-jurídica atribuía una triple finalidad a los seminarios: a) permitir a los estudiantes profundizar en la ciencia, exponiendo dudas y dificultades, consultando bibliografía adecuada y participando de manera activa en los debates, lo cual no sería posible

contenidos mínimos que se supone ha de tener el mismo. Por este motivo, la bibliografía básica que han de manejar estará integrada sobre todo por los manuales recomendados³⁵. Para ello, han debido tener el ejemplo de los temas previos preparados y expuestos por el profesor. Además, éste ha de proporcionarles los elementos clave de la lección en concreto, de los que constituyen un anticipo los epígrafes en los que ésta se estructura y que se detallan en el programa de la asignatura.

Las tutorías tendrán un destacado papel en la preparación del tema. Se trata de otra de las claves para la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior y un elemento básico en cualquier modelo educativo centrado en el aprendizaje³⁶. A través de las tutorías, los alumnos encuentran el apoyo necesario en su trabajo. No obstante, suelen existir bastantes diferencias en su enfoque, desarrollo y práctica entre docentes³⁷.

en la clase magistral; b) transmitirles un método científico de estudio y trabajo y c) ejercitar la aplicación oral y escrita de las reglas aprendidas para desarrollar el trabajo personal en el campo científico, colaborando de forma estrecha con el profesorado frente a la pasividad que imponen las clases teóricas. En base a lo anterior, los seminarios serían un suplemento de la enseñanza y parte esencial de los estudios académicos. Su buen desarrollo dependerá, en gran medida, de la dirección del profesor, del impulso que sepa imprimirle y de su capacidad para transmitir los frutos de sus investigaciones, así como de la predisposición del alumno que no pretenda ser un mero oyente, sino un cooperador activo [Kurtscheid, B. (1947), *De Methodologia Historico-Iuridica. Breves adnotationes ad usum scholarium*. Roma, pp. 29-31; ver también pp. 32-34, 37-38 y 43, donde expone las actividades orales y escritas que se podrían realizar en el seno de los seminarios. Entre las escritas incluía la «elucubración científica», para referirse al trabajo de investigación propiamente dicho]. Se trata de ideas que responden perfectamente al espíritu de Bolonia y que demuestran, nuevamente, que no todo lo anterior debe ser rechazado.

³⁵ Al margen de esta actividad, los manuales constituyen un elemento más a tener en cuenta para completar (en ningún caso sustituir) las explicaciones de clase y facilitar al alumno la elaboración de cada tema. A ellos podemos remitirnos cuando se trate de datos de carácter histórico, secundarios o simples enumeraciones que no requieran ningún tipo de explicación, lo que nos permitirá extendernos sobre aspectos que puedan resultar más provechosos al alumno. Para Pérez-Prendes, el «libro de texto» debe contener los «datos informativos necesarios», pero no «juicios definitorios acerca del sentido de esos datos», que deberían reservarse para la exposición oral, ya sea en la clase teórica o en seminarios o prácticas. Esto permitiría que el alumno viese cada día en clase cómo se construye la técnica interpretativa de su profesor y participe en la misma y contemple cómo «pueden y deben experimentar mutaciones tanto las convicciones como las perspectivas del mismo profesor a lo largo del tiempo». El libro será un «repertorio del material a utilizar» y los apuntes el fruto del «esfuerzo consciente», a través de la exposición oral, «para descubrir las relaciones de sentido que existen entre esos materiales». El manual, así concebido, no sirve para ser aprendido sino para ser manejado con las pautas dadas en clase [Pérez-Prendes, J. M. (1989), *Curso de Historia del Derecho Español*, I. Madrid, pp. 240-241].

³⁶ Véase Rodríguez Espinar, S. (coord.) (2004), *Manual de tutoría universitaria: recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro; García Nieto, N. (dir.) (2004), *Guía para la labor tutorial en la Universidad en el EEES*, Trabajo subvencionado por el MECD en el Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades. Madrid; García González, A. J. y Troyano Rodríguez, Y. (2009), «El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la Universidad», en *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, núm. 3. En línea: http://www.um.es/ead/Red_U/3.

³⁷ Cfr. *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, pp. 40-41 y 65. A pesar de que las tutorías constituyen una obligación para el profesor y un derecho para el alumno, se suelen detectar una serie de problemas con las mismas entre los que podemos referir: a) el poco uso por parte del alumno (a veces por timidez); b) los estudiantes suelen desconocer sus horarios a pesar de su difusión (tabloneros, páginas web...); c) en general, no se consideran parte de la docencia ni de las actividades de aprendizaje; d) no hay formación práctica del profesorado para desarrollar correctamente la acción tutorial, tal vez por una escasa cultura de enseñanza tutorizada y e) el excesivo número de alumnos dificulta la planificación y desarrollo de las tutorías. Para una información más completa sobre el

Junto a las tutorías individuales o personalizadas existe la posibilidad de tutorías en grupo destinadas a resolver cuestiones comunes y aplicables a la actividad que nos ocupa³⁸. Los alumnos podrán utilizar dichas tutorías para exponer al profesor las dificultades, dudas o problemas que encuentren en la elaboración del tema y obtener orientación al respecto. Asimismo, el profesor puede aprovechar la tutoría para supervisar el trabajo del grupo y controlar su evolución, para aconsejar y motivar y para incidir en aquellos conceptos de especial dificultad o que por ser estrictamente jurídicos resulten desconocidos para los alumnos, superando, de este modo, los problemas de comprensión a la hora de manejar los diversos materiales, tal y como haría en sus explicaciones de clase. En cualquier caso, sería necesario que el profesor tutorizase la preparación de la lección concertando al menos una o dos entrevistas con el grupo, una vez que ya hubiese empezado a trabajar y tuviese un borrador o un esquema inicial. Estas clásicas tutorías se podrían complementar, no sustituir, con el uso del correo electrónico o foros en la plataforma virtual.

La preparación y elaboración del tema también permite que los alumnos adquieran algunas de las competencias transversales antes señaladas: capacidad de pensar, de interpretar, de análisis y síntesis, de reflexión, de argumentar y razonar, de aplicar los conocimientos, de buscar y gestionar la información... Al mismo tiempo, pueden alcanzar competencias específicas: tomar conciencia de la importancia del derecho (lo que dependerá del tema) y de su carácter histórico; aprendizaje y utilización de los conceptos y de la terminología jurídica e histórico-jurídica; manejo de las fuentes iushistóricas (legales, jurisprudenciales y doctrinales) implicadas en el tema (con lo que se complementarían los objetivos de las prácticas); comprensión y conocimiento de las normas y de las instituciones jurídicas públicas o privadas que aparezcan, en su origen y evolución³⁹; capacidad de redactar y argumentar por escrito, capacidad de leer e interpretar textos jurídicos (y también histórico-jurídicos)⁴⁰; manejo de las técnicas informáticas (sobre todo bases de datos) para obtener la información; obtención de elementos de juicio para conocer el derecho actual a partir de sus orígenes... En definitiva, el alumno desarrolla su capacidad de aprender, asimila conceptos y contenidos fundamentales a través del trabajo, adquiriendo conocimientos mínimos sobre el tema en cuestión y reforzando los que ya tenía.

deficiente cumplimiento de la actividad tutorial, apuntando a éstos y a otros problemas, ver *Informe sobre Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas*, pp. 14-15

³⁸ Martín Bravo, M. A. (2006), "Programación e implementación de tutorías en grupo", en Calle Velasco, M. J. de y Rodríguez Sumaza, M. C. (coords.): *La innovación docente ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Valladolid: Universidad de Valladolid y, en la misma sede, Oliva Herrer, M. O. (2006), "Resultados de la experimentación de una metodología didáctica basada en proyectos de aprendizaje tutorado".

³⁹ No podemos olvidar la dificultad añadida que puede tener el hecho de que la mayoría de las normas se encuentren en castellano antiguo o incluso en latín.

⁴⁰ La comprensión lectora y la comunicación escrita y oral son carencias comunes, sobre todo entre alumnos de primer curso.

2.3. Segunda Fase: la exposición del tema

Una vez concluida la elaboración del tema, tendría lugar la siguiente fase que es la exposición del mismo al resto de la clase. Aquí cabrían varias opciones, o que el propio grupo nombrase un portavoz o que se repartiese el tema entre los integrantes del equipo, con lo que todos participarían en la presentación. Este aspecto, así como la forma de llevar a cabo la exposición quedaría a la libre elección del grupo, dando cabida, de nuevo, a la negociación y toma de decisiones. En cualquier caso, cualquier miembro del grupo debe dominar el tema completo y estar en condiciones de responder a cualquier cuestión que se plantee sobre el mismo y de apoyar y/o completar las respuestas de sus compañeros.

La técnica docente que proponemos permite un equilibrio entre las responsabilidades del profesor y las del alumno: es éste el que transmite los conocimientos y, a la vez, participa de forma activa en su aprendizaje y colabora en el desarrollo de la asignatura. De este modo, el docente pasa a un segundo plano y el alumno que expone asume el rol del profesor y simula una clase magistral, aprovechando sus ventajas. Así, explica oralmente, de manera estructurada y previamente planificada, los principales contenidos de la lección, ofreciendo una visión genérica y sintética de la misma, y proporciona a sus compañeros los elementos y el material suficiente para que éstos construyan su conocimiento. Es fundamental organizar las ideas principales en torno a un criterio que permita avanzar en la presentación siguiendo una secuencia lógica. Toda exposición debe tener una introducción en la que se ha de captar la atención y despertar el interés, en definitiva, motivar al auditorio; un desarrollo en el que se expresan las ideas y que puede contar con el apoyo de los materiales audiovisuales y un cierre en el que se concluye y se resumen las ideas expuestas⁴¹.

Ha de ser el profesor el que guíe y dirija la exposición sugiriendo y proponiendo preguntas concretas (algunas previamente preparadas)⁴² tanto al grupo como al resto de la clase (que también podrá plantear dudas) para hacerles razonar y reflexionar, dando pie al diálogo y dirigiendo los razonamientos y argumentaciones en los debates que surjan y en los que puede (y debe) participar la clase en su conjunto. Estos debates permiten evitar que los demás alumnos se conviertan en meros receptores pasivos de la información que reciben de sus compañeros, superando así uno de los principales inconvenientes de la tradicional clase magistral. De este modo, surge la discusión como método de enseñanza y manera de alcanzar un pensamiento autónomo y una formación

⁴¹ Véase el documento elaborado por la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, “La exposición como técnica didáctica”, pp. 3 y 6. [En línea] <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>. Sobre la dinámica de la exposición, las habilidades de comunicación no verbal (tono de voz, gestos y movimientos corporales) y los apoyos visuales, ver pp. 9-10

⁴² Algunas de estas preguntas deben versar sobre los aspectos del tema que puedan revestir mayor dificultad o sobre conceptos jurídicos concretos que han sido aclarados previamente en las sesiones de tutoría. De este modo, se asegura que el conjunto de la clase y no solo el grupo expositor asimila estas ideas y conceptos.

sólida⁴³, permitiendo extraer conclusiones de cada una de las posiciones enfrentadas. Para que esto resultase de utilidad sería necesario que toda la clase hubiera tenido al menos una primera toma de contacto con el tema a desarrollar por sus compañeros, de lo contrario nada podría aportar⁴⁴.

Como hemos dicho, el grupo expositor puede elegir, siempre guiado por el profesor, las técnicas de presentación y los elementos auxiliares de la misma. Resultan de utilidad los esquemas donde se recoja un resumen de las principales líneas de explicación que permita al auditorio familiarizarse con la materia y seguir la exposición. Aquí se puede recurrir al apoyo de las TIC⁴⁵. Sin duda, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están desempeñando un papel fundamental en la renovación metodológica de la docencia universitaria al facilitar la comunicación y el intercambio de información. Al margen de la exposición en sentido estricto, no podemos obviar que

⁴³ Así lo propugnan Christensen, C. R., Garvin, D. A. y Sweet, A. (1994), *Former a une pensée autonome: la méthode de l'enseignement par la discussion*. Bruxelles: de Boeck université.

⁴⁴ Ver lo que apunta sobre la necesidad de una primera toma de contacto individual con la lección a desarrollar en clase, Pino Abad, M. (2006 y 2008), "La experiencia del crédito europeo en la asignatura de Historia del Derecho en la Universidad de Córdoba", Comunicación presentada en las *Jornadas de Trabajo sobre Experiencias Piloto de Implantación del Crédito Europeo en las Universidades Andaluzas* (Cádiz, 19-21 de septiembre de 2006), p. 5. [En línea] <http://www2.uca.es/orgobierno/rector/jornadas/documentos/103.pdf> y en "Consideraciones sobre la participación en la experiencia piloto de implantación del EEES en la asignatura de Historia del Derecho en la Universidad de Córdoba", en *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas...*, p. 3 de la ponencia.

⁴⁵ Cfr. Sangrà, A. y González Sanmamed, M. (coords.) (2004), *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*. Barcelona: Editorial UOC; Bernabé Muñoz, I. (2009), "Recursos Tics en el Espacio Europeo de Educación Superior: Las Webquests", en *Píxel-bits. Revista de Medios y Educación*, núm. 35, pp. 115-12. En línea: <http://www.sav.us.es/pixelbit/actual/10.pdf>; Hermes Lück, E. (2009), "El proceso de transformación tecnológica y la formación docente", en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 6, núm. 1. [En línea:] <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/21/13>; Argüello Guzmán, L. A. (2009), "El oficio de profesor universitario en la era de los medios electrónicos" en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 6, núm. 2. En línea: http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v6n2_arguello/v6n2_arguello; Hernández Requena, S. (2008), "El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje", en "Comunicación y construcción del conocimiento en el nuevo espacio tecnológico", en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 5, núm. 2. [En línea:] <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf>; Guitert, M., Romeo, T. y Pérez-Mateo, M. (2007), "Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales", en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 4, núm. 1. [En línea:] http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/guitert_romeu_perez-mateo.pdf; Ferro, C., Martínez, A. I. y Otero, M. C. (2009), "Ventajas del uso de las tics en el proceso de enseñanza/aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles", en *EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 29. [En línea] <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec29/>; Castañeda, L. J. (2009), "Las Universidades apostando por las tic: modelos y paradojas de cambio institucional", en *EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 28. [En línea] <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec28/> y Feroso, A., Pedrero, A. y Sánchez, A. (2009), "Educar haciendo uso de las nuevas tecnologías. Algunas pautas básicas", en *RED, Revista de Educación a Distancia*, número monográfico IX dedicado a "Experiencias digitales en el aula". [En línea]: <http://www.um.es/ead/red/M9>. Ver el informe del Proyecto realizado dentro del Programa de estudios y análisis de la Dirección General de Universidades, del Ministerio de Educación y Ciencia del que es responsable Carmen Alba Pastor, *La viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las Universidades Españolas vinculadas a la utilización de TICs en la docencia y en la investigación*, 2004.

numerosas Universidades, y entre ellas la de Málaga, han implantado plataformas virtuales para posibilitar la enseñanza virtual, ya sea total o en combinación con la presencial⁴⁶. A nuestro entender, la enseñanza virtual puede suponer un buen apoyo para la docencia, pero no creemos que deba sustituir totalmente a la presencial, al menos en una asignatura como la nuestra⁴⁷. En el caso que nos ocupa, la plataforma virtual nos ofrecería, entre otras ventajas, la posibilidad de proporcionar a los alumnos los diversos materiales didácticos (textos histórico-jurídicos, mapas, bibliografía básica o de apoyo) para que éstos seleccionen los que estimen de interés para la preparación del tema en cuestión. Al mismo tiempo, permitiría al docente comunicar avisos y a los alumnos realizar consultas al profesor (tutorías virtuales), así como el intercambio de opiniones de los estudiantes mediante foros⁴⁸. Volviendo a la exposición, en sentido estricto, los alumnos podrían hacer uso, con carácter instrumental, de aplicaciones informáticas y materiales digitales y audiovisuales diversos, incluyendo fotos, reportajes y cualquier otro elemento, en su justa medida, siempre que apoye su trabajo y facilite la comunicación del mismo y siempre orientados por el profesor.

En esta última fase, los miembros del equipo desarrollarían las siguientes competencias transversales: expresión y comunicación oral (oratoria), capacidad de organización y

⁴⁶ Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, pp. 47-48. Ver Cebrían de la Serna, M. (coord.) (2003), *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea Ediciones; Bautista, G., Borges F. y Forés, A. (2004), “Aprender en un entorno virtual: funciones y tareas docentes”, Comunicación presentada al *III Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación"* (Girona, 30 de junio y 1-2 de julio de 2004). [En línea:] <http://www.aula-futura.net/> y de los mismos autores (2006), *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Narcea Ediciones. Cfr. Delgado García, A. M., Oliver Cuello, R. y Salomón Sancho, L. (2006), “Análisis comparado del proceso de elaboración de una guía docente en un entorno de aprendizaje virtual y en un entorno presencial”, Comunicación presentada a las *IV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria* (Universidad de Alicante, 5-6 de junio de 2006). [En línea:] http://www.eduonline.ua.es/web_ice/comunicaciones/1A5.pdf y Giménez Costa, A. y González Bondía, A. (2007), “La virtualización de asignaturas jurídicas en el país de la presencialidad”, Ponencia presentada al *Ier Congreso Virtual Internacional: Innovación Educativa y Retos de la Docencia Jurídica en el Siglo XXI* (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México, 15-29 de enero de 2007). [En línea:] <http://www.sre.urv.es/web/aulafutura/php/fitxers/745.pdf>.

⁴⁷ Existen experiencias concretas de aplicación de las TIC a la Historia del Derecho con resultados no demasiado satisfactorios, aunque no exentos de posibles soluciones [Cebreiros Álvarez, E. (2005), “Las Tic y la Historia del Derecho: Una experiencia”, ponencia presentada al *I Seminario de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas* (Tarragona, 15-16 de septiembre de 2005), pp. 6-10. En línea: <http://www.sre.urv.es/web/aulafutura/php/fitxers/318.pdf>].

⁴⁸ Consultar Gros Salvat, B. y Adrián, M. (2004), “Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior”, en *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 5. [En línea:] <http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/DEFAULT.htm>; Cebreiros Álvarez, E. (2006), “La participación de alumnos en los foros de plataformas virtuales docentes”, Comunicación presentada a las *III Jornadas de Innovación Universitaria: Métodos docentes afines al EEES* (Universidad Europea de Madrid, 14 y 15 de septiembre de 2006). [En línea:] <http://www.sre.urv.es/web/aulafutura/php/fitxers/673.pdf>; Fuentes Agustí, M. y Guillamón Ramos, C. (2006), “El uso del foro virtual como herramienta para favorecer el aprendizaje autónomo y en grupo del estudiante en titulaciones presenciales adaptadas a las directrices del EEES”, Comunicación presentada a la *IV Conferencia Internacional sobre multimedia y tecnologías de la información y comunicación en Educación* (Sevilla, 22-25 de noviembre de 2006). [En línea:] <http://www.formatex.org/micte2006/pdf/1703-1707.pdf>.

síntesis en la exposición, iniciativa y creatividad en la presentación, dominio de técnicas informáticas y audiovisuales, argumentación jurídica oral, capacidad de exponer y debatir ante un auditorio y capacidad de diálogo.