

LAS NUEVAS METODOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA EN EL CAMPO DEL DERECHO ROMANO.

Lucia Bernad Segarra y Gabriel Buigues Oliver

lucia.bernad@uv.es- gabriel.buigues@uv.es

Profesores Titulares de Universidad.

Área de Derecho Romano, Universidad de Valencia

Resumen: El presente trabajo pretende exponer la experiencia de los autores en relación con las nuevas metodologías en la enseñanza universitaria, en concreto en el ámbito de su disciplina, el derecho romano. Los autores queremos poner de manifiesto la necesidad de adaptar por parte de cada profesor estas metodologías a sus necesidades en relación a la asignatura que imparten. En consecuencia exponemos el proceso de adaptación al nuevo sistema del aprendizaje por problemas del antiguo método de casos prácticos que desde hacía mucho tiempo venían utilizando.

Abstract. This study tries to show the experience of the authors in relation to new methodologies in higher education, particularly in the field of their discipline, Roman law. The authors would like to highlight that each lecturer should adapt these new methodologies to the courses they give. They explain in this study their own experience in this process.

Palabras Clave: Nuevas metodologías. Aprendizaje basado en problemas. Metodología del caso. Cuaderno de problemas. Derecho Romano.

Key Words: New methodologies. Problem based learning. Case method. Notebook of problems. Roman law.

SUMARIO: 1. Marco jurídico general. 2. La situación en la Universidad de Valencia. 3. Las nuevas metodologías en la enseñanza universitaria. 3-1. Aprendizaje servicio. 3-2. Aprendizaje por proyectos. 3-3. Aprendizaje cooperativo. 3-4. Metodología del caso y Aprendizaje por problemas. 4. Nuestra experiencia personal: Aprendizaje cooperativo y aprendizaje por problemas. 5. Conclusiones. 6. Anexo (Cuaderno de problemas).

SUMMARY: 1. General legal framework. 2. The situation at the University of Valencia. 3. The new approaches in university education. 3-1. Learning service. 3-2. Learning projects. 3-3. Cooperative learning. 3-4. The case method and problem based learning. 4. Our personal experience: Cooperative learning and problem based learning. 5. Conclusions. 6. Annex (Notebook of problems).

I. MARCO JURÍDICO GENERAL.

La Universidad española está experimentando desde hace bastantes años una serie de cambios tanto de orden normativo, como desde el punto de vista de la renovación

metodológica que tienen su origen, con carácter general, en el nuevo marco político nacido como consecuencia del proceso de unificación europea.

El punto de partida de estos cambios lo podemos situar en las declaraciones de la Sorbona y Bolonia de los años 1998 y 1999 respectivamente. La declaración de la Sorbona, firmada únicamente por los gobiernos de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, hace hincapié fundamentalmente en la necesidad de crear un espacio común europeo de educación superior, para lograr lo cual se propone, por un lado, promover la cooperación entre las distintas universidades de la Unión Europea, y por otro, facilitar la movilidad de estudiantes y profesores.¹

La declaración de Bolonia, a la que se adhieren ya veintinueve países, da un paso más, planteando una serie de objetivos concretos para conseguir esta convergencia, insistiendo en la elaboración de un mapa de titulaciones homogéneo estructurado en torno a un sistema de transferencia de créditos (ECTS) que permita simplificar la convalidación entre los estudios de la universidades pertenecientes a los estados firmantes².

¹ En este sentido, la Declaración de la Sorbona afirmaba: “Un área europea abierta a la educación superior trae consigo una gran riqueza de proyectos positivos, siempre respetando nuestra diversidad, pero requiere, por otra parte, el esfuerzo continuo que permita acabar con las fronteras y desarrollar un marco de enseñanza y aprendizaje. Se espera que, de ahora en adelante éste favorezca una movilidad y una cooperación más estrechas.”

La movilidad de estudiantes y profesores se configura como uno de los objetivos perseguidos en la Ley Orgánica de Universidades de 21 de diciembre de 2001, que en su exposición de motivos afirma: “Otro de los objetivos esenciales de la Ley es impulsar la movilidad tanto de estudiantes como de profesores e investigadores, dentro del sistema español pero también del europeo e internacional. La movilidad supone una mayor riqueza y la apertura a una formación de mejor calidad, por lo que todos los actores implicados en la actividad universitaria deben contribuir a facilitar la mayor movilidad posible y que ésta beneficie al mayor número de ciudadanos”.

²A la vez que afirmamos nuestra adhesión a los principios generales que subyacen en la declaración de la Sorbona, nos comprometemos a coordinar nuestras políticas para alcanzar en un breve plazo de tiempo, y en cualquier caso dentro de la primera década del tercer milenio, los objetivos siguientes, que consideramos de capital importancia para establecer el área Europea de educación superior y promocionar el sistema Europeo de enseñanza superior en todo el mundo:

La adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable, incluso a través de la puesta en marcha del Suplemento del Diploma, para promocionar la obtención de empleo y la competitividad del sistema de educación superior Europeo.

Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos fundamentales, diplomatura (pregrado) y licenciatura (grado). El acceso al segundo ciclo requerirá que los estudios de primer ciclo se hayan completado, con éxito, en un periodo mínimo de tres años. El diploma obtenido después del primer ciclo será también considerado en el mercado laboral Europeo como nivel adecuado de cualificación. El segundo ciclo conducirá al grado de maestría y/o doctorado, al igual que en muchos países Europeos.

El establecimiento de un sistema de créditos - similar al sistema de ETCS - como medio adecuado para promocionar una más amplia movilidad estudiantil. Los créditos se podrán conseguir también fuera de las

Los objetivos planteados por estas declaraciones ya fueron planteados con anterioridad en un informe -coordinado por Jacques Delhors- sobre la educación presentado a la UNESCO, en el que se pone de manifiesto que los cuatro grandes pilares sobre los que se debe construir un sistema educativo plenamente eficaz, son:

- Aprender a conocer, lo que implica la transmisión de los conocimientos del profesor al alumno.

- Aprender a hacer, resaltando de esta manera el aspecto práctico de la enseñanza.

- Aprender a vivir juntos, que hace referencia a la necesidad de aprender a desarrollar proyectos comunes; por último

- Aprender a ser, acentuando la importancia del aprovechamiento de las distintas cualidades del individuo ayudándole a construirse como persona.³

Cuando España firma la declaración de Bolonia, la Universidad española ya se encontraba inmersa en un proceso de reforma de las enseñanzas universitarias; este proceso se había iniciado con Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU), y el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, que establece las directrices generales de los planes de estudios universitarios. En concreto, el R.D. de 1987, pretende una mejor vertebración de los estudios universitarios mediante el establecimiento de dos ciclos, así como dotar de mayor flexibilidad a los estudios

instituciones de educación superior, incluyendo la experiencia adquirida durante la vida, siempre que esté reconocida por las Universidades receptoras involucradas.

Promoción de la movilidad, eliminando los obstáculos para el ejercicio efectivo de libre intercambio, prestando una atención particular a:

- el acceso a oportunidades de estudio y formación y servicios relacionados, para los alumnos.

- el reconocimiento y valoración de los periodos de estancia en instituciones de investigación, enseñanza y formación Europeas, sin perjuicio de sus derechos estatutarios, para los profesores, investigadores y personal de administración.

Promoción de la cooperación Europea en aseguramiento de la calidad con el objeto de desarrollar criterios y metodologías comparables.

Promoción de las dimensiones Europeas necesarias en educación superior, particularmente dirigidas hacia el desarrollo curricular, cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad y programas de estudio, integración de la formación e investigación.

³ Ver en este sentido, MICHAVILA, F. y CALVO, B., *La Universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*, Madrid 1998, p. 51 s.

universitarios permitiendo al estudiante universitario el poder perfilar su curriculum, adaptándolo a las necesidades sociales.⁴

II. LA SITUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA.

En lo que respecta a los estudios de Derecho en la Universidad de Valencia, el cambio fundamental se produce con la publicación de la Resolución de 29 de octubre de 1993 (BOE. 24 de noviembre) de la Universidad de Valencia por la que se publica el plan de estudios de Licenciado en Derecho.

Con este nuevo Plan de Estudios se introduce por primera vez, de modo oficial, la distinción entre enseñanza teórica y enseñanza práctica. Hemos resaltado el carácter oficial de esta distinción porque ya desde muchos años antes se venían impartiendo en la Facultad de Derecho de Valencia clases prácticas en la asignatura de Derecho Romano. En 1976, el profesor Valiño del Río, ya publicó un libro con materiales para su utilización en las clases prácticas con título de “110 casos de Derecho Romano y otros ejercicios prácticos”; en el prólogo al mismo afirmaba el autor “el estudio y la discusión de los problemas que en cada uno (de los casos) se plantean es, en definitiva, lo que puede enseñar a pensar jurídicamente a los que se inician en la carrera de derecho”.

Vemos, por tanto, cómo la enseñanza práctica, estaba de hecho en nuestra asignatura ya arraigada cuando el plan de 1993 entra en vigor.

Las sucesivas reformas que se suceden en los años siguientes (1997, 2001) se limitan básicamente a cambiar la distribución de créditos entre las distintas asignaturas del plan de estudios y a la distribución entre teoría y práctica. Es a partir de 2003 cuando se suprime la distinción entre módulos teóricos y prácticos y se unifica la planificación docente en módulos teórico-prácticos. Con esta reforma se pretendía solucionar alguno de los problemas que se presentaron como consecuencia de la división de la docencia de las asignaturas en dos módulos diferentes, uno teórico y otro práctico.

Estos problemas eran fundamentalmente dos; el primero era la proliferación de exámenes (había que hacer uno para cada módulo), que hacía que los alumnos se vieran desbordados con la realización de demasiadas pruebas, el segundo problema afectaba a

⁴ En la introducción al articulado se afirma: “Esta nueva estructuración académica debe posibilitar, asimismo, la consecución del otro objetivo: Acercar la formación universitaria a la realidad social y profesional de nuestro entorno, de suerte que, sin abandonar las irrenunciables tareas de transmitir la ciencia y realizar investigación, pueda la Universidad a través de una oferta coherente de titulaciones académicas dar respuesta a las nuevas demandas del mercado de trabajo.” Más adelante señala “La racionalización en la duración de las carreras y en la carga lectiva hasta ahora excesiva, de nuestros planes de estudios; la convicción de que la enseñanza práctica debe asumir una mayor relevancia en nuestra Universidad, la incorporación a nuestro sistema del cómputo del haber académico por «créditos» lo que potencia una mayor apertura de los planes de estudio y una mayor flexibilidad en el currículum del estudiante. El segundo eje fundamental de las directrices generales comunes contenidas en el presente Real Decreto está constituido por una ordenación de los contenidos de los planes de estudios conducentes a títulos oficiales, que permita conciliar el principio de libertad académica con la coherencia formativa que para dichos títulos exige el artículo 149.1.30.º de la Constitución.”

la organización de la docencia de las Áreas de conocimiento, puesto que en algunas ocasiones el profesor encargado de la docencia del módulo teórico de un grupo no era el mismo que el del módulo práctico, lo cual podía suponer un problema de descoordinación, que obligaba a acordar el contenido de la docencia de las clases prácticas con el de las teóricas, lo cual, aunque deseable, no siempre era posible, con la consiguiente desorientación en el alumnado.

Con motivo de la adaptación del Plan de estudios de la Facultad de Derecho a las directrices marcadas en la declaración de Bolonia y de acuerdo con el proceso de reforma de las enseñanzas superiores en el marco de un mismo Espacio Europeo de Enseñanza Superior, la Facultad de Derecho de Valencia, establece un Protocolo académico-docente aplicable a los estudios de Grado por ella impartidos.

En dicho Protocolo, se plantean dos finalidades esenciales del nuevo modelo docente: la primera, la importancia de los objetivos competenciales y, la segunda, la potenciación del aprendizaje autónomo del alumno; este segundo objetivo se pretende conseguir a través de una serie de medidas dirigidas, con carácter general, a conseguir que la clase teórica presencial no sea el único medio de aprendizaje, así como a establecer un sistema de evaluación continua, lo cual nos obliga a la planificación de actividades que exigen la aplicación de nuevas metodologías que buscan conseguir una mayor implicación por parte del alumno en el proceso de aprendizaje.

III. LAS NUEVAS METODOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Toda esta nueva realidad en la que se ve inmersa la enseñanza universitaria, nos obliga en cierta manera a plantearnos la introducción de una nueva metodología en la enseñanza de nuestra disciplina centrada fundamentalmente en la adquisición de una serie de competencias⁵ tanto transversales o genéricas (es decir comunes a distintas áreas de conocimiento), como específicas de la materia de cada área de conocimiento⁶.

⁵En relación a este nuevo sistema de aprendizaje basado en la adquisición de competencias es especialmente interesante el llamado proyecto Tuning, que, a partir de las ideas surgidas en Lisboa y Bolonia, se propone conseguir una convergencia en el ámbito de la educación superior en determinadas áreas de conocimiento. En dicho proyecto, se define competencia como “Una combinación dinámica de atributos, en relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo”.

⁶Las competencias genéricas recogidas en el citado proyecto son:

1 Capacidad de abstracción, análisis y síntesis. 2 Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica. 3 Capacidad para organizar y planificar el tiempo. 4 Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión. 5 Responsabilidad social y compromiso ciudadano. 6 Capacidad de comunicación oral y escrita. 7 Capacidad de comunicación en un segundo idioma. 9 Capacidad de investigación. 10 Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente. 11 Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas. 12. Capacidad crítica y autocrítica. 13 Capacidad para actuar en nuevas situaciones. 14 Capacidad creativa. 15 Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas. 16

En el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales encontramos diversas posibilidades que permiten incrementar la implicación del estudiante en la adquisición de conocimientos; de entre ellos, los que nos parecieron más interesantes fueron: Aprendizaje servicio, Aprendizaje por proyectos, Aprendizaje cooperativo y Aprendizaje por problemas.⁷

III-1. Aprendizaje servicio.

El aprendizaje servicio es una metodología que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad. El aprendizaje servicio parte de la idea de que la ayuda mutua es un mecanismo de progreso personal, económico y social mejor que la persecución obsesiva del provecho individual.

Se trata de un método de aprendizaje que intenta combinar la formación académica del alumno con la ejecución de un proyecto que supone un servicio a la comunidad, con lo que tiene una finalidad social y práctica muy importante.

El desarrollo de este método supone la elaboración y ejecución, bajo la supervisión de un profesor, de un proyecto socio-comunitario, cuyos resultados, una vez llevado a la práctica son sometidos a la consideración y crítica por parte de sus compañeros y de las entidades sociales involucradas en el proyecto.

A pesar de los beneficios que claramente pueden derivarse de la utilización de esta metodología en determinados campos de la enseñanza universitaria, nosotros consideramos que en el campo del Derecho en general y del derecho romano en particular no tenía fácil encaje, por lo que desestimamos la utilización del mismo.

III-2. Aprendizaje por proyectos.

El aprendizaje por proyectos es un método en el que son los propios estudiantes quienes en pequeños grupos proponen, desarrollan y valoran un proyecto susceptible de ser llevado a la práctica⁸. En una primera fase preparatoria se establecen los objetivos del

Capacidad para tomar decisiones. 17 Capacidad de trabajo en equipo. 18 Habilidades interpersonales. 19 Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes. 20 Compromiso con la preservación del medio ambiente. 21 Compromiso con su medio socio-cultural. 22 Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad. 23 Habilidad para trabajar en contextos internacionales. 24 Habilidad para trabajar en forma autónoma. 25 Capacidad para formular y gestionar proyectos. 26 Compromiso ético. 27 Compromiso con la calidad.

⁷ En mayor o menor medida todas estas metodologías tienen su base en las ideas del constructivismo; teoría que se propone responsabilizar al alumno de su propio aprendizaje a través de la experiencia.

⁸ Sobre el aprendizaje por proyectos ver con carácter general: BLANK, W. *Authentic instruction*, University of South Florida 1997.; COLL, C. y Otros, *El constructivismo en el aula* (12ª edición). Barcelona 2001; BOSS, S. y KRAUSS, J., *Reinventing project-based learning: your field guide to real-world projects*

proyecto así como los objetivos pedagógicos y los contenidos a trabajar; para ello se elabora un cuaderno de trabajo para cada grupo.

En este método de aprendizaje se compaginan las clases de teoría y la elaboración de los proyectos que una vez finalizados se someten a un periodo de exposición y evaluación.

Desde nuestro punto de vista se trata de un método de aprendizaje que no se adecúa a nuestra disciplina fundamentalmente por dos razones, en primer lugar porque nos parece más dirigido a la enseñanza secundaria y en segundo lugar porque al ser nuestra asignatura una disciplina propedéutica, este método tiene difícil encaje.

III-3. Aprendizaje cooperativo⁹

Se trata de un método en el que adquiere un papel fundamental la colaboración y la interdependencia entre los distintos miembros del grupo de trabajo. Las piedras angulares del aprendizaje cooperativo son la meta y la colaboración.

No todo trabajo en grupo supone un aprendizaje cooperativo, es requisito imprescindible la interacción cooperativa entre los miembros del grupo de modo que cada alumno esté interesado tanto en su propio trabajo como en el de los demás. Esta interacción supone que cada uno de los participantes sólo puede alcanzar sus objetivos si los otros alcanzan, a su vez, los suyos.

Son elementos básicos del aprendizaje cooperativo:

- 1- Hacer depender los resultados de cada uno de los resultados de los demás, ello obliga a analizar y planificar conjunta y ordenadamente la actividad.
- 2- Que cada uno de los miembros del grupo adquiriera el hábito de exponer y defender sus argumentos frente a los demás, lo cual supone el desarrollo de habilidades tales como argumentar, escuchar, tomar conciencia de la diversidad y ejercitar la capacidad de adaptación.

in the digital age, Washington, DC 2007; ver también de las mismas autoras *Thinking Through Project-Based Learning: Guiding Deeper Inquiry*, Washington, DC 2013.

⁹Sobre el aprendizaje cooperativo, ver: CARDELLINI, L. y FELDER, R.M., “L’apprendimento cooperativo: un método per migliorare la preparazione e l’acquisizione di abilità cognitive negli studenti”, en *La chimica nella scuola*, 21-1(1999), p. 1s.; JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T., El aprendizaje cooperativo informal, Buenos Aires 1999, también “The cooperative link”, en *The Newsletter of the cooperative learning institute*, 22(2007), p. 1 ss; DURAN, M.P., “Aprendizaje en colaboración en Derecho romano. Efectos en la adquisición de instituciones jurídicas, en la de su uso para la solución de casos jurídicos y en el aprendizaje de actitudes sociales y valores”, en *Revista de estudios sociales* 19(2004), p. 71 ss.; BRAVO BOSCH, M.J., “Las nuevas metodologías docentes en relación con el Derecho Romano”, en: <http://hdl.handle.net/10256/850>, Universitatd’estiu, Girona 2008.

- 3- Promover la responsabilidad individual dentro del grupo, esto afecta tanto a la esfera personal, como a la necesidad, llegado el caso, de saber exigir de los demás miembros del grupo un comportamiento igualmente responsable.
- 4- Desarrollar la reflexión en grupo acerca de los objetivos del trabajo.

El método de aprendizaje cooperativo engloba distintas técnicas, algunas de ellas son: La técnica puzzle de Aronson, el Juego-Concurso y el Grupo de Investigación.

La técnica puzzle de Aronson: Esta técnica tiene como eje fundamental la división de la clase en diversos grupos puzzle a cada uno de los cuales se le encarga el estudio de unos determinados materiales que se dividen en tantas secciones como miembros del grupo hay. El reparto de cada una de las secciones se realiza entre los propios miembros del grupo, una vez que cada uno de los miembros ha recibido su material, procede al estudio del mismo; cuando todos los miembros de cada uno de los distintos grupos han finalizado su estudio individual, se procede a la reunión en los llamados grupos de expertos, formados por todos aquellos alumnos que han estudiado el mismo material. Reunido el grupo de expertos se procede a la exposición dentro del grupo por parte de cada uno de los “expertos”, de manera que cada uno se pueda enriquecer con las exposiciones de los demás alumnos.

Finalizada esta fase, se procede a disolver los grupos de expertos y a volver a reunir los grupos originarios; en este momento es cuando cada uno de los alumnos provenientes de los distintos grupos de expertos procede a explicar al resto de miembros del grupo el contenido de los materiales que a él le han correspondido. De esta manera todos los miembros del grupo acaban adquiriendo un conocimiento global del asunto objeto de estudio.

El papel del profesor en este sistema es por un lado, el de la selección de los miembros del grupo, en segundo lugar la preparación de los materiales y propuesta del tema a trabajar así como las diferentes secciones en que se divide, también es importante la labor de asesoramiento; por último, como es lógico, le corresponde la evaluación tanto de los grupos como tales, como la de cada uno de sus miembros.

El Juego-Concurso. Se trata fundamentalmente de introducir un elemento lúdico competitivo en el proceso de aprendizaje. El profesor forma una serie de grupos que debe procurar que sean lo más heterogéneos posible a efectos de que haya un equilibrio dentro de los mismos.

El profesor elige una determinada lección del programa del curso y procede a su explicación en clase, todos los miembros de cada grupo estudian íntegramente el tema explicado por el profesor. Una vez finalizada la fase de estudio, el profesor forma los grupos que participaran en cada concurso de manera que cada miembro del grupo participe en un concurso diferente.

Con el fin de que todos se estudien meticulosamente el tema, el profesor prepara una serie de preguntas distintas para cada concurso, cuando finalizan los concursos, el profesor procede a evaluar la intervención de cada uno de los miembros de los grupos en los diferentes concursos.

Grupo de Investigación. Este método de trabajo en grupo se caracteriza fundamentalmente porque a los alumnos no se les proporciona material alguno para realizar su trabajo, con el fin de que sean ellos los que establezcan la metodología a seguir en la investigación del tema asignado que finalizará con la elaboración de una memoria-informe.

Los diferentes grupos deberán encontrar la información necesaria para su trabajo en las fuentes que asimismo ellos deberán seleccionar. Cada miembro del grupo deberá ocuparse de un aspecto del tema y desempeñará un rol en el equipo. Periódicamente deberán tener lugar una serie de reuniones de grupo en las que cada miembro expondrá a los demás sus avances y, en su caso, los resultados a los que vaya llegando. Cuando todos han finalizado su labor, redactan la memoria y la presentan al profesor con el fin de que tenga conocimiento de su contenido antes de la fase de exposición.

El siguiente paso a dar es la preparación de la exposición y su presentación a los demás grupos en clase. En la preparación de la exposición, los grupos deben procurar que todos los miembros participen activamente, planificar lo más precisamente posible la exposición estableciendo los tiempos y el material de apoyo que, en su caso, deben suministrar a la audiencia con el fin de que la exposición pueda seguirse con fluidez.

Llegado el momento de la exposición, cada grupo debe poner de relieve en ella, aquellos aspectos que considere más relevantes para la mejor comprensión del tema general. Todos los alumnos deben preparar una hoja de evaluación acerca de aquellos aspectos que consideren más importantes de la misma. El profesor debe guiar el debate de modo que quede clara a los alumnos la relación entre los distintos subtemas y cómo todos ellos nos ayudan a una mejor comprensión del tema general.

III-4. Metodología del caso y Aprendizaje por problemas.

Incluimos ambas metodologías en el mismo apartado, puesto que a nuestro parecer parten de los mismos principios y tienen la misma finalidad. Ambos proponen una reflexión acerca de determinados conceptos a partir de la reflexión acerca de un supuesto, que en el Método del caso es real, mientras que en el del Aprendizaje por problemas es ficticio y ha sido elaborado por el profesor.

Los dos métodos capacitan al alumno para adquirir aquellas habilidades básicas que en cualquier ámbito le permitan enfrentarse a conflictos y buscar la solución más adecuada. Lo más relevante del método del caso¹⁰ es que el alumno entra en contacto con un conflicto real al que ha de intentar dar solución combinando el trabajo autónomo y el trabajo en grupo, pudiendo analizar la solución dada en su momento al caso y confrontarla

¹⁰ En relación al método del caso, ver : MCNAIR, M.P. (eds.), *The case method at the Harvard Business school*, New York 1954; BROMLEY, D.B., *The case study method in Psychology and related disciplines*, Chichester 1986.; KOPELMAN, L. M., "Case Method and the casuistry. The problem of bias", en *Theoretical Medicine and Bioethics* 15(1) 1997, p. 21 ss.; BARNES, ROLAND Y HANSEN, *Teaching and the Case Method*, Harvard 1994.; ELLET, W., *The Case Study Handbook: How to read, discuss and write Persuasively about Cases*, Harvard 2007.

con otras posibles soluciones e incluso con la suya propia¹¹. Por lo que respecta al aprendizaje por problemas, el hecho de que sea un supuesto ficticio, permite al profesor incluir en el mismo todas aquellas cuestiones que considere relevantes para que el alumno reflexione acerca de ellas, de esta manera el problema se puede adecuar a aquello que el profesor pretende que los alumnos aprendan.

La enseñanza a través de los casos, es la que mejor se adecúa a la docencia en el campo del Derecho en general y del Derecho Romano en particular; no en vano el Derecho Romano es un derecho formado a partir del casuismo jurisprudencial¹², por otra parte, este método casuístico, está en estrecha relación con el conocido como método socrático (mayéutica)¹³ de preguntas y contrapreguntas hasta encontrar la verdad¹⁴. En la época moderna, especialmente en los países anglosajones, se vuelve a valorar este método; uno de los primeros en aplicarlo de modo sistemático es Chistopher Columbus Langdell, profesor en la Universidad de Harvard, que ponía de relieve los tres requisitos fundamentales para que la enseñanza a través de los casos fuera exitosa “Para dar exitoso cumplimiento a esta tarea –la enseñanza por medio de casos- era necesario, primero, que los esfuerzos realizados por los estudiantes corrieran parejos con los míos, esto es, que estudiaran con referencia directa a mis enseñanzas; segundo, que el estudio que así se requería de ellos fuera de tal índole que extrajeran de él los mayores y más durables beneficios; tercero, la instrucción debía ser de tal carácter que los alumnos pudieran derivar de ella por lo menos ventajas superiores a las que obtendrían de dedicar el mismo

¹¹ Hay una serie de exigencias mínimas formales y pedagógicas que se deben respetar: En cuanto a las exigencias formales se establecen tres fases: la primera sería la lectura y análisis del caso individualmente por parte del alumno, la segunda el análisis y discusión de caso en pequeños grupos y, por último, se procederá a la discusión en el conjunto de la clase. Por parte del profesor es necesaria una actitud que facilite el proceso de aprendizaje y que le exige estar en un segundo plano y organizar el debate de la manera más fluida posible. Ver en este punto, BENITO A., BONSON, M. e ICARAN, E., *Metodologías activas, en Nuevas claves para la Docencia Universitaria*, Madrid 2011, p. 51 ss.

¹² Incluso se ha llegado a criticar la falta de abstracción y de una sistemática en la ciencia jurisprudencial, así, por ejemplo el mismo Cicerón, *Brutus*, 41,152

¹³ Lo explica Platón en un fragmento de Teeteto, en el que afirma que el método mayéutico (alumbramiento) tiene las mismas características que el oficio de las parteras, si bien se diferencian en que yo examino las almas y no los cuerpos. Señala, como lo más grande de su arte es la capacidad que tiene de poner a prueba con seguridad si lo que engendra el pensamiento del joven es algo imaginario y falso o fecundo y verdadero.

¹⁴ En este sentido, el profesor BADENES GASSET, R., *Metodología del Derecho*, Barcelona 1959, p. 434, afirma “El método del caso consiste en obligar al estudiante a adquirir por sí mismo menos el conocimiento que el espíritu jurídico por medio del trabajo personal en cierta atmósfera y mediante una discusión metódicamente dirigida, que tiene por punto de partida un caso concreto y por punto de llegada un principio jurídico. El profesor, como Sócrates, no tiene la pretensión de enseñar, sino la de emplear todo su arte en el alumbramiento de la verdad jurídica que cada uno lleva en sí; es el método americano combinación de dos métodos que se complementan: el case system y el método socrático.”

tiempo al estudio privado.”¹⁵; de esta manera se da inicio a toda una tradición que llega hasta nuestros días de la enseñanza del derecho mediante la utilización de casos prácticos. Así sucede fundamentalmente en Estados Unidos, puesto que su sistema jurídico es un sistema basado en las decisiones de los tribunales de justicia; por otra parte el sistema universitario, en lo que se refiere a la enseñanza del derecho, tiene como principal finalidad la formación de sus alumnos encaminada al ejercicio profesional. Un reflejo de estos nuevos métodos, lo podemos encontrar en nuestro país; así, a partir de comienzos del siglo XX, se publican una serie de obras de casos dedicadas a la enseñanza del derecho¹⁶. Desde entonces y hasta la actualidad han ido apareciendo distintas obras no siempre con la misma estructura, si bien todas ellas encaminadas a servir como complemento de la tradicional clase teórica.

El método de la enseñanza mediante casos, favorece por una parte la integración del alumno en el proceso de aprendizaje, por cuanto su necesaria participación le ayudará a afianzar sus conocimientos confrontando sus ideas y argumentos con los del resto de alumnos; por otra parte le sitúa ante la realidad del mundo jurídico, percibiendo el derecho como una herramienta de solución de conflictos; por último, el hecho de intervenir ante un público, ayuda al alumno a familiarizarse con el lenguaje jurídico acostumbrándose a utilizar un vocabulario que no es el que normalmente usa al relacionarse con su entorno social, así como a elaborar un discurso lógico y a exponer sus ideas de forma ordenada.

Con todo, no hay que perder de vista el valor instrumental y complementario de esta metodología, puesto que consideramos que sería inviable su aplicación para explicar la totalidad del programa de una asignatura.

La metodología del aprendizaje por problemas tiene básicamente la misma estructura que la del caso, si bien, la diferencia más importante reside en que en el aprendizaje por problemas, se trabaja sobre supuestos inventados; esto permite que el profesor incluya en el mismo todas aquellas circunstancias que él considere que deben ser analizadas en cada caso por los alumnos.

La principal ventaja que ofrece este método en relación con el método del caso, es que permite valorar más adecuadamente el proceso formativo, mientras que en el método del caso se pone el foco en la obtención de una solución.

¹⁵ Seguimos la traducción de TOLLER, F., “Orígenes históricos de la educación jurídica con el método del caso”, en *Anuario da Facultade de Dereito da Coruña* 9(2005), p.925.

¹⁶ Sirvan de ejemplo, BECEÑA GONZALEZ, F., *Casos prácticos de derecho procesal para uso de los estudiantes*, Madrid 1925; CLEMENTE DE DIEGO, F. y MIÑANA, E., *Casos de derecho civil español para uso de estudiantes*, Madrid 1928; en relación al Derecho Romano, CASTILLEJO, J., *Ejercicios y casos de derecho romano*, Madrid 1930 y D’ORS, A., *El esclavo prestado con una flauta y otros casos de de derecho romano para principiantes*, Santiago de Compostela 1945.

IV. NUESTRA EXPERIENCIA PERSONAL: APRENDIZAJE COOPERATIVO Y APRENDIZAJE POR PROBLEMAS.

Como consecuencia de la introducción del plan de Bolonia, nos planteamos la posibilidad de adecuar al mismo la docencia de nuestras clases prácticas que veníamos realizando desde hace ya muchos años¹⁷. Estas clases prácticas consistían fundamentalmente en la discusión y resolución de casos prácticos, aunque también tenían lugar en ellas el estudio de las fuentes clásicas y la estructura de las fórmulas procesales.

En este contexto, y dado que de alguna manera ya habíamos venido utilizando una metodología similar al aprendizaje por problemas, nos decidimos por ensayar el método cooperativo para el estudio de las fuentes clásicas, en concreto la llamada técnica del puzzle.

Para ello, la primera tarea a la que nos enfrentamos fue la de decidir sobre qué materia era la más adecuada para que los alumnos pudieran enfrentarse a esta nueva metodología; decidimos que lo que podía resultar más atractivo para los alumnos era el trabajo sobre temas de naturaleza transversal, tales como la idea de justicia, libertad, formas de gobierno, que permitieran realizar una cierta comparación entre la antigüedad y la época moderna, pudiendo entender la evolución de los conceptos a lo largo de la historia.

Una vez seleccionados los textos, el paso siguiente fue el de organizar los grupos dentro de la clase; este fue uno de los primeros problemas con los que nos encontramos, ya que, a pesar de la reducción del número de alumnos por clase que había tenido lugar con la introducción del nuevo plan de estudios adaptado a Bolonia, en cada aula podíamos, entonces, llegar a tener hasta 75 alumnos. Esto provocó que tuviéramos que aumentar el número de alumnos que integraban cada uno de los grupos que pasaron a estar constituidos por una media de 5 estudiantes en vez de los 3 recomendables.

Organizados los grupos, procedimos a la asignación a cada uno de los integrantes del mismo de un texto diferente que se refirieran directa o indirectamente a algún aspecto del tema en cuestión. La primera tarea que se asigna a cada uno de los alumnos es lo que llamamos el trabajo individual, que consiste en el estudio y análisis del material asignado; una vez finalizada esta tarea, se constituye nuevos grupos formados por todos aquellos que han trabajado con el mismo material, a estos grupos los llamamos grupos de expertos. En estos grupos los alumnos adquieren un conocimiento más profundo del tema ya que a sus reflexiones unen las del resto de los integrantes del grupo.

Una vez finalizada esta etapa, cada uno de los alumnos expertos ha de preparar la explicación de su parte al resto de los integrantes del grupo originario. De esta manera,

¹⁷ Muestra de ello son los sucesivos libros de casos que hemos ido publicando desde 1999. *Casos prácticos de Derecho Romano*, Valencia 1999; *Prácticas de Derecho Romano*, Valencia 2002; y *Manual de casos prácticos de Derecho Romano*, Valencia 2010.

cada uno de los alumnos del grupo escucha las explicaciones de los demás, obteniendo una idea de conjunto y más completa del tema estudiado.

La forma de poder proceder a una evaluación del rendimiento de los alumnos, era la de someterlos a la realización de una prueba escrita consistente en una redacción acerca de las ideas que cada alumno había extraído de la exposición realizada por el resto.

Esta experiencia nos suscitó una serie de interrogantes a propósito de la procedencia de su utilización.

Es cierto que este sistema tiene algunos beneficios evidentes, como lo es el que los alumnos aprenden a enfrentarse al estudio de una materia no sólo para su comprensión a nivel individual, sino que le exige ir más allá, puesto que debe hacerla comprensible a los demás compañeros; por otra parte les sirve para adquirir una mínima destreza en la expresión oral. Otras ventajas de este sistema, no tanto desde el punto de vista estrictamente académico, sino de carácter más general, serían la de que acostumbra a los alumnos a trabajar en grupo, con lo que ello supone de aprender a escuchar al otro, rebatir argumentos, y asumir sus responsabilidades frente a los demás.

Con todo, y a pesar de estos beneficios, la experiencia no fue todo lo satisfactoria que cabría esperar. Los principales inconvenientes con los que nos encontramos fueron:

En primer lugar, el número de alumnos era demasiado elevado para poder aplicar correctamente esta metodología, ya que se dificultaba por un lado poder lograr una mínima homogeneidad en la composición de los grupos; por otra parte, al tener que constituirse necesariamente más grupos de los deseables, el trabajo dentro del aula no podía realizarse fácilmente, ya que la discusión dentro de cada grupo dificultaba en ocasiones el trabajo de los otros grupos.

En segundo lugar, y en alguna manera propiciado por la necesidad de formar grupos de más de tres miembros, que es lo aconsejable, nos encontramos con el hecho de que algunos alumnos no participaban en la discusión desentendiéndose del funcionamiento del grupo.

Por último, nos percatamos de que a los alumnos les resultaba incómoda la participación en este tipo de actividades en las que se exige una inmediatez entre el proceso de adquisición de conocimientos y el de su transmisión a los demás, sin dejarles un periodo de reflexión. El hecho de que nuestros alumnos sean siempre alumnos de primer año (primer semestre), supone un obstáculo añadido para la introducción de estas actividades, dada su falta de unos conocimientos básicos que les permitan una confrontación inmediata de pareceres.

Por estas razones, nos decidimos por utilizar nuestra experiencia con el método de los casos, implementándola con la nueva metodología del aprendizaje por problemas.

Desde nuestra incorporación a la docencia universitaria habíamos venido utilizando la resolución de casos prácticos como complemento de las clases teóricas. Después de unos años de experiencia, pensamos en la conveniencia de plasmar en una

publicación este material de prácticas que habíamos ido completando. La primera de ellas apareció en 1999, con posterioridad aparecieron dos más, una en 2002 y la última en 2010.

En la primera de estas publicaciones, el caso planteado a los alumnos estaba elaborado a partir de textos de juristas; el enunciado estaba acompañado de una serie de cuestiones que pretendían orientarle en la resolución del caso y también incluíamos el texto a partir del cual habíamos construido el supuesto práctico¹⁸. Con el tiempo nos dimos cuenta que la inclusión del texto provocaba que el alumno no se esforzara en buscar por sí mismo argumentos para apoyar su resolución del caso, sino que simplemente intentaba comprender la solución dada por el jurista correspondiente; de este modo no conseguíamos uno de los que nos parece que debe ser el objetivo de este tipo de actividad, la de aprender a argumentar jurídicamente y plantearse las posibles alternativas que en cualquier caso pueden presentarse.

Con la resolución de estos supuestos prácticos se conseguían una serie de objetivos, además de los anteriormente mencionados, pues nos permitía repasar los contenidos teóricos que considerábamos más importantes o de mayor dificultad y permitía al alumno plantear sus dudas en un contexto menos formal que el de la clase teórica.

En estos primeros años entendíamos la resolución de los casos prácticos como una tarea individual, cuyo resultado era, posteriormente, objeto de confrontación con el resto de los compañeros en el aula.

Nuestro grado de satisfacción con este sistema era razonable, aunque considerábamos que podrían mejorarse algunos aspectos del mismo, especialmente en lo referido a la implicación y participación del alumnado. Cuando entramos en contacto con

¹⁸ A modo de ejemplo incluimos uno de ellos:

Cayo Petronio, era propietario de un fundo a las orillas del Tíber al que hacía años que no acudía por lo que su estado era lamentable. Enterado de esto, Ticio, aprovechando que la puerta estaba rota, entra en la casa y comienza a limpiarla con la intención de vivir en ella. Al cabo de un tiempo, el fundo es adquirido por Sempronio a Cayo; encontrándose con que la casa está ocupada por Ticio.

CUESTIONES.

- 1-Diferenciar los conceptos de propiedad, posesión y tenencia.
- 2- En el caso expuesto, ¿pierde Cayo la posesión de su fundo?.
- 3- ¿A qué acciones tiene derecho?.
- 4- ¿Puede Ticio adquirir la propiedad del fundo por usucapión?.
- 5- ¿En qué situación queda Sempronio?.

D. 41,2,3,6. (Paul. 54 ed.): "También para que se pierda la posesión hay que atender al ánimo del que posee. Y así, si estuvieras en un fundo, y sin embargo, no quisieras poseerlo perderás inmediatamente la posesión. Luego se puede perder, aunque no se pueda adquirir, solo con el *animus*."

la metodología del aprendizaje por problemas, vimos que podía ser el medio de conseguir mejorar los resultados.

Desde el primer momento pensamos que el hecho de reunir a los alumnos en grupos de trabajo para la resolución de los casos podía ayudar a los mismos a responsabilizarse de la marcha del trabajo y de la obtención de unos resultados satisfactorios. Otro de los puntos que consideramos importante modificar en relación a las anteriores clases de casos prácticos era el relativo al enunciado del problema, que decidimos debía ser inventado por nosotros y sin preguntas-guía, con el fin de que pudiera contener todas aquellas cuestiones sobre las que queríamos que trabajaran los alumnos; este enunciado pretendíamos que fuera lo más genérico posible, sin perjuicio de poder entrar en precisiones en el momento de la posterior discusión en clase.

El proceso comienza por la constitución de los grupos de prácticas. Ante las distintas opciones para ello, nos decidimos por ser nosotros los que hiciéramos la distribución de los mismos y no, por ejemplo, dejarlo a la elección de los mismos alumnos, porque por experiencias anteriores esto podía conducir a un desajuste entre los mismos. Por otra parte, al establecer nosotros los grupos, se obliga al alumno a aprender a trabajar con diferentes personas y no solo con aquellas con los que uno cree tener mayor afinidad.

Una vez constituidos los grupos se distribuye el cuaderno que contiene el problema que han de resolver. Nuestra opción fue la de elaborar dos cuadernos cada uno con un problema distinto, de modo que la mitad de los grupos ha de resolver uno y la otra mitad el otro. La idea que teníamos en la cabeza era la de que los problemas se correspondieran con materias diferentes del programa, en concreto preparamos un supuesto de derechos reales y otro de obligaciones; en la práctica esto supuso un inconveniente, puesto que la resolución del caso de obligaciones, o se resolvía sin haber llegado a estudiar convenientemente la teoría a aplicar en el caso, o había que posponerla en exceso, lo cual afectaba a la buena marcha del curso. Ante esto pensamos que era preferible que los dos supuestos se refieran a una materia que se explique en clase en un momento que permita que los alumnos ya hayan tenido contacto con la teoría antes de afrontar la resolución del problema. Los problemas que ahora presentamos se refieren a conflictos relativos a derechos reales.

El cuaderno contiene el enunciado del problema a resolver así como algunas indicaciones acerca de cuáles son los aspectos fundamentales sobre los que deben centrarse para resolver el mismo (Por ejemplo, identificación de los puntos clave del problema, formularse aquellas preguntas clave para la solución del problema o elaboración de una lista de temas que necesitan estudiar para poder enfrentarse con garantías a la resolución del caso). Otro de los elementos del cuaderno es la elaboración del plan de trabajo del grupo que está constituido por cinco alumnos cada uno de los cuales ha de asumir uno de estos cinco roles: Líder (encargado de la organización del equipo), Secretario (responsable de la organización de la documentación y levantar actas de cada reunión), Reportero (toma nota de la actividad llevada a cabo por cada miembro del equipo), Abogado del diablo (cuestiona críticamente el trabajo del equipo) por último Responsable del grupo y del tiempo (encargado de hacer que el grupo cumpla adecuadamente sus objetivos, fomentando la participación de todos). El cuaderno

contiene un apartado en el que los alumnos deben hacer constar el calendario de las reuniones, adjuntando un acta del trabajo e incidencias de cada reunión. La parte final del cuaderno la constituyen, por un lado, la resolución del problema propuesta por el grupo, así como una evaluación tanto del profesor, como de cada uno de los compañeros; la primera es, naturalmente, anónima.

Es conveniente, y en ello insistimos, que el grupo (o al menos el que actúa como responsable) se reúna periódicamente con el profesor, con el fin de que éste pueda guiarles en la elaboración del cuaderno.

A los grupos se les pide que entreguen, con anterioridad a la discusión pública en clase, el cuaderno al profesor, el cual puede de esta manera tomar nota de aquellos aspectos que en su opinión merecen ser desarrollados con mayor detenimiento.

El momento principal del proceso es la discusión pública del problema en clase. Se convoca para ello a todos los grupos, con independencia del caso en el que hayan trabajado; ello permite que los que no hayan preparado el caso que se expone en ese momento, puedan formular objeciones o dudas que se les planteen durante la exposición y discusión de sus compañeros; hay que señalar que en este momento el profesor debe actuar como guía y moderador, así como fomentar la participación de aquellos que no han preparado el caso que se está discutiendo.

En relación a la evaluación del trabajo llevado a cabo por los grupos para la elaboración del cuaderno de problema, volvemos a insistir en que lo fundamental no es “acertar” la solución al mismo, sino el conseguir que sean capaces de elaborar un discurso lógico y razonado desde el punto de vista jurídico, si bien teniendo en cuenta las naturales limitaciones, dado que se encuentran en el primer semestre del grado. Por tanto, este debe ser el principal criterio de valoración, que, en la medida en que no se desprenda de las reuniones mantenidas entre el profesor y el grupo la existencia de problemas de actitud por parte de alguno de los integrantes, debe llevar normalmente a una valoración conjunta del grupo. Ciertamente a lo largo de la defensa y discusión general, en la clase, de cada uno de los supuestos, pueden tener lugar intervenciones que evidencien una mayor intuición y/o aprovechamiento por parte de algún alumno en particular; es entonces potestad del profesor tenerlo en cuenta a la hora de la evaluación final de cada alumno.

V. CONCLUSIONES.

Después de la experiencia adquirida con la utilización de estas técnicas de innovación educativa, nos reafirmamos en la conveniencia de combinar las tradicionales cases teóricas con algún tipo de actividad que fomente por un lado tanto el trabajo autónomo como en grupo de los alumnos; así como potenciar la implicación del alumno en su propio proceso de aprendizaje. Por otra parte este tipo de metodología permite al estudiante tomar conciencia de la dimensión práctica de la materia a la que se enfrenta.

Desde el punto de vista del profesor, con la utilización de estas técnicas, el profesor puede tomar conciencia de un mejor modo de las carencias de sus alumnos, pudiendo, de este modo, insistir en aquellos puntos que sea necesario para una mejorar la formación del alumno.

Cuaderno de Problemas

“La adquisición de los Derechos Reales por el uso continuado: La Usucapión.”

Profesores:

**Lucía Bernad Segarra
Gabriel Buigues Oliver**

AREA DERECHO ROMANO

Grupo de alumnos: __

Letra	Apellidos y nombre

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA:

Emilia compró a Teresa unos pendientes. Al cabo de 6 meses, Emilia se los prestó a su amiga Amparo que se los puso para ir a una boda, donde los perdió. Al intentar recuperarlos, Emilia se entera de que los pendientes no eran propiedad de Teresa –su vendedora-; a pesar de ello, Emilia recupera los pendientes y los posee durante nueve meses más. En este momento, la verdadera dueña presenta demanda contra ella para recuperar los pendientes.

1. Identificad los puntos clave del problema o delimitar el problema

- Cumplimiento o no de los requisitos de la usucapión.
- Posibilidad/imposibilidad de exigir responsabilidad

2. Plantead preguntas sobre lo que necesitáis saber para encontrar una solución al problema

- ¿Puede Emilia llegar a convertirse en propietaria? ¿cómo?
- ¿Qué condiciones (requisitos) ha de cumplir?
- ¿Actúa conforme a derecho la propietaria al reclamar contra Emilia?

3. Elaborad una lista de temas a estudiar

1. Modos de adquirir la propiedad
2. Importancia del uso en la adquisición y pérdida de derechos reales
3. Medios procesales a disposición del propietario para reclamar la cosa

4. Plantead objetivos de aprendizaje

- Identificar las instituciones jurídicas que aparecen en el problema que se plantea.
- Identificar las posiciones jurídicas de los sujetos que intervienen.
- Adquirir un conocimiento en profundidad de la usucapión como modo de adquirir la propiedad.
- Identificar los distintos planteamientos que de un mismo caso pueden hacerse.

5. Estableced un plan de trabajo

A. Tareas para todo el grupo:

- Buscar información sobre los temas (Bibliografía): recopilar documentación relevante.

B. Asignación de papeles y responsabilidades individuales:

ROLES	FUNCIÓN
LIDER	Encargado de la organización del equipo, así como de la comunicación. Busca el más alto rendimiento entre sus compañeros/as.
SECRETARIO/A	Responsable de organizar la documentación generada por el equipo y tenerla lista en todo momento para poder desarrollar las diferentes actividades propias del problema. Entrega el Informe.
REPORTERO	Toma nota de las actividades de cada uno de los miembros del equipo, sabe lo que cada uno hace en las reuniones y cómo se llegó a una conclusión de equipo.
ABOGADO DEL DIABLO	Cuestiona críticamente el trabajo del equipo. Debe tener capacidad de cuestionamiento y debe evitar que el equipo utilice datos o ideas de dudosa procedencia o sin fundamentación.
RESPONSABLE DEL GRUPO Y TIEMPO	Encargado de asegurar que el equipo mantenga su atención en el problema y seguimiento de los objetivos planteados para cada reunión de trabajo en equipo. Fomenta la participación activa del equipo, evitando la divagación de ideas. Finalmente, procura que el tiempo se utilice eficientemente durante las reuniones. Enlace con el tutor.

ROLES	FUNCIÓN	RESPONSABLE

6. Reunión para examinar y aplicar la información obtenida, mejorar la comprensión del problema y buscar diversas soluciones. Redacción de un INFORME preliminar para evaluar el trabajo realizado.

CALENDARIO DE REUNIONES DE TRABAJO

FECHA	ACTIVIDAD	HORAS

INFORME

7. Materiales básicos.

Se colocaran en la carpeta de Recursos del Aula Virtual el material asi como las observaciones imprescindibles para la realización del trabajo.

8. Posibles soluciones al caso.

9. Evaluación

Evaluar el proceso de trabajo del grupo y sus resultados.

Aspectos a evaluar por los miembros del grupo:

- Utilización de material relevante durante la sesión.
- **Participación y contribuciones al trabajo del grupo:**
- **Habilidades** para comunicarse con los compañeros y actitud entre los miembros del grupo.
- **Evaluación crítica:** Clarifica, define y analiza el problema, es capaz de generar y probar una hipótesis, identifica los objetivos de aprendizaje.

Para cada una de las categorías de evaluación, mostradas a continuación, coloca una "X" en el cuadro que más se aproxime, en cuanto a descripción, a la persona que estás evaluando. Llena un ejemplar para cada miembro de tu grupo y otro para ti.

Categorías de Evaluación

1 = Totalmente en desacuerdo

2 = En desacuerdo

3 = De acuerdo

4 = Totalmente de acuerdo

NOMBRE DEL ALUMNO EVALUADO: _____

	1	2	3	4	Nota
1. Utiliza material para la sesión					
2. Aplica conocimientos previos					
3. Demuestra iniciativa, curiosidad y organización					
4. Se prepara las sesiones de trabajo en grupo					
5. Asiste a todas las sesiones					
6. Participa de manera constructiva en el trabajo del grupo					
7. Tiene capacidad de dar y aceptar retroalimentación constructiva					
8. Contribuye a estimular el trabajo cooperativo					
9. Tiene habilidad para comunicarse con los compañeros/as					
10. Escucha atentamente las presentaciones de los demás					
11. Es respetuoso/a y ordenado/a en su participación					
12. Es colaborador/a y responsable					
13. Apoya el trabajo del grupo colaborando con sus compañeros/as y aportando ideas e información recabada por el/ella mismo/a					
14. Estimula la participación de los compañeros/as y reconoce sus aportaciones					
15. Tolera los defectos de los demás					
16. Termina todos los trabajos de los que se hace responsable					

17. Asiste a las reuniones con el material leído y necesario para avanzar satisfactoriamente en las discusiones de grupo	1	2	3	4	
18. Contribuye a las discusiones del grupo	1	2	3	4	
19. Tiene dominio sobre la información que se discute	1	2	3	4	
20. Aporta información nueva y relevante en las discusiones que realiza el grupo	1	2	3	4	
21. Presenta ideas lógicas y argumentos	1	2	3	4	
22. Identifica claramente los objetivos de aprendizaje	1	2	3	4	
23. Realiza preguntas que promueven un entendimiento más claro y profundo del problema a trabajar	1	2	3	4	
24. Comunica ideas e información con claridad	1	2	3	4	
25. Es capaz de generar y probar una hipótesis	1	2	3	4	

TUTOR/A: _____

1. Muestra interés activo a mi grupo	1	2	3	4
2. Es honesto, amigable y se interesa por participar en los procesos del grupo	1	2	3	4
3. Crea un ambiente relajado y abierto para iniciar una discusión	1	2	3	4
4. Escucha y responde adecuadamente a mis problemas y preguntas	1	2	3	4
5. Admite los conocimientos que no sabe	1	2	3	4
6. Ayuda a identificar la importancia de aprender temas y a describir temas aprendidos, para poderlos discutir	1	2	3	4
7. Sugiere recursos de aprendizaje apropiados y orienta para encontrarlos	1	2	3	4
8. Ofrece comentarios constructivos acerca de la información presentada	1	2	3	4
9. Plantea preguntas que estimulan mi pensamiento y mi habilidad para analizar el problema	1	2	3	4
10. Guía a mi grupo en la planificación del trabajo	1	2	3	4

• Describe las técnicas que tu tutor te enseña y que más te ayudan a aprender:

• Describe la forma en que tu tutor puede ofrecerte ayuda adicional:

BIBLIOGRAFIA

- BADENES GASSET, R., *Metodología del Derecho*, Barcelona 1959
- BARNES, ROLAND Y HANSEN, *Teaching and the Case Method*, Harvard 1994.
- BECEÑA GONZALEZ, F., *Casos prácticos de derecho procesal para uso de los estudiantes*, Madrid 1925
- BENITO A., BONSON, M. e ICARAN, E., *Metodologías activas, en Nuevas claves para la Docencia Universitaria*, Madrid 2011, p. 51 ss.
- BLANK, W. *Authentic instruction*, University of South Florida 1997.
- BOSS, S. y KRAUSS, J., *Reinventing project-based learning: your field guide to real-world projects in the digital age*, Washington, DC 2007.
- Thinking Through Project-Based Learning: Guiding Deeper Inquiry*, Washington, DC 2013.
- BRAVO BOSCH, M.J., “Las nuevas metodologías docentes en relación con el Derecho Romano”, en: <http://hdl.handle.net/10256/850>, Universitatd’estiu, Girona 2008.
- BROMLEY, D.B., *The case study method in Psychology and related disciplines*, Chichester 1986
- CARDELLINI, L. y FELDER, R.M., “L’apprendimento cooperativo: un método per migliorare la preparazione e l’acquisizione di abilità cognitive negli studenti”, en *La chimica nella scuola*, 21-1(1999), p. 1s.
- CASTILLEJO, J., *Ejercicios y casos de derecho romano*, Madrid 1930
- CLEMENTE DE DIEGO, F. y MIÑANA, E., *Casos de derecho civil español para uso de estudiantes*, Madrid 1928
- COLL, C. y Otros, *El constructivismo en el aula* (12a edición). Barcelona 2001.
- D’ORS, A., *El esclavo prestado con una flauta y otros casos de de derecho romano para principiantes*, Santiago de Compostela 1945.
- DURAN, M.P., “Aprendizaje en colaboración en Derecho romano. Efectos en la adquisición de instituciones jurídicas, en la de su uso para la solución de casos jurídicos y en el aprendizaje de actitudes sociales y valores”, en *Revista de estudios sociales* 19(2004), p. 71 ss.
- ELLET, W., *The Case Study Handbook: How to read, discuss and write Persuasively about Cases*, Harvard 2007.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T., *El aprendizaje cooperativo informal*, Buenos Aires 1999.
- “The cooperative link”, en *The Newsletter of the cooperative learning institute*, 22(2007), p. 1 ss.
- KOPELMAN, L. M., “Case Method and the casuistry. The problem of bias”, en *Theoretical Medicine and Bioethics* 15(1) 1997, p. 21 ss
- MCNAIR, M.P. (eds.), *The case method at the Harvard Bussiness school*, New York 1954
- MICHAVILA, F. y CALVO, B., *La Universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*, Madrid 1998.
- TOLLER, F., “Orígenes históricos de la educación jurídica con el método del caso”, en *Anuario da Facultade de Dereito da Coruña* 9(2005), p.925.