

***La Historia del Derecho frente
al desafío del Espacio Europeo
de Educación Superior***

***History of law and the
Challenge of European
Higher Education Area***

José Sánchez-Arcilla Bernal

Catedrático de Historia del Derecho y de las Instituciones.
Universidad Complutense de Madrid.
Departamento de Historia del Derecho y de las Instituciones.
Facultad de Derecho. Madrid. España.
E-mail: arcilla@der.ucm.es

M^a Dolores Madrid Cruz

Profesora Asociada. Doctora en Historia del Derecho y de las Instituciones.
Departamento de Historia del Derecho y de las Instituciones.
Facultad de Derecho. Madrid. España.
E-mail: mdmadrid@der.ucm.es

Resumen

En los últimos años hemos venido reflexionando sobre la conveniencia de renovar tanto la metodología didáctica como el contenido de una asignatura, la de Historia del Derecho, para ofrecer a los estudiantes una formación útil como juristas. Implementar estrategias como el *role-playing*, la ejecución de informes y proyectos, el uso del cine como recurso didáctico o la incorporación de las técnicas de información y comunicación, forman parte de una nueva metodología centrada en la enseñanza-aprendizaje asociada a modelos centrados en la práctica. Asimismo, las tácticas diseñadas tienen un mayor peso específico dada su relevancia en el desarrollo de competencias tanto generales como específicas de la licenciatura de Derecho. Todas ellas han sido no sólo bien recibidas por la mayoría de los alumnos sino que se han convertido en la base de un aprendizaje que intenta ser profundo, de largo alcance y de utilidad para afrontar el resto de las asignaturas del grado, así como su futuro como profesionales del derecho.

Palabras clave

Renovación didáctica, renovación de contenidos, estrategias de aprendizaje, competencias, *role-playing*, proyectos, cine.

Abstract

In the last few years we have been reflecting about the convenience of renovating teaching methodology as well as the contents of such a teaching subject, as History of Law, in order to offer the students a useful education as jurists. The implementation of strategies as role-playing and report and research paper composition, the use of cinema as a didactic resource, as well as information and communication techniques are part of a new methodology dealing with teaching-learning as related to practice centered models. Besides, the designed tactics have a more important role because of their relevance in developing of general and specific competences in the Law Studies Degree. All of them have been welcomed by most of the students and have also turned to be the basis of a learning that tends to be profound, and useful for them to cope with the other degree courses and to become Law professionals.

Keywords

Teaching renovation, contents renovation, learning strategies, competences, role-playing, research papers, cinema.

La Historia del Derecho frente al desafío del Espacio Europeo de Educación Superior

History of law and the Challenge of European Higher Education Area

José Sánchez-Arcilla Bernal

Catedrático de Historia del Derecho y de las Instituciones.
Universidad Complutense de Madrid.
Departamento de Historia del Derecho y de las Instituciones.
Facultad de Derecho. Madrid. España.
E-mail: arcilla@der.ucm.es

M^a Dolores Madrid Cruz

Profesora Asociada. Doctora en Historia del Derecho y de las Instituciones.
Departamento de Historia del Derecho y de las Instituciones.
Facultad de Derecho. Madrid. España.
E-mail: mdmadrid@der.ucm.es

1. Objeto y delimitación del estudio

Es una cuestión incontrovertible que la convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior ha acelerado cambios en las distintas disciplinas motivados, esencialmente, por el diseño de los nuevos grados y posgrados. Desde luego son estos -su nueva estructura, los créditos ECTS a los que van asociados, su ajuste temporal, la convalidación de títulos, su acreditación por parte de las instituciones competentes...- los temas sobre los que los gestores académicos han centrado con denuedo esfuerzo, tiempo y desasosiego. La necesaria renovación metodológica que tal proceso debía motivar ha quedado en gran medida reducida a una preocupación individual por parte de un número de profesores que, de seguro, venían ya ensayando o tanteando nuevas estrategias docentes indicadoras de la exigencia de un cambio en el modo de impartir sus respectivas materias. Las instituciones, que con tanta dedicación han trabajado por los asuntos de corte más administrativista, no han establecido en algunos casos las directrices necesarias para orientar a las propias universidades a la hora de diseñar sus

grados y posgrados. Ello ha propiciado que no se tenga en cuenta la conexión íntima entre contenidos y competencias, término éste que ha significado la irrupción de una prolija investigación académica debida fundamentalmente a pedagogos y especialistas en la materia.

Esta situación irremediablemente ha conducido en numerosos casos a lo que De Miguel alertaba como un peligro en el diseño de los nuevos planes de estudios: que la elaboración de éstos se limitara a un simple reparto de materias, asignaturas y créditos, olvidando que un “programa formativo debe centrarse en la adquisición de competencias básicas y específicas que sitúen a los estudiantes en las mejores perspectivas de desarrollo personal y profesional, consigna que aparece en toda la legislación dictada al respecto”(DE MIGUEL DÍAZ, 2006, 80). Así la “Propuesta para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Master” aprobada el 21 de diciembre de 2006 precisa que la organización de las enseñanzas deberá hacerse bajo los objetivos de “adecuar los métodos de enseñanza y aprendizaje al objetivo de adquisición de competencias por parte del alumno, a facilitar la movilidad estudiantil durante el periodo de formación y su contacto con el mundo profesional y a promover el aprendizaje a lo largo de su vida” (MEC, 2006). Desde luego, el primero de los objetivos citados, la implantación de nuevos métodos dirigidos a la consecución de una serie concreta de competencias propias de cada grado debía orientar o encaminar la delimitación de un conjunto de estrategias didácticas que dotara de las mencionadas competencias al alumnado. Sin embargo, la amplia legislación dedicada a este proceso recoge apenas unas pocas líneas sobre examen detallado de las estrategias más relevantes que pudieran conectar contenidos, competencias y tácticas docentes¹. Pareciera entonces corresponder a cada profesor la elección de aquellas estrategias con las que mejor pudieran alcanzarse los objetivos y competencias marcados en cada uno de sus grados. Creatividad, originalidad, adecuación, conocimiento y motivación debían entonces iluminar al profesor universitario que al parecer de algunos lo asemejaría más a un profesor de educación juvenil, cuando no infantil, que a un docente de grado superior. Así pues, las lagunas en la legislación, la inadecuada, en ocasiones, formación del profesorado -debido, entre otras razones, a una inexistente red de cursos especializados-, la apatía que todas las partes implicadas han ido demostrando y la poca concreción de la normativa han generado, en el seno de las universidades, un amplio movimiento de oposición ante el nuevo sistema educacional.

Los detractores del modelo a imponer no sólo argumentan la escasa preocupación legislativa hacia la nueva labor docente sino problemas estructurales propios del contexto universitario español, dígase la masificación de las aulas, la propia mentalidad del estudiante acostumbrado a representar un papel pasivo en el aprendizaje, la mercantilización e infantilización de las “supuestas” nuevas estrategias metodológicas y el recorte excesivo que el contenido de las disciplinas parece conllevar, notas todas ellas que, en el caso de los estudios jurídicos, “degradarán las profesiones jurídicas” al con-

1. En este sentido es expresiva la única mención que sobre el asunto se incluye en la ya mencionada, “Propuesta para la elaboración de títulos universitario de Grado y Master aprobada en diciembre del año 2006. En su punto 17 se dice únicamente que “los métodos de enseñanza y las actividades formativas que se recogen en un plan de estudios deben combinar y hacer explícitas diferentes modalidades de estudio (individual, dirigido, etc.) y actividades (en las aulas o laboratorios, en forma de prácticas externas, etc.) para favorecer el desarrollo de las competencias”.

vertir al estudiante que aspira a ser jurista en la sociedad del siglo XXI en un “mero aplicador mecánico de normas vigentes”.

Desde luego todo ello podría cumplirse si el profesorado universitario no examina críticamente su propia labor docente, análisis que no sólo vendría determinado por la necesaria revisión de nuestro quehacer docente diario, sino también por la constatación de la existencia de problemas cada día más verificables como la falta de interés, la motivación y participación activa, el cada vez más bajo rendimiento académico, el grave abandono del aula casi desde el mismo comienzo del curso académico, la escasa importancia que todavía concedemos a las nuevas tecnologías, cuando somos nosotros los primeros que las utilizamos en nuestra investigación individual cuando no profesional o la persistente labor docente individual y no colegiada de modo tal que pudiéramos establecer mecanismos, foros, debates en los que compartir inquietudes, proyectos y estrategias a utilizar.

Curiosamente la motivación principal que sostuvo nuestra necesidad de cambio no vino determinada por esta situación. En efecto, el desencadenante de nuestra reacción fue la profunda inquietud acerca del contenido propio, tradicional de la asignatura, Historia del Derecho. Y más allá, en la misma utilidad que esta disciplina podría y debía aportar a los futuros juristas. Desde la convicción de que no todos los problemas derivaban únicamente de la desidia o indiferencia de los alumnos hacia lo explicado (¿también de nosotros mismos?), comenzamos a percibir que era necesaria una meditada revisión de los programas para, de ese modo, redefinir los contenidos de los mismos hacia lo que es “verdaderamente” fundamental y abandonar lo “complementario”. Y una vez llegados a este punto pasar después a acomodar dichos contenidos en la carga real docente. Y en ese camino descubrimos que no era tan importante el resultado como el proceso, es decir, había que proveer a los estudiantes de las técnicas de conocimiento, de interpretación, los procedimientos de análisis, síntesis, formulación de conclusiones, etc., que les facultara de útiles reales para afrontar, no sólo su vida académica posterior, sino también la profesional futura. Y lo venimos aplicando desde hace más de cuatro años con grupos pertenecientes a la licenciatura de Derecho y Empresariales, de no más de cincuenta alumnos, a los cuales hemos venido utilizando, experimentando con ellos, una serie de estrategias y tácticas, expresión evidente de nuestra primera preocupación.

2. Marco teórico, antecedentes y fundamentación

En los últimos años, la Historia del Derecho ha vuelto a luchar por su permanencia en los futuros grados retomándose la pregunta de si nuestra disciplina aporta verdaderamente algo en la formación del jurista del siglo XXI. Cuestión ésta, reiterativa y quisquillosa, que se viene arrastrando desde la segunda mitad del siglo XX y aumentada también por el hecho de que no hay año académico en el que algún estudiante de un modo u otro plantee su valor en el “corpus” de la licenciatura. Si en el caso de otras disciplinas su utilidad práctica resulta incuestionable, inapelable, ¿por qué la Historia del Derecho no goza de la misma consideración? ¿Podiera ser que su conocimiento no resulta “útil” para el estudiante de leyes? Y desde otra óptica ¿por qué se ha pensado - y se piensa- que a los profesores de esta materia les está vedada la aplicación de la didáctica más moderna, interactiva y creativa?

Es cierto que la Historia del Derecho tal y como se viene impartiendo, no cumple los fines que le fueron encomendados en su Decreto de creación: formar juristas. Al contrario, desde su creación –hace más de 125 años- ha seguido una matriz disciplinar más “historicista”, más cercana, en consecuencia, a la ciencia histórica que a la ciencia jurídica, olvidando su carácter “formativo”. Incidir en esta secular forma de enseñanza significa dar preponderancia a los periodos históricos y sus acontecimientos políticos, económicos y sociales, enseñanza a la postre memorística y descriptiva, con escasa referencia a los verdaderos problemas jurídicos y, cuando se alude a ellos, sin apenas una repercusión real en el contexto del derecho actual. Igualmente por ello es difícil encontrar en la Historia del Derecho, tal como se imparte actualmente, una relación con otras asignaturas posteriores del Plan de estudios.

Ciertamente es muy difícil romper con una tradición que se remonta a más de un siglo de antigüedad, pero no por ello debemos resignarnos a mantener un planteamiento incorrecto, máxime cuando uno de los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es que las competencias que configuran los perfiles profesionales de las titulaciones -en este caso Derecho- estén incluidos en las asignaturas o materias de estos planes de estudio. ¿Qué competencias proporciona la Historia del Derecho en la actualidad al perfil profesional de la Licenciatura de Derecho?... Ninguna.

Ante este estado de cosas, en los últimos años hemos pretendido romper con esa matriz disciplinar de carácter historicista y dar una nueva orientación a la asignatura enfocada hacia la ciencia jurídica. No es una tarea fácil, pero tampoco imposible.

El enfoque conceptual y metodológico de este Plan docente está, pues, dirigido fundamentalmente a ese fin. Tomando como punto de partida los materiales tradicionales, pero sirviéndonos también de otros nuevos, este curso se va a dirigir a conseguir una Historia del Derecho “juridicista” que tenga utilidad para la formación de los futuros juristas, expresando el objetivo fundamental de la obtención de capacidades de carácter general y específicos. Tras la revisión de los contenidos del programa, la creación de una serie de nuevos módulos que creíamos más útiles para los estudiantes de Derecho y que significaban la renovación de la propia materia -primera gran preocupación- nos preguntamos qué competencias necesarias para un jurista pretendíamos que los estudiantes adquirieran. De este modo, tras la reflexión, diseñamos una serie de competencias generales sobre las que íbamos a tratar de trabajar progresivamente, potenciando una modalidad organizativa de la enseñanza y dando prioridad al trabajo en equipo sobre el individual. Entre otras competencias generales estatuímos la capacidad de gestión de la información; la organización y la planificación; la capacidad de análisis y síntesis; la capacidad de razonamiento crítico; la capacidad para llevar a cabo un aprendizaje autónomo; la capacidad de comunicación oral y escrita y la capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos a la resolución de problemas. Junto a las cuales diseñamos las específicas del curso: capacidad para leer e interpretar fuentes jurídicas, capacidad para comprender el Derecho como sistema regulador de las relaciones sociales, comprender las distintas formas de creación del Derecho en su evolución histórica y en su realidad actual, capacidad para identificar los valores sociales subyacentes en las normas y en los principios jurídicos.

Necesitábamos asimismo delimitar las estrategias, el método de trabajo a utilizar en la ejecución de las actividades a realizar en el seno de cada una de las modalidades orga-

nizativas, esto es, cómo efectuar el trabajo. Y aquí nos encontramos con no pocas dificultades. En efecto, en la actualidad contamos con un repertorio interesante de estudios que deriva de la reflexión acerca de la labor docente en las facultades jurídicas (PALAO TABOADA, 2002; LAPORTA SAN MIGUEL, 2002; LEÓN BENÍTEZ y LEAL ADORNA, 2006; LEÓN BENÍTEZ 2007; MORALES LUNA, 2007; GALINDO AYUDA, 2009). Igualmente no faltan trabajos que se han centrado en el desafío y en el significativo papel que el docente tiene en este proceso, marcando en ocasiones ejemplos de algunas estrategias educativas en un nivel superior (RODRÍGUEZ ESCANCIANO *et al*, 2006; JARILLO GÓMEZ, 2006). Existen también algunas experiencias prácticas realizadas en el área de Historia del Derecho (CEBREIROS ÁLVAREZ, 2006 y 2009; JORDÁ FERNÁNDEZ, 2006; MORALES PAYÁN, 2007; ZAMBRANO MORAL, 2006; MARTÍNEZ NEYRA, 2004; YANZI FERREIRA, 1995; ARVIZU Y GALÁRRAGA, 1998)².

A todos los docentes citados, y a otros tantos que en distintas áreas han realizado investigaciones acerca de su experiencia nos unen muchos interrogantes centrados en la mayor parte de los casos en los sujetos en quienes se debe centrar nuestra preocupación: los estudiantes. Preguntas tan reiteradas en los últimos años tales como por qué los estudiantes no participan en clase, por qué leen tan poco la bibliografía, por qué al escribir muestran haber comprendido mal las consignas, por qué no identifican las ideas principales, cuál es el motivo de su escasa implicación en las tareas encomendadas, dónde o en qué estaban cuando fueron explicados los temas sobre los que más tarde evaluamos o por qué les son tan difíciles expresarse de forma oral y por escrito. En apariencia estos interrogantes no corresponden más que a las clásicas preocupaciones que todo buen docente alberga y enfrenta en su labor profesional. Entre lo que los profesores esperan de sus estudiantes y, también por qué no, los que éstos demandan y a la postre reciben de sus profesores, existe una disonancia, una tensión que llega a anular la labor de unos y otros. Si ahondamos en el motivo de este desencuentro, entre lo que los unos esperamos y otros logran al final del curso; si nos cuestionamos cómo hacer para lograr, eliminar, o al menos acercar esa brecha; si nos interesa cómo hacer que nuestra disciplina resulte útil, provechosa para nuestros estudiantes, los futuros juristas, concluiremos que para lograrlo es necesaria la interacción entre alumnos, docentes e instituciones. Depende de lo que hagan los estudiantes, pero también de las condiciones que ofrecemos los docentes, las actividades y estrategias que despluguemos para que los primeros pongan en marcha su actividad cognitiva.

Tradicionalmente, la tarea académica en que situamos a los alumnos es la de escuchar nuestras explicaciones y tomar apuntes, adoptando entonces un rol de receptores pasivos, mientras que los profesores nos convertimos en transmisores de información. Este esquema se convierte esencialmente válido para los estudiantes que no nos nece-

2. Debemos también recordar desde estas páginas las últimas intervenciones que algunos profesores de Historia del Derecho de distintas universidades han realizado en el III Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas celebrado en Sevilla los días 17 y 18 de septiembre de este mismo año y cuyas contribuciones podrán leerse a través de la red y en la que nosotros mismos participamos con la comunicación titulada "Una propuesta de nuevas estrategias para la enseñanza del Derecho". Es encomiable, por tanto, la labor de la *Revista de Educación y Derecho*, en cuyas páginas hay espacio para publicar estrategias, nuevas didácticas que con sus errores y aciertos y desde una experiencia puramente individual ayude, aliente y sirva de ejemplo para otros profesores. Es el único y mejor medio para transitar en este nuevo escenario.

sitan ya que podrían aprender autónomamente. Asimismo, este sistema comunica a los alumnos sólo una porción de lo que necesitan aprender. Siguiendo en este punto a Carlino, olvidamos enseñar los procesos, las prácticas discursivas que nosotros mismos hemos ido adquiriendo a lo largo del tiempo, la urdimbre con la que construimos la ciencia. Organizar las clases sólo desde una estrategia de aprendizaje, esencialmente las clases magistrales, conduce a olvidar que el conocimiento de los estudiantes ha de adquirirse del mismo modo que nos ha formado a nosotros, aprendiendo los modos de indagar e investigar, de hacernos las preguntas adecuadas, de sortear entre múltiples opiniones hasta alcanzar una propia (CARLINO, 2005, p. 34). Hemos de desterrar la única preocupación que parece mover a los estudiantes: el examen. Como afirma González Rus, “el estudiante trabaja, vive, piensa, existe, «es», para el examen parcial y el final” (GONZÁLEZ RUS, 2003, 15).

Así pues, nuestra preocupación sobre la labor como docentes de Historia del Derecho venía originada por esta reflexión, cuyos efectos debían ser plasmados en una planificación de tareas a fin de aprender los temas de las materias desde distintas ópticas, empleando didácticas originales en nuestra asignatura, involucrando al estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Ciertamente, replantear las nuevas propuestas de trabajo conlleva aceptar y alentar la recuperación del protagonismo por parte de los alumnos, de modo que asuman mayor capacidad intelectual que la que implica escuchar al docente y leer la bibliografía una semana antes del examen parcial o final. Pero al tiempo de esta ruptura, una segunda, la que viene dada por la conveniencia de romper con esa matriz disciplinar de carácter historicista y dar una nueva orientación a la asignatura enfocada hacia la ciencia jurídica. No es tarea fácil, pero tampoco imposible; está en juego que el alumno aprenda y encuentre “útil” a la Historia del Derecho, en el desarrollo del grado y en su futuro profesional.

Empeñados en incorporar el aprendizaje activo a través de la presentación de diversas actividades a los alumnos, en estos últimos años hemos ideado distintas propuestas de actividades en las que primaban el trabajo continuado en la adquisición de competencias como el trabajo en equipo. En la mayoría de las tareas hemos incluido metodologías de enseñanza-aprendizaje de carácter presencial y semipresencial, basadas en trabajos dirigidos en grupos y en cuyo seno los alumnos obtuvieran la capacidad de búsqueda eficaz y crítica, y de planificación y gestión de la información. Para ello, se proveía a los alumnos o bien de un gran número de fuentes de todo tipo, o bien debían ellos mismos iniciar una búsqueda idónea al objeto de cada tarea. Asimismo, el uso de la herramienta del Campus Virtual en todas las tareas diseñadas y de otras aplicaciones informáticas incorporaban las Tics en el aprendizaje del estudiantado. La capacidad crítica y de aplicación de los conocimientos a la resolución de problema se quisieron potenciar al máximo, aunque es bien cierto la dificultad en su ejecución.

Tomando en consideración lo dicho hasta el momento, presentamos aquí dos tácticas concretas que han venido desarrollándose en los últimos años: el juego de simulación o *Role-playing*, cercano al aprendizaje basado en problemas y la ejecución de informes y proyectos concretos cuya temática, original en el contenido de la Historia del Derecho, ayudó a la renovación temática y en los que el recurso cinematográfico se convertía en la fuente más novedosa y central de todo el diseño.

3. Metodología y Diseño

1) El Juego de Simulación o role-playing

El *Role-playing*, también conocido como simulación y juego, es una técnica de aprendizaje en la que a través de la presentación de una situación conflictiva, de la asunción de papeles o roles a desempeñar por parte de los estudiantes, éstos deben analizar dinámicas concretas que contienen ficciones estratégicas, contextos hipotéticos en la mayoría de las ocasiones, que les ayudaran a coordinar diversas perspectivas, en ocasiones antagónicas. Como resultado, esta estrategia ayuda a la construcción de niveles de desarrollo superior.

Desde nuestra experiencia, esta técnica involucra a los alumnos al tiempo que impone una labor de análisis, comprensión y creatividad de las fuentes históricas. Paralelamente, el desenvolvimiento de cada uno de los roles contribuirá al desarrollo de competencias sociales, ya que al practicar y ensayar determinadas labores, conductas o habilidades propias de profesionales del derecho, en nuestro caso, los estudiantes se acercan y desarrollan una mejor comprensión, conocimiento y empatía hacia el trabajo desarrollado por estas personas.

En el caso que presentamos a continuación, las partidas de rol se desarrollaron de forma “virtual”, asumiendo los alumnos distintos perfiles de distintos operadores jurídicos. En efecto, los estudiantes deben evacuar escritos jurídicos como si fueran profesionales del Derecho. No hemos querido dar prioridad a la representación física (la puesta en escena de la dinámica del aprendizaje la hemos dejado para una única sesión al final de todo el proceso), como a la propuesta de significar, de un lado, el acercamiento directo de los estudiantes a las fuentes históricas españolas a través de dos casos reales acaecidos en los siglos XVII y XVIII y, de otro lado, un acercamiento distinto a la presentación más tradicional de casos. En este sentido, los alumnos debían no sólo resolver el caso teniendo en cuenta la legislación de ese momento histórico concreto, las fases del procedimiento penal y civil, sino también, y sobre todo, actuando, pensando y resolviendo según el papel, el actor, el operador jurídico que se le había asignado al comienzo de la tarea. Y es desde esta perspectiva en la que nos atrevemos a enmarcar e identificar esta dinámica con la estrategia del *role-playing*. Nuestro acercamiento lo más posible al contexto real no se realizó por tanto desde la representación en una escena cuanto en la presentación de los textos originales del proceso de modo que la evocación a los objetos más relevantes se encontraban en la misma situación real.

1.1. Desarrollo de la táctica

1.1.1. Información y preparación del alumnado para el desarrollo de la tarea.

Resulta necesario antes de comenzar la tarea que los alumnos obtengan la mayor información posible para comprenderla en todos sus puntos. Junto a la información que fuimos depositando en el Campus Virtual – herramienta *on line* en la que el docente diseña el curso, genera materiales y gestiona el seguimiento de sus estudiantes–, a la que más tarde aludiremos, es imprescindible tomar un tiempo en la clase para presentar adecuadamente la actividad, los objetivos que se pretenden conseguir, a lograr una motivación y un clima necesario para llevarla a cabo. El análisis y discusión del proble-

ma que quiere representarse en una clase presencial es de suma utilidad dado que los alumnos deben tener la información necesaria sobre el contenido y las características más relevantes de la situación. Es necesaria una clase completa, única, para la explicación de normas e instrucciones claras y precisas acerca del caso mismo, las fuentes presentadas, el papel que asumiría el profesor en todo el proceso, y la dinámica más práctica que el Campus Virtual proveería. Describir con cuidado los pasos que es preciso seguir para un buen desempeño de la habilidad que se desea enseñar, expresar a los alumnos con seguridad las funciones que deben asumir atendiendo al rol que desempeñan, resulta decisivo para el éxito de la actividad. Es indispensable también aludir a que la elección por parte del profesor del proceso mismo y de cada uno de los materiales se configura como elementos de vital importancia, como también lo es la tarea previa de fundamentar el caso teóricamente. El profesor debe crear situaciones contextualizadas complejas desde las que los alumnos pueden desarrollar su capacidad de aplicación y resolución de problemas lo más cercanos a la realidad profesional.

A partir de este momento, la mayor parte del trabajo se realizó sin la intervención directa del profesor en el grupo, sino solamente a través del Campus Virtual. Por su parte, los alumnos desarrollaron el trabajo en equipo y fuera del horario de clases. El control tutorial por tanto fue discontinuo, únicamente a demanda del propio alumno a través del Campus Virtual y cuando el trabajo inadecuado de un grupo supuso la paralización del proceso. Ello no implica que el profesor quedase relegado a la realización de labores de filtro y envío de cada uno de los trabajos, sino que en todo momento supervisó la tarea de cada uno de los grupos.

1.1.2. Formación de los grupos

Tal y como expresamos con anterioridad, los grupos designaron y eligieron libremente a cada uno de sus miembros desde el comienzo del curso de modo tal que el desenvolvimiento de esta actividad contaba ya con el conocimiento a nivel personal de los componentes de cada grupo. La especialidad de la actividad garantizaba la creatividad y originalidad del trabajo del grupo. Es una constante a asegurar en los trabajos cooperativos que deseamos implementar en la Universidad que los alumnos no desarrollen su trabajo copiando información que en el mejor de los casos proviene de un manual o de un trabajo monográfico, sino que sean capaces de liderar su propio aprendizaje desde la honestidad y el compromiso.

La clase fue dividida en un número de grupos tales que hubiera una correspondencia, una proporcionalidad entre cada uno de los roles que representaban; así fueron constituidos quince grupos de trabajo, cada uno de los cuales estaban integrados por cinco alumnos, de entre los cuales debía ser nombrado un portavoz que actuó, entre otras funciones, como enlace directo con el profesor. A él le correspondió enviar cada uno de los trabajos que componían el proceso, remitir al resto de sus compañeros la información que el profesor derivara, exponer las dudas del grupo, no sólo centradas en el contenido teórico de la actividad, sino en las dificultades que el trabajo grupal pudiera ofrecer.

Quedaron constituidos por tanto, quince grupos de los cuales cinco asumieron la función o rol de juez, otros cinco el papel de demandantes y los cinco restantes, el de demandados, todos ellos resultado de un sorteo previo realizado por el profesor. La in-

formación que se ofrecía derivada a través del Campus Virtual a cada uno de los grupos era el resultado exclusivo de su desempeño como jueces, demandados o demandantes. Ninguno de ellos conocía de antemano el contenido del escrito que presentarían los otros grupos, ni tan siquiera los formularios que podrían ser utilizados; sólo las fuentes legislativas y el propio contenido del caso, información compartida por todos ellos.

1.2. Contenido de la información

Como hemos dejado apuntado en otro momento del escrito, los alumnos tuvieron la oportunidad de acercarse al conocimiento de casos reales, instruidos por los tribunales de la época, a las fuentes legislativas propias de la época y a otros documentos relevantes para culminar la actividad. Presentamos ahora este material.

A) La primera de las propuestas versó sobre la causa criminal contra Pablo de la Cruz instruida en el juzgado de Teposcolula, México, iniciada el día 13 de febrero de 1638³. El mismo día de inicio de la actividad todos los alumnos participantes tuvieron a su disposición la transcripción del inicio del pleito en el que se describían los hechos acaecidos y las partes del conflicto así como una guía cuyo contenido ofrecía algunos consejos para desarrollar la actividad. Asimismo, todos los grupos accedían a una serie de documentos de obligatoria consulta depositados en el CAMPUS VIRTUAL., entre los que cuales podemos resaltar:

a. Fuentes legales de la época. Disposiciones procedentes del Fuero Real, Partidas, Leyes del Estilo que abordaban específicamente la problemática del tema: el asesinato, el estupor y la violación, así como algunas disposiciones especiales sobre el proceso penal. Accedían de este modo, a las fuentes de las que un abogado, juez o fiscal del siglo XVII en las Indias disponía para resolver los casos que se les presentaba en el ejercicio de su profesión. Los estudiantes se acercaban así a un metalenguaje, un lenguaje técnico que habrán de conocer y utilizar en su futuro profesional.

b. Literatura jurídica de la época. Autores como Pradilla (*Suma de las leyes penales*, 1639), Elizondo (*Práctica universal forense*, 1764), Marcos Gutiérrez (*Práctica criminal de España*, 1794), Pérez y López (*Teatro de la Legislación Universal de España y de las Indias*, 1796) devolvieron a los estudiantes la labor dinámica de los autores más relevantes del momento así como las opiniones a veces contradictorias que todo proceso de creación conlleva.

c. Formularios del proceso criminal. Para el buen desarrollo de la actividad, los alumnos debían conocer los instrumentos con los que los operadores jurídicos de la época contaban para resolver los escritos de cada una de las fases del proceso. Dado que el caso previsto tuvo lugar en México se les hizo llegar íntegramente el *Formulario de causas criminales de la Nueva España* cuyo contenido, escritos sobre el modo de interrogar a los testigos, la declaración del reo, las diligencias de prisión, careo, reconocimiento de testigos, etc., que los alumnos debían ir componiendo a medida que

3. La búsqueda y transcripción del citado expediente fue realizado por Susana García León, profesora del departamento de Historia del Derecho. Es obligado por tanto agradecerle desde aquí la disposición del citado expediente así como su colaboración en el desarrollo de la propuesta.

se iba desarrollando el proceso. Asimismo, pudieron leer un resumen de las fases del proceso criminal para que fueran conocedores de cada una de las actuaciones que dependiendo de su rol debían realizar.

B) La segunda de las propuestas diseñadas describía el pleito civil originado entre los legítimos herederos de Catalina García seguido en Madrid el 16 de junio de 1714⁴. Como primer material los alumnos dispusieron del testamento y del codicilo otorgado por Catalina García así como la guía-consejo de la que hablamos en el epígrafe anterior. Quedaron también depositados en el CAMPUS VIRTUAL los siguientes documentos:

- a. Fuentes legales de la época. En esta ocasión apostamos por dirigir a los alumnos hacia una página de Internet (<http://www.es/histoder>) en la que podían encontrar todas las fuentes, Partidas, las Leyes de Toro, Novísima Recopilación, de modo que los alumnos desarrollaran individualmente la búsqueda y selección de la información más allá de la consignada en el Campus Virtual.
- b. Formulario del proceso civil.
- c. Esquema y desarrollo de las fases del proceso.

1.3. Desarrollo central del proceso.

Esta fase de la tarea fue diseñada del mismo modo en ambos casos. Al tratarse de un proceso judicial, el primer grupo que debía comenzar su participación era el de los demandantes a través de la interposición de un auto que incluía la demanda que iniciaba el juicio. Cada grupo de demandantes enviaba su escrito a través del CAMPUS VIRTUAL ajustándose a lo contenido en los formularios aunque atendiendo a lo que ellos, de modo personal y creativo, pensaban que debía conformar el eje central de sus pretensiones jurídicas respecto al caso. Una vez comprobada su recepción y contenido, si el profesor no observaba un error de apreciación importante, se derivaba el escrito al grupo de los jueces, quienes a su vez debían ir realizando las diferentes notificaciones y autos desestimando o estimando la demanda. Si la estimaba, volvía el profesor a derivar toda la información al grupo de los demandados quienes realizaban el escrito de contestación a la demanda. Así se iba construyendo paso a paso el proceso civil o penal a medida de la elección de cada uno de los grupos. De este modo, algunos equipos decidieron citar e interrogar a varios testigos; otros lo resolvieron con la declaración de sólo uno; si algunos alumnos decidieron solicitar otras pruebas como la pericial, otros consideraron que no era relevante y así cada uno de ellos iba conformando un proceso singular y en ocasiones absolutamente distinto del que en realidad se había desarrollado.

En este punto es necesario apuntar que los alumnos nunca tuvieron el proceso real hasta el final de la actividad de modo que decidieron en base a los materiales ante-

4. Al igual que en el caso anterior, la búsqueda y transcripción de los documentos pertenecientes a este proceso fue llevado a cabo por otra profesora del departamento, Pilar Esteves Santamaría. Desde aquí, nuestro agradecimiento.

riormente descritos y a su propia labor investigadora y creativa. Es importante señalar que la aplicación de los principios que habíamos adoptado como guías para el desarrollo de la actividad, suponía que los estudiantes se ejercitaran en la selección y aplicación de las normas y legislación de cada caso. La resolución del proceso estaba únicamente basada en los escritos y decisiones que cada parte iba realizando de modo que nunca tuvieron la respuesta correcta de antemano para estar así abiertos a soluciones diversas y a la consideración de que estaban frente a un caso singular, complejo y contextualizado. Queríamos así conseguir que los alumnos tomaran la iniciativa para resolver problemas con creatividad, responsabilidad y autonomía, siendo conscientes de las ventajas e inconvenientes que conlleva la elección entre posibilidades alternas.

1.4. Representación final

Como dijimos en otro momento, los alumnos sólo en un momento final asumían el rol asignado en un contexto real, físico. Y así, cada grupo desde su posición como jueces, demandados o demandantes debatían sobre la parte última del proceso, centrada en las alegaciones finales y en el contenido que los grupos de jueces habían consignado en la sentencia. Sólo en este momento, se hizo pública las sentencias originales, las penas impuestas a los demandados las cuales, de forma anecdótica podemos decir, fueron más benévolas que las establecidas por los alumnos.

2) La ejecución de informes y proyectos. La utilización de los medios audiovisuales en la enseñanza de la Historia del Derecho

El aprendizaje orientado a la realización de informes y proyectos es un método propicio para materias que se encuentran vinculadas a distintas áreas de conocimiento lo que fomenta la interdisciplinariedad. Persiguiendo la ansiada renovación temática, estos últimos cursos hemos diseñado varios módulos cuya secuencia temporal se ubica en los dos o tres últimos meses del año académico a cuyo término los alumnos presentan oralmente el resultado de su trabajo, con un diseño original, en el que el desarrollo de autoaprendizaje y el desarrollo creativo se presentan como logros e incentivos.

Al igual que en el diseño del juego de simulación, es necesario transmitir a los estudiantes una descripción del contexto del proyecto que nosotros realizamos a través de clases magistrales, conferencias de expertos en la materia y una abundante bibliografía. Hicimos uso aquí del cine como recurso que ayuda a la formación permanente, que potencia la interdisciplinariedad, que mejora la calidad de la enseñanza centrada en el aprendizaje del alumnado. Siguiendo en este punto a uno de los investigadores que más han hecho por la utilización del cine en los estudios jurídicos, Benjamín Rivaya, el uso del cine en la docencia puede o bien utilizarse como excusa o una buena introducción “para exponer acto seguido una doctrina o una concreta institución”, o bien que el mismo cine se convierta en objeto de estudio o interpretación. (RIVAYA y PRESNO LINERA, 2006, 26). En ambos casos, el cine contribuye a hacer concreto lo abstracto de las explicaciones. La selección idónea de la película a visionar se postula entonces como determinante, aunque no existe “la película perfecta”, pero la presentación por parte del profesor, el debate posterior y la selección de los documentos oportunos

ayudan a que se convierta en una de las estrategias más ricas y mejor recibidas por los estudiantes⁵.

Pero el uso de este recurso en la enseñanza de nuestra disciplina va unido directamente a la renovación de la materia de la que al comienzo nos referíamos. Los cuatro módulos, cuyo contenido habitualmente ha estado fuera de las tradicionales “fronteras” o “límites” de la asignatura han sido hasta el momento, “Las relaciones entre poder y Derecho”, “Los operadores jurídicos”, “Los regímenes políticos en el siglo XX y los Derechos fundamentales” en cuanto a la relación con el tratamiento que cada uno de los modelos (democráticos o dictatoriales) aplicaron a estos derechos.

Junto a las explicaciones de clase, para el trabajo que los alumnos han tenido que desarrollar en estos cuatro módulos han sido programadas dos tipos de tareas:

1. Tareas individuales. Cada semana, de manera individual, el alumno debía elaborar un pequeño informe relativo a los problemas suscitados en la película, manejando los textos complementarios del CV y las explicaciones de clases.
2. Tarea en grupo: el debate y el proyecto. Por ejemplo en el módulo referido a los operadores jurídicos, decidimos que los alumnos defendieran desde distintas posiciones la idoneidad o no del tribunal del jurado. Todos los grupos entregaron un trabajo original aunque sólo dos de ellos defendieron su postura, una a favor y otra en contra, en un debate final. La participación del resto de compañeros estaba garantizada al haber todos preparado sus informes de modo que en esa clase final la participación fue absoluta.

En el módulo de Derechos humanos, a cada uno de los equipos se les asignó mediante sorteo y al comienzo del mismo, un tipo de discriminación (raza, sexo, religión, ideología), concediéndoles total libertad a la hora de confeccionar el guión de su proyecto, teniendo en cuenta que la única limitación con la que van a contar era de índole temporal: no podrán disponer de más de 30 minutos para exponer su proyecto. Asimismo, deberán tener en cuenta que se trata de confeccionar un proyecto en el que se aprecie la evolución, si existe, de cada tipo de discriminación. Los alumnos, por consiguiente, podrán utilizar no sólo la herramienta de *powerpoint* empleada durante todo el curso, sino que se les anima a innovar e introducir todo tipo de elementos (fragmentos de películas, documentales, videos de elaboración propia, grabaciones, fotografías, textos literarios, etc.) fomentando de este modo su creatividad.

Es cierto que para el buen éxito de estas nuevas estrategias, los alumnos han de sentirse en todo momento acompañados por el profesor/a. Las nuevas tecnologías, en este caso la *WebCT*, se muestran como instrumento interesante, sugerente y práctico, pues los alumnos pueden comunicarse con el docente en el momento en que pueda surgir alguna duda en el momento mismo de la elaboración de sus tareas. Pero ello no significa, no debe significar, que prescindamos de la relación más personal que las tutorías ofrecen. Ciertamente, el número de los alumnos, la diversidad de las tareas y la premura de tiempo, pueden impedir un *feedback* real, que les devuelva a los alumnos su

5. Ofrecemos un Apéndice en el que se enumeran cada una de las películas seleccionadas para cada uno de los módulos y temas.

progresión, sus aciertos y errores, lo aprendido, lo que deben mejorar. Quizá sea éste el mayor desafío al que todavía debemos enfrentarnos y resolver en su totalidad.

3) El Sistema de Evaluación

Si hemos renovado, aunque sea parcialmente, las estrategias de aprendizaje, debemos asimismo ser coherentes y hacer lo apropiado con el sistema de evaluación. Si queremos evaluar el aprendizaje profundo y no el memorístico, calificando el progreso y no la acumulación de datos, la evaluación debía aplicarse en todo momento. Las tutorías, las pruebas de un minuto en clase, las encuestas, la autoevaluación, la coevaluación y el trabajo cooperativo, son aprovechadas para evaluar el grado en que estamos logrando nuestros objetivos, detectar las dificultades y tomar medidas para solventarlas.

Como los alumnos trabajan individualmente y en grupo, para este año creímos necesario establecer dos vías de calificación, aunque al final ambas se unieran y se evaluaran a los estudiantes por su progreso total.

3.1. Evaluaciones individuales

1º. Participación en las tareas y debates que se suscitan durante las clases. También utilizamos en muchas ocasiones técnicas como las de respuestas inmediatas en una clase concreta, y en el que a su término pedimos a los estudiantes que escriban respuestas inmediatas a un asunto concreto, o que explicasen las conclusiones más importantes, o aquello que no habían entendido completamente.

2º. Informes sobre los temas planteados en las películas que se han proyectado a lo largo de los módulos. En este sentido, se valora especialmente la capacidad por parte de los alumnos de identificar los problemas jurídicos que aparecen en las películas relacionados con la temática. En segundo lugar, la capacidad para relacionar dichos problemas con los textos complementarios puestos a su disposición en el Campus Virtual y con las explicaciones de las clases. En tercer lugar, su capacidad para profundizar en dichos problemas y conectarlos con otros análogos no sólo en un contexto histórico, sino también presente.

3º. La participación en el foro de debate, ubicado en el Campus Virtual, que después de cada proyección se abre bajo la supervisión de los profesores.

4º. Las encuestas de autoevaluación y coevaluación. Se utilizan en algunas de las tareas propuestas, tales como la presentación de temas en *power point* o del proyecto final. Lo esencial de estos cuestionarios es usarlos, no como mera estadística, sino para estudiar las críticas y las sugerencias de los alumnos, en orden a remediar los problemas y evaluar la puesta en práctica de las ideas. Los estudiantes deben saber desde el principio del curso que se les pedirá su opinión. La respuesta del estudiantado a las técnicas nuevas, según se refleja en estas opiniones, es abrumadoramente positiva.

5º. Por último, y acorde con el sistema, como una prueba más para ser objeto de evaluación, hemos procedido también a proyectar películas que no habían sido previamente visionadas por los alumnos, pero en cuyo contenido se hacía referencia a problemas tratados en los módulos. De este modo podíamos calibrar el grado de com-

preensión de los estudiantes y su capacidad de análisis a la hora se serles planteados problemas iguales o análogos a los estudiados durante el curso.

3.2 Evaluación del equipo.

1º. Las presentaciones en *PowerPoint*. Realmente esta es la primera técnica a la que se enfrentan los alumnos casi desde el inicio del curso. La evaluación se realiza por parte del profesor pero también son los alumnos los que evalúan los trabajos del resto de los compañeros a través del examen de unos ítems que incluimos en el apéndice final.

2º. El Proyecto. Una semana antes de proceder a la exposición de los respectivos proyectos, los grupos de trabajo deben enviar al profesor un guión en el que recojan el o los aspectos que el equipo ha decidido abordar en la elaboración de su proyecto. Dicho guión es remitido por el profesor a los restantes equipos para que lo estudien y estén en condiciones de valorarlo el día de la exposición. Simultáneamente, cada uno de los equipos debe enviar al profesor el Proyecto completo y finalizado.

3º. Exposición de los proyectos. El día señalado para el examen final, todos los equipos asistirán a exponer su proyecto frente a todos los demás compañeros. Mediante sorteo se procederá a establecer el orden de exposición de cada uno de los proyectos. Cada uno de los componentes de los equipos recibe una hoja con los “ítems” seleccionados por los profesores que deben evaluar cada uno de los alumnos respecto al proyecto presentado por los otros equipos⁶. Finalizada la exposición se abre un turno de preguntas o, si ha lugar, a un debate sobre el proyecto con el restos de los alumnos de los otros equipos. Finalmente se procede a recoger las hojas de los ítems para ser tenidos en cuenta por los profesores a la hora de hacer la evaluación final del equipo. La nota de cada equipo es la que se suma a las calificaciones individuales que los alumnos han obtenido con sus tareas y participaciones a lo largo del módulo.

3.3. Calificación final

La calificación final del curso se realiza en función de los objetivos que nos planteamos al principio. Se valoran especialmente las capacidades y competencias que los alumnos hayan podido adquirir de manera individual o colectiva, por consiguiente, no primamos los contenidos de carácter memorístico, tradicionales en la Historia del Derecho, sino que, por el contrario, hemos intentado que nuestra disciplina se convierta en un instrumento idóneo para transmitir a los alumnos unos métodos de trabajo –aplicable a cualquier otra materia jurídica o no- y una preocupación por la reflexión y el análisis de los problemas propios del conocimiento científico. De este modo, establecemos que todas las pruebas son acumulativas, de modo que sea coherente el diseño de la asignatura como un aprendizaje continuo, permanente y no sólo para pasar al final un examen. Al respecto queríamos hacer constar la dificultad que entraña la evaluación de algunas de las metodologías empleadas. Por ejemplo, el trabajo en equipo, el colaborativo, enfrenta a los estudiantes con sus propias inseguridades, de ahí que sea necesario un buen diseño de los grupos –algo a lo que debemos enfrentarnos los profesores-, una observación continua del trabajo de los mismos por medio de tutorías o de

6. También en este caso, hemos incluido en el Apéndice un ejemplo de este sistema de evaluación. Al mismo le acompaña, aunque no en este caso por motivos de espacio, la explicación de cada uno de los ítems y su gradación en la calificación.

conversaciones informales con los estudiantes. Sin embargo los profesores en muchas ocasiones no estamos presentes en los momentos en que los grupos se reúnen. De ahí la necesidad de supervisión periódica, si no semanal, sí al menos quincenal, sea decisiva. La realimentación anónima es importantísima: al comienzo de las unidades, al final de las mismas, en cualquier momento que pensemos que sea necesaria, hay que recurrir a este sistema. Claro está que como antes indicamos, a veces su realización no es fácil de conseguir.

4. Resultados y conclusiones

Al implementar estas estrategias, lo primero que hemos podido constatar es una mejora en las calificaciones finales de los estudiantes. Veníamos de un número importante de alumnos que no superaban la asignatura en su primer año de licenciatura. La evaluación continua ha hecho que el número se eleve, de modo que, en los últimos años la tendencia se ha invertido. En el último curso el número de alumnos matriculados fue de cuarenta y dos, de los cuales cuatro abandonaron en las dos primeras semanas la evaluación continua, doce lo hicieron en el mes de febrero debido a un incumplimiento reiterado de este régimen, de modo que finalizaron el curso veintiséis estudiantes. Todos superaron la evaluación continua, dieciocho como aprobados, seis notables, un sobresaliente y una matrícula de honor. Ciertamente este sistema facilita un grupo mayoritario de “aprobados”, un número escaso de “suspensos”, siendo las calificaciones sobresalientes escasas, debido fundamentalmente al gran número de puntuaciones y observaciones con la que los profesores nos vamos haciendo a lo largo de todo el curso.

Empero, debemos trascender este resultado “cuantitativo” y centrarnos en otro más cualitativo que desterraría el sistema tradicional de “aprobados”, “suspensos” por el del aprendizaje progresivo. Si como hemos dicho al comienzo de esta exposición, los alumnos deben estar siempre en el centro del sistema, la consideración que ellos tienen sobre cada una de las actividades que hemos venido desarrollando, debe formar parte del contenido central de este epígrafe.

De la encuesta realizada el último día de clase, un número elevado de alumnos, veinte, piensan que han trabajado más en esta asignatura que con el resto de materias que componen el primer año de licenciatura. Ello desde luego repercute en un mayor número de horas y de esfuerzo que si bien es un dato criticado se ve compensado por otros como el hecho de valorar positivamente el que este sistema les ha procurado una mejor organización del tiempo y una mayor disciplina en el trabajo (diez). Lo más valorado por los alumnos han sido la utilización de recursos informáticos, la comprensión y utilización de métodos comparativos y de trabajo en equipo y la capacidad de cuestionar y razonar críticamente.

La originalidad y pertinencia de los recursos es en este caso, es otro de los aspectos más valorado por los estudiantes. Nuestra preocupación sobre lo acertado de utilizar el cine como estrategia ha sido bien valorada, lo que nos reafirma en la creencia de que no es sólo un recurso interesante y novedoso, sino que ha servido para identificar problemas que sin el debido contexto, las lecturas apropiadas y el acercamiento inicial, no habría podido valorar más que como un entretenimiento. Continuamos en el curso presente con la utilización de este recurso pero creando un módulo distinto que encaja

en el seno de un proyecto de innovación docente ya aprobado. En este caso trataremos de reconstruir la memoria histórico-jurídica, concretamente de la costumbre en torno a instituciones de derecho civil como el matrimonio, la dote, los esponsales, la tutoría o el derecho sucesorio. Lo haremos a través de entrevistas de carácter etnográfico, las cuales deberán ser realizadas por los estudiantes, a las personas nacidas en torno a los años 30, 40 y 50 del pasado siglo. Visionaremos películas como “La tía Tula”, “El pisito”, “La plaza del diamante”, “La tía Tula”, “Últimas tardes con Teresa”, coplas y otro material sonoro, películas como “Mi hija Hildegart”, “Retratos de familia” o documentales como “El desencanto” o “La vieja memoria”.

Volviendo a las observaciones de los estudiantes en estos años, sin duda la queja más reiterada es el tiempo empleado en superar la asignatura. Es del todo comprensible. Enseñamos a alumnos de la doble licenciatura Derecho y Económicas, los cuales tienen una carga lectiva muy superior a la media. Aunque ello es motivo también de análisis, en el sentido de cómo integrar esta didáctica cuando la universidad española se encuentre totalmente sumergida en el Espacio Superior de Educación. Seguramente la respuesta venga dada por la selección cuidadosa de las estrategias, de los materiales a su alcance, de los objetivos al fin que queramos marcarnos, al tiempo que resultará imprescindible la voz de los alumnos, crítica y objetiva con el sistema.

Al término de esta exposición nos gustaría proclamar, más que nunca, nuestra firme convicción en que parte del “fracaso” del estudiante universitario viene determinado también por la nula o escasa renovación de la pedagogía que los profesores desenvuelven en sus clases. A poco que se intente realizar alguna tarea novedosa, eso sí, siempre guiada por un reflexivo diseño, por un claro objetivo y un conocimiento más cercano de los estudiantes, éstos son capaces de ser creativos también, de descubrir en distintos niveles de profundidad, una disciplina que pretende ser más que una acumulación de datos. Claro está que para ello es necesario olvidarse de los discursos soporíferos, de las lecciones aprendidas de memoria, clases repetidas año tras año, que provocan tedio y un insuperable desdén por nuestras asignaturas. Es incompatible la didáctica moderna con una enseñanza tradicional de la Historia del Derecho viable únicamente en el marco de la clase magistral concebida como el único procedimiento pedagógico utilizado en nuestra enseñanza, unidireccional y expositiva, cuando no de mero dictado.

Permítanos terminar haciendo nuestra una sabia reflexión de uno de los autores más relevantes del siglo XX, Joseph Plan, quien en su texto, *Cuaderno gris*, proclamaba, “Estudiar quiere decir leer, y además reflexionar, relacionar, integrar, detallar, aclarar, absorber, rechazar, decidir, saber lo que tiene importancia y lo que no la tiene. Es una operación enormemente completa y al mismo tiempo naturalísima. Estudiar es hacer funcionar el espíritu, partiendo a veces del espíritu mismo o por incitación de las cosas que provocan una curiosidad: es decir, que gustan positivamente. Lo que no gusta, lo que no provoca un grado u otro de fascinación, no puede ser objeto de reflexión, de estudio. No hay atención ni aproximación posibles. Estudiar es una forma de amor”.

JOSEP PLA, *El cuaderno gris*

Referencias bibliográficas

ARVIZU Y GALÁRRAGA, F. DE. (1988). La enseñanza de la Historia del Derecho: reflexiones en busca de una polémica. *Anuario de Historia del derecho español, (Madrid)*, 58, 491-498.

CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. México: Fondo de Cultura Económica.

CEBREIROS ÁLVAREZ, E. (2006). Las TIC y la Historia del Derecho: una experiencia. *Actas del I Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*. Tarragona: Facultat de Ciències Jurídiques de la Universitat Rovira i Virgili.

CEBREIROS ÁLVAREZ, E. (2009). El trabajo en grupo en asignaturas iushistóricas. *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*. Málaga: SPICUM (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga).

EISENMANN, CHARLES, (1988). El problema de la naturaleza y los fines de la enseñanza del Derecho. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense (Madrid)*, 6, 57-94.

GALINDO AYUDA, F. (2009). El aprendizaje del Derecho y la reforma de Bolonia. *Diario La Ley, (Madrid)*, 71127.

GONZÁLEZ RUS, J.J. (2003). Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza de Derecho y sobre la enseñanza del Derecho en el futuro. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología, (Madrid)*, 2-21.

JARILLO GÓMEZ, J.L. (2006). El profesor universitario ante la planificación de la enseñanza universitaria. *Saberes. Revista de estudios jurídicos, económicos y sociales, (Madrid)*, 4, 2-23.

JORDÀ FERNÁNDEZ, A. (2006). Innovation in legal history: The experience of Catalan Universities. *European Journal of Legal Education* Vol. 2, nº2.

LAPORTA SAN MIGUEL, F.J. (2002). A modo de introducción. La naturaleza de las reflexiones sobre la enseñanza del Derecho. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense (Madrid)*, 6, 127-140.

LEÓN BENÍTEZ, M. R; LEAL ADORNA, M.M. (coords.). (2006). *El aprendizaje del Derecho en el nuevo Espacio de Educación Superior*. Sevilla: Mergablum.

LEÓN BENÍTEZ, M. R (2007). *La licenciatura de Derecho en el contexto de la Convergencia Europea*. (2007). Valencia: Tirant Lo Blanch.

MARTÍNEZ NEIRA, M. (2004). La enseñanza de la Historia del Derecho y la LRU. *La enseñanza del Derecho en el siglo XXI*, (pp.19-44). Madrid: Dykinson.

MIGUEL DÍAZ, M. de, (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivos del Espacio Superior de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, 3 71-91. Recuperado el 8 de noviembre de 2009, de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/121961689010.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. SECRETARÍA DE ESTADO DE UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN. (2006). *Directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y máster*. Madrid: Auor. Recuperado el 14 de noviembre de 2009, de: http://www.uam.es/novedades/directrices_elaboracion_titulos.pdf

MORALES LUNA, F. F. (2007). Cambios en el Derecho. Cambios en su enseñanza. *Legal Theory. Legal Positivism and Conceptual Analysis*, Archiv für rechts-und sozialphilosophie, ARSP. Beiheft, 106, 139-147.

MORALES PAYÁN, M.A. (2007). Implantación del sistema ECTS respecto de la asignatura de Historia del Derecho Español en la Licenciatura de Derecho en la Universidad de Almería. Comunicación presentada en las II Jornadas de Trabajo sobre Experiencias Piloto de implantación del Crédito Europeo en las Universidades Andaluzas (U. de Granada, 30-31 octubre 2007. Recuperado el 2 de febrero de 2010 de: http://prensa.ugr.es/prensa/expe_ects/files/181_historia%20del%20derecho%20almeria.pdf

PALAO TABOADA, C. (2002). La enseñanza del Derecho en la Universidad. Presente y futuro. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense (Madrid)*, 6, 13-26.

PÉREZ LÓPEZ, M.C. (Coords.). (2008). *El nuevo perfil del profesorado universitario en el EESS: claves para la renovación metodológica*. Valladolid: Servicio de publicaciones Universidad Europea Miguel de Cervantes.

PLA, J. (2000). *El cuaderno gris*. Barcelona: Áncora y Delfín.

RIVAYA, B. y PRESNO LINERA, M.A. (Coords.). (2006). *Una introducción cinematográfica al Derecho*. Valencia: Tirant lo Blanch.

RODRÍGUEZ ESCANCIANO, I. y CABALLERO MERINO, A.I. y FERNÁNDEZ RAMOS, M.Y. y ZAMBRANO MORAL, P. (2006). *Historia jurídica: valoraciones crítico-metodológicas consideraciones doctrinales, alternativas y espacio europeo*. Málaga: Editores Cátedra de Historia del Derecho, Universidad de Málaga.

SÁNCHEZ-ARCILLA BERNAL, J. y MADRID CRUZ, M.D. (2007). Enseñanza *on line* y enseñanza presencial de la Historia del Derecho y de las Instituciones. *Revista Campus Virtual. Experiencias en el Campus Virtual (Madrid)*, III, 40-46.

SÁNCHEZ-ARCILLA BERNAL, J. y MADRID CRUZ, M.D. (2008). Análisis de una experiencia de juego de simulación en la asignatura de Historia del Derecho, *Revista Campus Virtual. Experiencias en el Campus Virtual. Resultados (Madrid)*, IV, 35-48.

YANZI FERREIRA, R.P. (1995). La enseñanza de la Historia del Derecho en Córdoba (1894-1985). *Cuadernos de Historia (Córdoba)*, 3, 125-140.

Apéndice

1. Cuadros en el que se insertan las películas y el material utilizado

Tema	Películas	Documentos de apoyo
MÓDULO CONTENIDO TRADICIONAL		
Romanización jurídica de Hispania	“La vida de Brian”, Terry Jones, 1979 “La caída del Imperio Romano”, Anthony Mann, 1964 (Fragmentos).	Textos fuentes romanas. Derecho romano vulgar.
La Edad Media. Contexto histórico-social	“Un paseo por el amor y la muerte”, John Huston, 1969 “El Cid”, Anthony Mann, 1961 “El Señor de la guerra”, Franklin Schaffner, 1965 (fragmentos)	Textos contexto histórico-social: Fragmentos de los libros de Duby, “Año Mil”, “El caballero, la mujer y el cura”; Hodgett, “Historia social y económica de la Edad Media europea”. Textos histórico- jurídicos: García Pelayo “La idea medieval del Derecho”; Hinojosa “¿Existió en Cataluña el <i>Ius Prima Noctis</i> ?”. Caso Práctico: Bernat de Vallespir.
La formación del <i>ius commune</i> . Los scriptorium	“El nombre de la rosa”, Jean Jacques Annaud, 1986 (fragmento)	Textos de la obra de Humberto Ecco Fragmentos de las disposiciones de Las Partidas Fragmentos del libro de Hespanha, “La cultura jurídica europea, síntesis de un milenio”
Descubrimiento de América. Derecho indiano	“1492, la conquista del paraíso”, Ridley Scott, 1992 “El Dorado”, Saura, 1988 (fragmentos)	Textos legislación indiana. Fragmentos de la obra de Bravo Lira, “Derecho común y derecho propio en el Nuevo Mundo”. Fragmentos del libro de Todorov, “La conquista de América, la cuestión del otro”.
MÓDULO OPERADORES JURÍDICOS		
Los jueces	“Borrachera de poder”, Claude Chabrol, 2006	Artículos: “Juicios públicos y Constitución”, Barrera Marchena. “La teoría de los sentimientos de Agnes Heller en la función de los jueces”, González Gómez. “¿Por qué la práctica racional del derecho por parte de los jueces es absolutamente irrealizable”, González Solano

		<p>“Jueces, derecho y política. Los poderes del juez en una sociedad democrática”, Ordoñez</p> <p>Texto de la conferencia del magistrado Angel Hurtado</p>
Los fiscales	“JFK”, Oliver Stone, 1991	<p>Estatuto orgánico del Ministerio Fiscal</p> <p>Ley de secretos oficiales</p> <p>Extracto “El Ministerio Fiscal”, Conde Pumpido</p> <p>Extracto “El Ministerio Fiscal órgano promotor de la justicia”, Marchena Gómez</p> <p>Documento de las Teorías oficiales del asesinato de Kennedy</p>
La institución del jurado	“Doce hombres sin piedad”, Sydney Lumet, 1957	<p>Artículo, “Veredictos y análisis de las deliberaciones de los jurados”, Arce y Tortosa</p> <p>Artículo, “Psicología del jurado”, Paúl Velasco</p> <p>Artículo, “Apuntes sobre la institución del jurado en España”, Sáenz Berceo</p> <p>Expedientes casos reales de la Audiencia Nacional</p> <p>“Estatuto jurídico de los jueces</p>
Individuo y sociedad frente al Derecho	“El caso Winslow”, David Mamet, 1999	<p>Artículo, “El servicio público de la justicia”, Canales Aliende</p> <p>Informe del Consejo General del Poder Judicial</p>
MÓDULO PODER Y DERECHO		
Revolución Inglesa. S.XVII	“Cromwell”, Ken Hughes, 1970	<p>Documentos. Extractos Bodino, Hobbes y Locke.</p> <p>Actas del proceso de Carlos I</p> <p>Fragmento y comparación con la película “Matar a un rey” Mike Barker, 2003</p>
Revolución francesa. S. XVIII	“Danton”, Andrzej Wajda, 1982	<p>“Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano”, 1789</p> <p>Constituciones francesas de 1791, 1793</p> <p>Textos Montesquieu y Rousseau</p>
Revolución liberal en España. S. XIX	“Proceso a Mariana Pineda”, Moreno Alba, 1984	<p>“El manifiesto de los persas”, 1814</p> <p>“Historia de la vida y reinado de Fernando VII”, Estanislao de Koska, 1842</p> <p>“Romance a Mariana Pineda” Gar-</p>

		cía Lorca, 1925
Europa Occidental/Europa Comunista. S. XX	“La vida de los otros”, Florian Henckel-Donnersmarck, 2006	“Rupturas y críticas al Estado liberal: socialismo, comunismo y fascismos”, R. Del Águila, pp.81-100 “Los autoritarismos”, Colomer, en Manual de Ciencia política, Caminal, pp. 97-110ç Fragmentos “Mi lucha”, Hitler
Una propuesta sobre el poder y el Derecho en el futuro	“Minority Report”, Steven Spielberg, 2002	Mismos textos que el anterior “El régimen del funcionariado en la República Democrática Alemana” Fragmentos “Tesis de Abril”, Lenin Constitución de la República Democrática Alemana 1968
MÓDULO LOS REGIMENES POLITICOS EN EL SIGLO XX Y LOS DERECHOS HUMANOS		
Democracias	“Caballero sin espada”, Frank Capra, 1939.	Fragmentos texto “Sobre la libertad”, Stuart Mill “¿Por qué Democracia. Referencia a Derechos humanos y a la ciudadanía?” Pozo de Carmona. “Democracia contra corrupción” Jiménez Villarejo “Democracia, bienestar social y participación social” Cano Ramírez y García Jiménez “Derechos de información y medios de comunicación y democracia” López López “¿Qué es la democracia?”, Sartori, caps. I y II
Totalitarismos de derecha	“Missing”, Costa Gavras, 1982.	“Rupturas y críticas al Estado liberal: socialismo, comunismo y fascismos”, R. Del Águila, pp.81-100 “Los autoritarismos”, Colomer, en Manual de Ciencia política, Caminal, pp. 97-110 Fragmentos “Mi lucha”, Hitler
Totalitarismos de izquierda	“La vida de los otros”, Florian Henckel-Donnersmarck, 2006	Mismos textos que el anterior “El régimen del funcionariado en la República Democrática Alemana” Fragmentos “Tesis de Abril”, Lenin Constitución de la R. D. A. 1968
Discriminación racial	“Tierra de sangre”, Tom Hooper, 2004	Textos de las leyes del apartheid Constitución de la República de Sudáfrica, 1996

		<p>Artículos: “Derechos humanos y apartheid”, Durán Bächler “La comisión de la verdad y reconciliación diez años después”, Madariaga “El papel de la justicia en las Comisiones de la verdad”, Salomón Moreno “Derecho a la verdad frente a las violaciones de derechos humanos”, Méndez</p>
Discriminación homosexual	“Swoon”, Tom Kalin, 1992	<p>Artículos: “El olvido de los estudios históricos”; “La Ilustrada lucha por los derechos homosexuales”, Ugarte Pérez “La construcción del discurso homofóbico en la Europa cristiana medieval”, Bazán.</p>
Discriminación de la mujer	“Educando a Rita”, Lewis Gilbert, 1983	<p>Texto de Schopenhauer, “Las mujeres”, “La sindicación de los Derecho de la mujer”, Mary Wollstone, extracto libro de Mary Nash, “Mujer familia y trabajo en España” y del libro de Bethke, “Sobre el valor de los oficios tradicionalmente desempeñados por mujeres”.</p> <p>Legislación del tema, Ley 13 de marzo de 1900, Real Decreto de 15 de marzo de 1919, Manifiesto de la clase obrera de Primo de Rivera, 1928, El Fuero del Trabajo de 1918.</p>
Discriminación religiosa	“Oriente es Oriente”, Damián O’Donnell, 1999	<p>Trabajo libre. Al tratarse de una obra en la que se incide en cada una de las discriminaciones anteriores, se trataría de organizar todo el material anterior y realizar un informe en el que se abordará desde la perspectiva actual de la “globalización de los derechos humanos”, la visión histórica del proceso.</p>

2. Test de coevaluación

	Alfa	Beta	Delta	Dseta	Epsilon	Eta	Gamma	Iota	Zeta
Volumen									
Comportamiento gestual - no verbal									
Fluidez expositiva									
Habla claramente									
Tono									
Límite-tiempo									
Vocabulario									
Entusiasmo									
Pausas									
Seguridad									
Sentido de la exposición									
Contenido									
Coherencia interna de la presentación									
La organización de la ponencia									
comprensión									
Presentación original, uso de mapas, uso de imágenes, título que atrae									

Recordad que debéis consignar en cada casilla la calificación de cada presentación siguiendo el contenido de los ítems anteriormente descritos y siendo la nota numérica: 4, 3, 2 y 1, en el que el 4 es la máxima calificación y el 1 la más baja siempre a vuestro entender.