

**METODOLOGÍA ACTIVAS EN LA ENSEÑANZA DEL
DERECHO: PRUEBA, ENSAYO Y PERCEPCIÓN POR PARTE
DE LOS ALUMNOS**

Carlos Vargas Vasserot
Prof. Titular Derecho Mercantil

2011



Trabajo realizado en el marco del Grupo Docente para el Diseño y Transferencia Práctica de Innovaciones Docentes, con el título "*IUSINNOVA: Prueba y ensayo del Aprendizaje Basado en Problemas en Derecho*" (2010/2012), dirigido por el profesor Vargas Vasserot y financiado por el Comisionado para el Espacio Europeo de la Universidad de Almería.

SUMARIO

INTRODUCCIÓN

Capítulo Primero: EL IDEAL DE JUSTICIA EN EL EJERCICIO PROFESIONAL DEL DERECHO Y LA ARGUMENTACIÓN COMO ELEMENTO ESENCIAL EN LA FORMACIÓN DEL JURISTA..... p. 13

1. El ideal de justicia en la formación del jurista
2. La necesidad de utilizar metodologías activas en el aprendizaje en Derecho
3. La retórica y la argumentación como habilidades básicas del jurista

Capítulo Segundo: HABILIDADES Y COMPETENCIAS QUE DEBEN ADQUIRIR LOS ALUMNOS DE DERECHO..... p. 24

1. Concepto y clases de competencias
2. Las competencias específicas en el Libro Blanco del Título de Grado en Derecho
3. Enumeración de las competencia específicas de formación disciplinar y profesional en el ámbito del Derecho

Capítulo Tercero: METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS EN DERECHO..... p. 44

1. Introducción
2. La clase magistral
3. El análisis de sentencias
4. El análisis de textos legales
5. La utilización de documentación contractual
6. Los grupos puzzles o rompecabezas
7. Los mapas conceptuales
8. El método de casos problemáticos
9. El Aprendizaje Basado en Problemas

Capítulo Cuarto: PRUEBA Y ENSAYO DEL APRENDIZAJE BASADO EN
PROBLEMAS EN DERECHO.....p. 89

1. Introducción
2. Las metodologías ensayadas en la asignatura de Derecho Mercantil I
(Curso 2009/2010)
3. Los resultados del cuestionario realizado a los alumnos acerca de su
opinión sobre las distintas metodologías ensayadas durante el curso
4. Instrumentos de evaluación utilizados y calificaciones obtenidas por los
alumnos

CONCLUSIONES.....p. 123

BIBLIOGRAFÍA.....p. 131

INTRODUCCIÓN

La investigación educativa de calidad, en cuanto que ofrece una información fiable y conocimientos precisos, favorece la comprensión de los fenómenos educativos por parte de los docentes y la correcta toma de decisiones al respecto. La diversidad de finalidades y objeto de las investigaciones educativas proporcionan un conocimiento e información muy útil para la toma de decisiones, sea a nivel general (políticas educativas) sea a título particular (acciones concretas en clase, en el aula, durante un curso, etc.). La complejidad del fenómeno educativo, derivada, entre otras cosas, de las continuas reformas y cambios impuestos por las autoridades políticas, se ha incrementado notablemente, por lo que cada vez es más necesario desarrollar investigaciones de este tipo. Por otra parte, los datos empíricos acumulados permiten revisar investigaciones previas y conclusiones erróneamente asentadas en nuestro subconsciente, y de ahí la necesidad de nuevas investigaciones que cuestionen las realizadas en otros tiempos y bajo otras circunstancias.

Las fases de una investigación educativa se inician con la determinación del problema a investigar, la revisión de fuentes, la formulación de hipótesis y objetivos, su validación o comprobación y las conclusiones o recomendaciones. En la presente introducción se van a esbozar brevemente las primeras fases de la investigación llevada a cabo como trabajo fin de Master FORDIES (Formación del Profesorado en Docencia e Investigación para la Educación Secundarias y Superior), que cursé durante los años 2008-2010 en la UNED y del que esta monografía, con la debida revisión, es fruto

De la amplia problemática educativa, siempre me ha preocupado una cuestión apenas investigada en el marco de la disciplina en la que desarrollo mi actividad profesional: Derecho. En particular sobre cuáles son las metodologías didácticas más adecuadas para que los alumnos de Derecho desarrollen las competencias y habilidades necesarias para ser buenos profesionales, buenos

juristas. El objetivo del presente estudio es determinar cuáles son las competencias que deben alcanzar los estudiantes de Derecho durante la carrera y analizar qué metodologías didácticas podemos utilizar los profesores de Derecho en las aulas para facilitar dicha adquisición.

Como se sabe, la carrera de Derecho, tanto la tradicional licenciatura como los nuevos grados, tienen sus especialidades respecto al resto de los estudios de las denominadas ciencias sociales. Los planes de estudios se estructuran en una serie de asignaturas de carácter obligatorio, pensadas desde una óptica muy dogmática y poco práctica, que son herederas de extensos programas de asignaturas que intentaban acotar todas las materias jurídicas en sus temarios. El efecto principal es una sensación generalizada por parte del profesorado de que las horas de clases son insuficientes para dar todo el programa y, por parte del alumnado, de que lo realmente importante es memorizar los apuntes o la parte del manual que sea objeto del examen. Y esto es difícil de cambiar.

Lamentablemente, a pesar de la necesaria adquisición de habilidades y competencias eminentemente prácticas, en España la metodología docente utilizada aún hoy se basan en clases de tipo teórico, usualmente limitadas a clases expositivas, llamadas usualmente *magistrales*, en las que el profesor aglutina casi la totalidad del tiempo para transmitir conocimientos de manera verbal, como si de una conferencia se tratase a un auditorio de alumnos. Y éstos, por lo general, no hacen otra cosa que escuchar y tomar notas, aunque suelen tener la oportunidad de preguntar. Esta metodología esencialmente de enseñanza, que no de aprendizaje, viene incentivada por varios motivos. En primer lugar por la creencia, en mi opinión equivocada, de muchos profesores de que el sistema tradicional de enseñanza, aunque con fallos, funciona. Ellos aprendieron estudiando los libros y sin apenas trato con sus profesores, y salieron de la Facultad, aunque no muy bien preparados, sí en disposición de convertirse rápidamente en buenos profesionales. Por otra parte, también incide a favor de mantener la tradicional metodología didáctica en Derecho la forma en la que se articulan las pruebas de oposiciones para acceder a las principales puestos de la Administración pública de ámbito jurídico (Notaría, Judicatura, Abogacía del Estado, Registros, etc.), básicamente a

través de pruebas memorísticas orales y escritas, sin apenas darle importancia a los ejercicios de índole práctica.

Aunque se ha propuesto desde distintos foros un fuerte reforzamiento de las clases prácticas a desarrollar en cada una de las asignaturas de Derecho y, en especial, la potenciación de la asignatura denominada *Practicum*, que los alumnos deberían realizar fuera de la Universidad, en diferentes instituciones y organismos jurídicos colaboradores con ella, considero que lo fundamental es cambiar la forma de dar clases y prescindir de esa diferenciación entre clases teóricas y prácticas, y utilizar en todas ellas metodologías de aprendizaje activo.

Además de la conveniencia de potenciar el uso de metodologías de aprendizaje activo en cada una de las asignaturas de la carrera, se hace necesario que en el primer curso los alumnos reciban unas clases de metodología, que les enseñen cómo se analiza una sentencia, cómo tienen que realizar un dictamen o cómo se argumenta en Derecho, porque estas habilidades les van a ser muy útiles a lo largo de la carrera y, sobre todo, a lo largo de su vida profesional. Lo que no es lógico es que a los alumnos se les expliquen estos aspectos básicos de la formación jurídica dos o tres cursos después o, lo que es más grave, en un máster o curso de postgrado o en el periodo de pasantía profesional. La Universidad no puede limitarse a formar a juristas teóricos, que memorizan y contestan cuasi automáticamente, sin reflexión alguna, los temas que se les explican, y delegar la formación práctica del jurista a otras instituciones o al autoaprendizaje. La integración en los estudios de Derecho de la enseñanza práctica y de la necesidad de una formación jurídica basada en la elaboración de dictámenes jurídicos y resolución de casos prácticos como medio para aprehender a argumentar, a investigar, a reflexionar, en definitiva a hacer Derecho, es cada día más necesario.

Esto no es una moda ni fue inventado en la Universidad de Harvard por el profesor Langdell, creador del método del caso, sino que encontramos la esencia de esta enseñanza práctica del Derecho en Grecia, en Roma y en universidades medievales a través del *trivium* que comprendía los tres aspectos básicos del conocimiento (gramática, lógica y retórica), y sólo en un momento muy posterior,

con una evidente influencia de las teorías cartesianas y sus modelos científicos se fue abandonando el uso de silogismos, de la retórica a favor del método científico y de las certezas tan difíciles de alcanzar en Derecho, lo que incomprensiblemente derivó en una docencia basada en la explicación teórica de las leyes o de las instituciones jurídicas, sin ocuparse de la resolución de problemas jurídicos concretos que, en definitiva, es lo que se supone que hacen los juristas.

Resumidamente, el estudio tratará de exponer las peculiaridades de formación que demandan los alumnos de Derecho, en cuanto a las específicas competencias y habilidades que deben adquirir para el ejercicio profesional del Derecho, qué metodologías didácticas son más eficaces para que logren alcanzarlas y cómo perciben los propios alumnos el uso de una pluralidad de estas metodologías en el aula.

Siguiendo las directrices genéricas para desarrollar un proyecto de investigación educativo (Alanís Huertas, 2000, en Castillo-Cabrerizo, vol. II, 2005, pp. 174-177; y MacMillan-Schumacher, 2006, pp. 597 y ss.), uno de los primeros pasos que hay que dar es revisión bibliográfica sobre el tema de estudio. Así, inicié una búsqueda de estudios relacionados con la puesta en práctica de distintos métodos docentes en Derecho y la opinión de expertos sobre las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos. Y lo cierto es que, aunque encontré algunas obras sobre la temática de la investigación, todas ellas se han realizado con un diseño distinto al que tenía planeado realizar.

Una buena recopilación de los distintos métodos docentes en la enseñanza del Derecho la encontré en el libro del argentino Gordillo, *El método en Derecho. Aprender, enseñar, escribir, crear, hacer* (1988, reimpresión 1995). En Italia el libro colectivo dirigido por Vincenzo Zeno-Zencovich, *Come insegnare el diritto: Metodi, modelli, valutazione* (2004). En Inglaterra me pareció muy útil el libro de Gold-Mackie-Twining, *Learning Lawyers' Skills* (1988). Una buena exposición de las características esenciales del método del caso en Derecho norteamericano la he encontrado en el artículo de Garvin, "Making the Case" (2003). En castellano, un buen acercamiento a la metodología de enseñanza del Derecho norteamericana se

tienen en Pérez Lledó, “La enseñanza del Derecho en Estados Unidos” (1992). Una buena muestra de la diversidad metodológica utilizada por las Universidades Norteamericanas en la enseñanza del Derecho se encuentra en *Teaching the Law School*, de Frieland y Hess (2004). De gran interés también me pareció el trabajo del profesor mexicano Serna de la Garza, “Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del Derecho en México” (2004).

En España, durante años ha sido evidente la falta de estudios sobre metodologías didácticas en Derecho y sólo en los últimos años, especialmente con la necesaria adaptación de los estudios de Derecho al proceso de Bolonia, han aparecido monografías y libros colectivos sobre la cuestión. De los varios trabajos colectivos sobre el uso de metodologías didácticas alternativas en Derecho, entre otros, podemos reseñar los siguientes: *La enseñanza del Derecho* (Dir. Laporta, 2002); *La licenciatura de Derecho en el contexto de la convergencia europea* (Coord. M.R. León Benítez); *Miradas a la innovación: Experiencias de innovación en la docencia del Derecho* (Dir. García Añón, 2009); *Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior* (Coord. García San José, 2007); y el libro de actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas, celebrado en Málaga (2009) y las del I Congreso *IUSINNOVA* de Innovación Docente en Derecho celebrado en Almería (2010).

Aunque ya de cierta antigüedad me pareció muy útil el artículo de Laporta, “Notas sobre el estudio y la enseñanza del Derecho” (1978). En el uso del Aprendizaje Basado en Problemas en Derecho el referente en España es, sin duda el profesor Font, que tiene varias publicaciones en las que explica su larga experiencia en el uso de esta metodología (por todas, “Líneas maestras en el aprendizaje por problemas”, 2004; “Aprendizaje Basado en Problemas en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona”, 2009).

Pero la mayoría de estos estudios analizan distintas metodologías docentes y su utilidad y validez en Derecho, pero ninguno, aparte del de Gordillo, analiza conjuntamente una pluralidad de ellas y su aptitud para que los alumnos logren las competencias y habilidades que se exigen a los licenciados en Derecho. Por ello

consideré que el desarrollo de una investigación de este tipo podía ser interesante en el momento que vive la Universidad española de adaptación de los grados de Derecho a Bolonia. Siguiendo los pasos necesarios de todo proyecto de investigación educativa, afronté el diseño metodológico de la investigación a realizar y, en cuanto a las hipótesis de partida del trabajo de investigación, como conjunto de proposiciones no demostradas, formulaba las siguientes:

1. En Derecho se han utilizado tradicionalmente unas metodologías pasivas de enseñanza, centradas en la clase magistral y en la lectura de textos legales y resoluciones judiciales.
2. Dichas metodologías han sido poco motivadoras para profesores y alumnos.
3. Dichas metodologías no preparaban bien a los egresados para sus retos profesionales de futuro.
4. Desde hace unos años se están ensayando en las aulas de Derecho españolas metodologías de aprendizaje activo por parte de los alumnos (método del caso, ABP, mapas conceptuales, grupos puzzles, etc.).

Los objetivos de la investigación que pretendo desarrollar sería, de un lado confirmar las hipótesis de partida y, de otro responder a las siguientes preguntas que delimitan la orientación y los límites de la investigación:

1. ¿Cuáles son las capacidades y habilidades que debe adquirir un alumno de Derecho a lo largo de la carrera y que debe poseer un profesional del Derecho?
2. ¿En qué medidas estas metodologías docentes alternativas incentivan el trabajo del profesor y motivan más a los alumnos?
3. ¿En qué medida estas metodologías alternativas sirven para la adquisición las competencias específicas de Derecho?
4. ¿Cuál es la percepción de los alumnos de Derecho de la utilidad de estas nuevas metodologías docentes?

En definitiva se trata de exponer y describir cuáles son las habilidades y competencias que deben alcanzar los alumnos que cursan la carrera de Derecho y,

para ello, se hará una serie de reflexiones de cómo debe ser la formación del jurista, centrada en el ideal de justicia que debe primar las actuaciones de los profesionales del Derecho y en la importancia de la retórica como instrumento esencial de la argumentación, y se analizarán las consecuencias que puede tener para la sociedad que los egresados de las Facultades de Derecho salgan mal preparados para el ejercicio de las profesiones jurídicas (Cap. I y Cap. II). El primero de dichos capítulos lo firma como autor el notario Manuel González-Meneses, al que quiero agradecer públicamente su inestimable y generosa colaboración en esta obra.

Después de este bloque, llamémoslo introductorio, se entra en el estudio y análisis de diferentes metodologías docentes utilizada en la enseñanza del Derecho (Cap. III), desde las más tradicionales (clase magistral, análisis de textos legales, análisis de jurisprudencia, etc.) a otras más innovadoras centradas en el aprendizaje activo por parte del alumno (grupos puzzle, mapas conceptuales, método del caso, ABP, etc.). Se abordará la utilidad de cada una de ellas para alcanzar los objetivos de aprendizajes, las habilidades y las competencias específicas de los estudios de Derecho.

Posteriormente se presentarán los resultados de un estudio empírico, realizado a través de un cuestionario realizado a los alumnos de una asignatura de Derecho, para medir y evaluar la percepción que los alumnos tienen de estas formas alternativas de enseñanza del Derecho puestas en práctica durante un curso académico (Cap. IV). En concreto se presentarán los resultados de una serie de encuestas hechas durante el curso 2010-2011 a los alumnos de la asignatura de Derecho Mercantil II de la Universidad de Almería, y en las que se le preguntaba su opinión sobre el uso de las diversas metodologías docentes ensayadas en clase y su valoración respecto a métodos más tradicionales. Los resultados se mostrarán a través de tablas y gráficas representativas de las respuestas a las cuestiones formuladas. El estudio finalizará con las conclusiones generales que se desprende del mismo, en el que relacionaremos los resultados obtenidos con las hipótesis formuladas inicialmente, especialmente con la adecuación de metodologías activas para la adquisición de las competencias genéricas y específicas de Derecho.

CAPÍTULO PRIMERO
EL IDEAL DE JUSTICIA EN EL EJERCICIO PROFESIONAL
DEL DERECHO Y LA ARGUMENTACIÓN COMO
ELEMENTO ESENCIAL EN LA FORMACIÓN DEL JURISTA¹

¹ Capítulo realizado en coautoría con Manuel González-Meneses García Valdecasas, Notario de Madrid.

1. EL IDEAL DE JUSTICIA EN LA FORMACIÓN DEL JURISTA

Antes de comenzar el análisis concreto de una serie de metodologías didácticas aptas para que los alumnos de Derecho alcancen a lo largo de la carrera las habilidades y competencias necesarias para ejercer las diferentes profesiones jurídicas, nos ha parecido conveniente tratar en un capítulo inicial algunos aspectos esenciales a tener en cuenta por parte del profesorado de Derecho en el proceso de formación de juristas.

En primer lugar vamos a realizar una oposición a la extendida concepción del Derecho como una técnica moralmente neutra. Posteriormente veremos lo importante que es inculcar bien el oficio de jurista a los alumnos de Derecho y finalmente nos detendremos en el arte de argumentar a través de la retórica, como una habilidad necesaria para todo jurista. En el capítulo siguiente podremos, ya con más propiedad, establecer un listado de competencias específicas que deben adquirir los alumnos a lo largo de la Carrera.

Nos parece oportuno tratar aquí estas cuestiones porque, precisamente, en las metodologías activas de las que después trataremos, como es la resolución de casos y de problemas jurídicos, el profesor desempeña necesariamente un importante papel la transmisión de unos determinados valores y principios inherentes a las profesiones jurídicas. Así, de forma más o menos explícita es inevitable, por la propia naturaleza de estas metodologías activas, que en estas clases se comuniquen y asimilen una serie de valores o puntos de vista sobre el Derecho o incluso la sociedad en general. Y esto es una gran responsabilidad para el profesorado que muchas veces olvidamos.

Como gráficamente se ha expuesto (González-Meneses, 2007, pp. 17 y ss.) “tomamos a nuestro licenciado en Derecho con sus rudimentos de dogmática

jurídica un tanto frágiles con una visión normalmente muy inocente de la vida jurídica, y se le introduce mediante las clases prácticas en un estudio más relativista del Derecho, mediante el que le hacemos ver todas las facetas del Derecho, las diferentes de caras de los discursos jurídicos. Y le terminamos enseñando que con una buena argumentación, en Derecho casi todo es defendible”. Y de ahí al *ingeniero* tampoco hay mucho. Se aprende no sólo la técnica de la argumentación ante los hechos ya acaecidos, sino también la técnica para diseñar y construir los *ingenios jurídicos* más apropiados para proteger y hacer prevalecer determinados intereses y hacer *trucos* y *trampas* cuyo único propósito final es la absoluta elusión de responsabilidad por los propios actos (Álvarez-Sala Walther, 1993, pp. 273 y ss.). Y lo que resulta preocupante de todo esto es la ligereza con que muchos juristas se prestan a una concepción amoral del Derecho, como una mera forma o tecnicismo neutro que manipulamos a voluntad al servicio del cliente de turno, sin sentirnos moralmente afectado el uso que el mismo haga de ese *artefacto* que le diseñamos.

Todo derecho y toda práctica jurídica tienen una gran parte de eso que podemos llamar *técnica* o *know how*. El creciente tecnicismo, complejidad y tamaño de los ordenamientos jurídicos actuales hace que el jurista profesional adquiera la condición de un iniciado y experto en una materia cada vez más inaccesible para el profano, lo que acrecienta el poder de los juristas como una particular tecnocracia y la responsabilidad de los encargados de formarles. Y en esta labor, ningún profesor de Derecho, deberían olvidar que debe formar a profesionales que deben aspirar en su trabajo a alcanzar la realización de un ideal de justicia.

Y cuando los juristas no pretenden ese ideal de la justicia, lo que suele seguir es su venta al mejor postor. El mejor técnico siempre trabaja para el que más paga, de manera que el jurista se pone al servicio de los intereses económicos de los más poderosos. Todos conocemos como los más importantes bufetes son los que defienden a los delincuentes con más dinero, y como muchas veces estos abogados, buscando el error procedimental o la laguna de la ley, logran que no ingresen en

prisión o que salgan pronto a la calle, delincuentes o mafiosos que hasta el más profano en Derecho sabe que son culpables de los delitos más diversos.

Una profesión es un medio de vida, pero al mismo tiempo es algo que implica un compromiso subjetivo. Y todo jurista, cualquiera que sea su concreta función dentro del mundo jurídico (abogado, juez, fiscal, notario, registrador) debe tener la aspiración a la realización de la justicia y la idea de que su trabajo consiste, de una forma u otra, en contribuir a que prevalezcan las situaciones o estados de cosas más justos. No se puede formar correctamente a juristas sin el ideal de transmitirle la necesidad de que sean lo más justos en la resolución de un caso dado y sin explicarles qué concretas situaciones repugnan más a la justicia y son más deleznable. Y en la fidelidad de estos valores cumple una función esencial su vocación profesional. Lo mismo que hay una vocación, que suele surgir en tempranas edades, para ser médico, para ser maestro o para ser militar, es indiscutible que mucha personas desarrollan, por diversas circunstancias, la vocación de abogado, de juez o de otra profesión jurídica. Y también es un hecho, y lo digo por propia experiencia, que la vocación te puede llegar más tarde, incluso en años posteriores al inicio de la carrera. Pero en todo caso, y esto es lo que quería destacar aquí, es mucho más fácil inculcar estos valores a los alumnos vocacionales que a los que han cursado la carrera de Derecho simplemente porque tiene muchas salidas profesionales.

2. LA NECESIDAD DE UTILIZAR MÉTODOLOGÍAS ACTIVAS DE APRENDIZAJE EN DERECHO

El trabajo del día a día del jurista debería consistir en tratar de la forma más justa posible las situaciones particulares con las que se enfrenta, sea como Registrador, Notario, Juez, abogado o funcionario del Estado o de cualquier Administración pública, y aquí los docentes, por el ejemplo que solemos ser para los alumnos (para lo bueno y para lo malo) tenemos una responsabilidad ineludible.

Enseñar y aprender a hacer dictámenes, a resolver casos, a argumentar, a defender en público posturas y posiciones y otros métodos didácticos que utiliza el profesor de Derecho, no es simplemente preparar un examen, sino enseñar y aprender precisamente el oficio de jurista. Así resolver situaciones jurídicas particulares es la labor propia del jurista, como curar es la del médico o diseñar ingenios técnicos es la del ingeniero. Y es que, por muy variados y diferentes que nos parezcan los roles que puede asumir un licenciado en Derecho en su vida profesional, su actividad, en la medida en que sea jurídica, consistirá de una forma u otra en la continua resolución de casos y problemas jurídicos, o dicho de otra manera, en la elaboración y emisión de dictámenes jurídicos.

Así, *dictamina* en un sentido amplio el abogado cuando redacta una demanda o contesta a la misma, o cuando aconseja verbalmente a su cliente una determinada línea de actuación ante una cierta situación fáctica, también el Registrador de la propiedad o mercantil cuando califica un título presentado a inscripción, el notario que aprecia la concurrencia de todos los requisitos legales precisos para la autorización de una concreta escritura pública, el funcionario que resuelve un recurso administrativo, y, por excelencia, el juez al dictar sentencia o el árbitro en el arbitraje de derecho. Todas estas actuaciones suponen, precisamente por ello, un *hacer Derecho*, una labor de *jurista*.

Sin embargo, se abandona comúnmente la Facultad de Derecho con una deformación de concepto consistente en pensar que el Derecho es o bien la *ciencia de la legislación*, es decir, el arte de legislar –tarea propia de las reducidas comisiones de técnicos que preparan los textos que se someterán al trámite parlamentario y, por tanto, bastante alejada del jurista de a pie-, o bien y sobre todo, eso que los profesores de Universidad llamamos *dogmática jurídica*, es decir, el estudio sistemático y elaborado conceptualmente, casi siempre desde un punto de vista abstracto y teórico, de un ordenamiento jurídico. En cambio, aquello a que se dedican los prácticos no parece tener la misma dignidad, ni termina de estar muy claro cuál sea su entidad intelectual.

Pues bien, sin restar importancia a la indicada ocupación de sistematización y elaboración conceptual de las normas del ordenamiento, hay que reconocer que a lo que nos dedicamos los profesores de Universidad no es precisamente *hacer Derecho*. Esta afirmación es tan evidente como el hecho de que el estudioso del páncreas no está haciendo *medicina*. La medicina no existe si no existen enfermos, y cada enfermo es una persona real que plantea un problema concreto al médico en cuya resolución éste debe emplearse. De la misma forma, sólo se hace Derecho en sentido propio, cuando se pasa de la abstracción y generalidad de la norma a *decir el Derecho* ante un caso concreto, es decir, ante el caso que plantean unas determinadas personas reales en una situación determinada y particular.

Como decimos, hacer Derecho no es limitarse al estudio teórico de las leyes o de las instituciones jurídicas, sino ocuparse de relaciones concretas de unos seres humanos con nombres y apellidos, en la medida en que las mismas pretendan ser determinadas por ideas de justicia o, al menos, de objetividad legal.

Si el Derecho es lo que hacen los juristas cuando se enfrentan a los casos concretos de la realidad, resulta más que evidente esa importancia de utilizar metodologías activas en clase. Por eso considero que es un error planteamiento tradicional de los estudios de Derecho como una disciplina meramente teórica, como una cuestión casi únicamente de memorización, cuando de lo que se trata es de enseñar una praxis (sobre el error de separar teoría y prácticas en la docencia, con carácter general, Zabala-Arnau, 2008, p. 59; y en particular en el mundo de la enseñanza del Derecho, Ihering, 1993, pp. 61 y ss.)

Y con esto no quiero decir que el utilizar metodologías docentes activas puede suplir por sí sola la falta de una sólida base teórica. Simplemente quiero destacar lo absurdo que es que después de pasar cinco años (ahora con los grados sólo cuatro) en las aulas de la Universidad, sea necesario cursar un máster para aprender el Derecho de verdad. Y también es una equivocación considerar que se puede formar adecuadamente a un jurista cuando el profesorado se limita durante varios años a exigir la memorización mecánica de unos temas de un manual o de

unos apuntes fabricados por el profesor, sin contrastar el contenido de los mismos con ningún supuesto de la práctica.

Un aprendizaje exclusivamente teórico del Derecho no cubre las necesidades competenciales y las habilidades que después se le exigirá a los egresados en el mundo laboral. Aparte de la separación entre teoría y práctica, una teoría que se distancia de la práctica no es buena por no captar lo verdaderamente importante y real, que en el caso del Derecho tiene un alcance esencialmente práctico (Kant, 1993, pp. 4 y s.).

De este modo, lo que queremos reseñar en este capítulo, aún antes de analizar las competencias específicas de Derecho y las distintas metodologías docentes que se pueden utilizar en clase, es la reivindicación de los métodos activos de docencia y aprendizaje como pieza básica de la formación del jurista en la fase universitaria. Y el uso de estas metodologías prácticas debe iniciarse desde el comienzo de la carrera y desde el inicio de cada curso, rechazando esa idea según la cual sólo en las fases avanzadas, que es cuando ya el alumno ha adquirido un considerable dominio del temario teórico, es conveniente iniciarse en la elaboración de casos, resolución de problemas y en la realización de dictámenes jurídicos.

3. LA RETÓRICA Y LA ARGUMENTACIÓN COMO HABILIDADES BÁSICAS DEL JURISTA

En este papel de los profesores de Derecho como formadores de juristas, y entre las capacidades que deben alcanzar los alumnos a lo largo de la carrera, ocupa un lugar destacado la habilidad o técnica de argumentar para persuadir o convencer.

Hagamos un poco de historia. El arte de argumentar, bajo el nombre de *retórica*, tiene una larga tradición, pero que de forma muy temprana se consideró algo negativo, percepción que ha llegado hasta nuestros días. En esta consideración despectiva de la retórica tuvo un papel fundamental la crítica que Platón realizara

de los *sofistas* y de los retóricos como meros aduladores del vulgo (<http://es.wikipedia.org/wiki/Sofista>). Estos sofistas eran maestros del arte de hablar y de argumentar y utilizaban el lenguaje en un contexto social en el que hay que ganarse el apoyo de los demás ciudadanos para convencer a los ciudadanos, a unos jueces o a un jurado de sus tesis o posturas.

Cuando Aristóteles dedica una obra a la retórica, tiene que comenzar con algo así como una justificación moral de la misma, en el sentido de que la retórica no es mala en sí misma, sino que su bondad o maldad dependerá del uso que se haga de ella (Aristoteles, 1998, pp. 7 y 8). Y lo cierto es que posteriormente en la práctica de la escuela, una de las disciplinas que integraban el *trivium* era, junto a la gramática y la lógica, la retórica. De manera que, pese a la inicial crítica platónica, podemos decir que la práctica oratoria y la teoría retórica sobrevivieron y vinieron a constituir uno de los pilares básicos de toda la cultura clásica.

Ahora bien, todo cambio con el desarrollo de las Ciencias experimentales a partir de los siglos XVI y XVII. Precisamente, en el "*Discurso del Método*" de Descartes, que viene a ser como la declaración de principios de la actitud científica propia de la modernidad, encontramos repetidas alusiones críticas a la retórica. Y es que una ciencia que pretende basarse exclusivamente en las evidencias científicas que percibe la razón de forma clara y distinta tiene bastante poco que ver con el tradicional método de las argumentaciones. Desde este momento podemos decir que la retórica cae definitivamente en desgracia desde un punto de vista teórico. Lo retórico se convierte en sinónimo de artificioso, teatral, pedante, no natural, en definitiva, falso. En contraste, la actitud que postula la modernidad es de crítica, de rigor científico, de amor por la novedad, por lo claro, lo sencillo, lo espontáneo, lo natural, en suma, una actitud radicalmente antirretórica.

Pero poco a poco se redescubre la retórica como manifestación de una forma de pensar problemática, apegada al caso concreto tan útil en las disciplinas sociales como es el Derecho. Así, a mitad del siglo XX, el profesor de Filosofía del Derecho Theodor Viehweg, publica un trabajo titulado *Tópica y jurisprudencia* en el que, frente a la pretensión nunca lograda de crear una ciencia jurídica

verdaderamente sistemática que garantice la absoluta certeza y objetividad de las decisiones jurídicas singulares, sostiene el carácter problemático de cualquier decisión jurídica, y el consecuente carácter retórico y tópico de todo razonamiento jurídico. Lo cierto es que la vieja senda que reabrió Viehweg ha sido después transitada por muchos otros. Y en un plano menos teórico, cada vez son más abundantes los manuales, las revistas y los sitios de Internet dedicados a las habilidades retóricas y a las técnicas de argumentación. De manera que se puede hablar de un interés creciente, tanto en el plano teórico como en el práctico, por este tema de la argumentación.

Lo fundamental que queremos transmitir en este epígrafe es que el uso de casos prácticos y resolución de problemas en clases de Derecho requiere una técnica de deliberar, argumentar y convencer específica, y esas enseñanzas no son ni mucho menos malas ni negativas, sino que es una habilidad esencial de todo jurista y los profesores de Derecho debemos ser conscientes de esto.

Pero ahora bien, la argumentación jurídica es un caso especial dentro del ámbito de los discursos argumentativos, y ello porque en la misma no se pueden utilizar unos argumentos cualesquiera, sino precisamente argumentos jurídicos. Esta argumentación jurídica se basa en normas del ordenamiento jurídico vigente y tiene la forma lógica de un silogismo (premisa mayor: una norma jurídica general y abstracta; premisa menor: un juicio de subsunción de un determinado hecho o caso en el supuesto de hecho general de la norma jurídica que constituye la premisa mayor, que a su vez presupone un juicio acerca de la existencia real de ese determinado hecho; y conclusión: la afirmación de la consecuencia jurídica prevista en la norma respecto del hecho concreto acaecido).

En la práctica forense de abogados, jueces, notarios y registradores se ha ido decantando día a día esa forma de proceder y de razonar propia de lo jurídico. Esta forma de proceder se concreta en un tipo de “discurso” que no se dirige a “demostrar” (lo que es ajeno a las materias humanas o sociales), sino a “convencer” o “persuadir”, objeto éste que se ha considerado tradicionalmente como propio de lo que se conoce como “retórica”. Un matemático o un geómetra pueden

demostrar sus teoremas de una forma absolutamente necesaria, porque parten de unas premisas que se admiten como verdaderas. En esta tarea de demostración, la forma del discurso importa bien poco. Incluso pueden existir varios caminos para demostrar un mismo teorema. Además, las condiciones psicológicas y el estado de ánimo de los sujetos ante los que se demuestra son completamente indiferentes, bastando con que conozcan el significado de los signos y las reglas que rigen el cálculo.

El jurista no llega a demostrar nunca nada, sino que lo que consigue, en su caso, es convencer. Y que este tipo de convencimiento no es reducible a la pura necesidad de la inferencia lógica es algo que se manifiesta en un rasgo característico de la forma de razonar de los juristas: el proceder por acumulación. Es decir, para justificar una determinada tesis acumulamos varios argumentos diferentes e independientes, cuantos más mejor, lo que es inconcebible en el ámbito de la lógica. El razonamiento lógico, como es por excelencia el matemático, ya consista en un solo silogismo o en una cadena de ellos es rigurosamente lineal: si el razonamiento es correcto basta con un solo razonamiento para sostener la conclusión con absoluta firmeza. Mientras que los juristas disponemos una batería de argumentos que concurren en paralelo para sostener cualquier tesis. Además, ese convencimiento admite grados: no es necesariamente sí o no, blanco o negro, sino que puede ser más fuerte o más débil, de una mayor o menor intensidad.

También conviene poner de manifiesto la importancia que para convencer tienen una serie de factores psicológicos que los docentes también debemos inculcar al alumnado. Así, uno de los factores claves para que nos convenza cualquier discurso humano no es más que la condición subjetiva de su autor: el criterio de autoridad y de su liderazgo. Al que habla o escribe para convencer no le es en absoluto indiferente el que su discurso resulte atractivo, ameno, impactante. Primero, porque necesita llamar la atención del auditorio, y, segundo, porque pretende atraerlo hacia su tesis, de alguna manera, seducirlo. Por ello le importa la forma en un sentido amplísimo: desde la puramente lingüística, pasando por la dicción, la gesticulación, los silencios y hasta la propia escenografía.

Lo verdaderamente importante es que la retórica es básicamente una técnica de argumentación. Si centramos nuestra atención en el discurso jurídico, nos damos cuenta de que su finalidad es convencer de una determinada tesis jurídica en un caso concreto, y convencer de ello a un Juez, o Tribunal, a un jurado o ante el funcionario ante el que se recurre. Para esta finalidad resulta de gran importancia el cuidado de la forma del discurso, especialmente si éste es oral, así como el control de todas las circunstancias que pueden condicionar o afectar al auditorio. Pero, en definitiva, lo que en último término resultará determinante del éxito o fracaso del discurso será la calidad de fondo de la argumentación empleada, lo que es apreciable, como digo, desde una perspectiva de objetividad y racionalidad.

Por último, conviene señalar que la argumentación debe relacionarse con el concepto de *deliberación*. La forma de encontrar lo correcto en Derecho es sopesar adecuadamente los diferentes argumentos que pueden apoyar cada una de las soluciones posibles. Aunque haya un primer momento intuitivo, de visión no reflexiva del problema y de su solución más apropiada, éste es sólo un punto de partida que ha de pasar por el contraste de argumentos. Por eso los tribunales de justicia más importantes siempre son colegiales, porque se parte de la idea de que el contraste de opiniones subjetivas es el mejor camino para la deliberación. Y por ello nos parece tan importante el trabajo en grupo de los alumnos en clase y fuera de ella. El trabajo cooperativo y colaborativo entre varios compañeros cumple una función esencial para quitar miedos, para iniciar el debate y el contraste de opiniones, para reforzar líneas argumentales y buscar bases jurídicas para la defensa de posiciones. En definitiva, para ser mejores profesionales del Derecho.

CAPÍTULO SEGUNDO
COMPETENCIAS Y HABILIDADES QUE DEBEN ADQUIRIR
LOS ALUMNOS DE DERECHO

1. CONCEPTO Y CLASES DE COMPETENCIAS

La aplicación de los principios que sustentan el Espacio Europeo de Educación Superior (EES) ha supuesto la incorporación al sistema europeo de créditos, vinculando éste al aprendizaje por competencias y relacionando la formación universitaria con el mundo profesional y al desarrollo personal del individuo. En este nuevo marco, el objetivo principal del aprendizaje consiste no sólo en la adquisición de conocimientos por parte del estudiante, sin que éstos queden supeditados al desarrollen de una serie de competencias, esto es, desarrollen complejos sistemas de conocimientos, capacidades y actitudes, en función de los perfiles académicos y de los correspondientes perfiles profesionales. Los docentes debemos dirigir nuestra atención hacia el profesional que requiere la sociedad del conocimiento, cuáles son las demandas sociales que debe satisfacer, qué competencias debe poseer, qué habilidades debe desplegar, qué compromisos debe cumplir, qué tipo de formación debe recibir, cómo debe afrontar su profesión. Las metodologías didácticas que se utilicen en el desarrollo de las clases deberá perseguir la conciliación de unas inexcusables exigencias de calidad y de excelencia, con el objetivo fundamental de procurar una formación integral de nuestros alumnos, con las expectativas y las demandas planteadas por la sociedad y con el compromiso de su adecuación a las pautas de convergencia hacia un EEES.

El EEES obliga al desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje y en este proceso es evidente la relevancia del enfoque centrado en las competencias. Se pasa de un énfasis en la adquisición y transmisión del conocimiento a un nuevo paradigma más centrado en el estudiante, una transformación del papel del educador, una nueva definición de objetivos, un cambio en el enfoque de las actividades educativas, un desplazamiento del énfasis en los suministros de conocimientos (*input*) a los resultados (*output*) y un cambio en la organización del aprendizaje. Aquí entran de lleno el término de competencias, que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y

demuestre después de completar un proceso de aprendizaje. En cuanto al objeto de aprendizaje, el reto que supone desarrollar competencias, entendidas éstas como habilidades personales o tendencias de comportamiento, frente al tradicional conocimiento técnico, implica la necesidad de dotar al profesional de oportunidades de práctica reales.

El uso del término *competencia* es una consecuencia de la necesidad de superar una enseñanza que, en la mayoría de los casos, se ha reducido al aprendizaje memorístico de conocimientos, que conlleva la dificultad para que estos conocimientos puedan ser aplicados en la vida real. Siguiendo a Zabalza y Arnau (2008, pp. 31 y ss.), la competencia, en el ámbito de la educación, ha de indentificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto, como punto de partida, debemos acudir a un concepto de competencia, y son muchos los elaborados por la doctrina especializada (con carácter general: Boyatzis, 1982 y Spencer y Spencer, 1993).

Levy-Leboyer (1997, p. 16) las define como repertorios de comportamientos que unas personas dominan mejor que otras, lo que las hace más eficaces en situaciones determinadas. En general podríamos argumentar que una competencia se define como la “combinación de conocimientos, capacidades y comportamientos que se pueden utilizar e implementar directamente en un contexto de desempeño” (Le Boterf, 2001, pp. 25 y s.). Sería “una construcción a partir de una combinación de recursos (conocimiento, saber hacer, cualidades o aptitudes) y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño².

Zabalza y Arnau (2008, p. 43-44), definen a las competencias como “la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frentes a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado, para lo cual es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionadas.

El Proyecto Tuning (2003) las entiende “como una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de los aprendizajes de un programa educativo o lo que los estudiantes son capaces de demostrar al final del proceso educativo”.

En esta conceptualización, las nociones de combinación y contexto son esenciales. La competencia no es la simple suma de saberes y habilidades particulares, sino que es el resultado de la integración constante de estos recursos diversos. Así, las competencias se traducen en habilidades o destrezas genéricas que permiten a las personas desempeñar eficientemente sus profesiones. Esta cualidad confiere al concepto de competencia un carácter dinámico que hace más compleja su adquisición y que está relacionado estrechamente con el entorno en el cual se pone en juego (Aguado-Arranz, 2005, p. 2).

Como se sabe las competencias a alcanzar por los alumnos han sido utilizadas como ejes sobre los que se han ido elaborando en los últimos años los nuevos estudios de grado y masteres para su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Y así, con objeto de determinar que competencias deben desarrollar todos los alumnos de cualquier carrera se habla de *competencias genéricas* y de *competencias específicas* para referirse a las específicas de cada grado.

Las competencias genéricas identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación y que en una sociedad cambiante, donde las demandas están en constante reformulación, son de vital importancia. Un listado típico de ellas, es el siguiente:

1. Conocimientos básicos de la profesión
2. Habilidad en el uso de las TIC
3. Capacidad para resolver problemas
4. Comunicación oral y escrita en la propia lengua
5. Capacidad de crítica y autocrítica

6. Trabajo en equipo
7. Conocimiento de una segunda lengua
8. Compromiso ético
9. Capacidad para aprender a trabajar de forma autónoma
10. Competencia social y ciudadanía global

Por su parte, las competencias específicas están relacionadas con una determinada área de estudio y se refieren a la especificidad propia de un campo de conocimiento. A su vez, las competencias, generales y específicas, pueden dividirse en varias categorías que pasamos a detallar (Proyecto Tuning, 2003; Menéndez Varela, 2009, pp. 5 y ss.; Rodríguez Esteban, 2007, pp. 139-153)

- *Competencias académicas*, constituidas por el bagaje de conocimientos teóricos aprehendidos por el licenciado a lo largo de su formación universitaria.

- *Conocimientos disciplinares* (hacer), que vienen determinadas por el conjunto de conocimientos prácticos requeridos para involucrarse en cada uno de los sectores profesionales singularizados dentro del ámbito jurídico.

- *Conocimientos profesionales* (saber hacer), que aluden al conjunto de técnicas y destrezas específicas aplicadas al ejercicio de una profesión concreta.

Estos tres ámbitos competenciales se suelen concretar en otros tres tipos (instrumentales, interpersonales y sistemáticas), categorización que ha sido usada por la mayoría de Universidades españolas para la especificación de sus Competencias Genéricas:

- *Competencias instrumentales*, que son capacidades cognitivas, metodológicas, técnicas y lingüísticas, consideradas necesarias para la comprensión, la construcción, el manejo, el uso crítico y ajustado a las particularidades de las diferentes prácticas profesionales, de los métodos, procedimientos, técnicas e instrumentos profesionales.

- *Competencias interpersonales*, que se relacionan con las habilidades de relación social e integración de los distintos colectivos, a través de la valoración de la capacidad de desarrollar trabajos en equipos específicos y multidisciplinares, de desarrollar un espíritu crítico y autocrítico y de adquirir un compromiso ético y social.

- *Competencias sistemáticas*, que se refieren a las capacidades y habilidades relativas a todos los sistemas (entendimiento, sensibilidad y conocimiento), y que hacen referencia a las cualidades individuales, así como la motivación a la hora de trabajar. Suponen una combinación de la capacidad de comprensión, el conocimiento y la motivación que permiten al individuo percibir y analizar como las partes de un todo se relacionan y se agrupan. También se valora en ellas la capacidad de idear y planificar cambios que reporten mejoras en el funcionamiento global del sistema, e incluso para diseñar nuevos sistemas. Por su carácter integrador, estas competencias requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.

2. LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EN EL LIBRO BLANCO DEL TÍTULO DE GRADO EN DERECHO

a. El Libro Blanco del Título de Grado en Derecho

En una primera aproximación a las competencias y habilidades que sería deseable que adquiriesen los alumnos que cursen los estudios de Derecho hemos acudido al contenido del *Libro Blanco del Título de Grado en Derecho* (ANECA, 2005).

Los estudios de Derecho se contemplan en los “Subject Benchmark Statement” de la *Agencia de calidad universitaria británica*². Del mismo modo, la asociación americana *Council for Higher Education Accreditation* (CHEA) cuenta con una asociación de ámbito jurídico, la *American Bar Association*, que ha elaborado un informe sobre cómo debe realizarse el proceso de acreditación de las

² <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/statements/Law07.pdf>.

Facultades de Derecho estadounidenses³. En España son de interés las conclusiones y acuerdos adoptados en las *Conferencias de Decanos de las Facultades de Derecho*, en particular el acuerdo ratificado en la XV Asamblea celebrada en Oviedo los días 8 y 9 de mayo de 2008, referentes a la estructura y contenidos mínimos que debían tener el Grado en Derecho⁴.

Recordemos brevemente cuándo, cómo y para qué surge estos libros en general, y el de Derecho en particular.

Los libros blancos fueron elaborados por una red de universidades españolas, apoyadas por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), con el objetivo explícito de realizar estudios y supuestos prácticos útiles en el diseño de los diferentes títulos de grado adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior. Se trataba de propuestas no vinculantes, con valor como instrumentos para la reflexión, que se presentaron ante el Consejo de Coordinación Universitaria y el Ministerio de Educación y Ciencia para su información y consideración. Se hicieron libros para casi más de cincuenta títulos de grado y en ellos se recogían determinados aspectos que se debían tener en cuenta en el diseño de un modelo de título de grado: análisis de los estudios correspondientes o afines en Europa, características de la titulación europea seleccionada, estudios de inserción laboral de los titulados durante el último quinquenio, y perfiles y competencias profesionales, entre otros aspectos. En su desarrollo, las universidades participantes llevaron a cabo un trabajo intenso, debatiendo y valorando distintas opciones, con el objetivo de alcanzar un modelo final consensuado que recogiese todos los aspectos relevantes del título objeto de estudio.

Con esta finalidad en octubre de 2003, la ANECA publicó la II Convocatoria para el Diseño de Planes de Estudio y Títulos de Grado. Para la elaboración del Plan de Estudio del Título de Licenciado en Derecho, que es el que ahora interesa, la

³ <http://www.abanet.org/legaled/accreditation%20Process.doc>.

⁴ http://uniovi.net/derecho/info/conferencia/acta_XV.doc.

ANECA seleccionó la candidatura presentada por la Facultad de Ciencias Jurídicas y del Trabajo de la Universidad de Vigo, que estaba avalada por más de cincuenta Facultades de Derecho españolas. En febrero de 2004, una vez seleccionada la candidatura, los miembros acordaron la creación de una Comisión Permanente y cuatro Grupos de Trabajo para dar una adecuada respuesta a los catorce puntos planteados por la ANECA. La Comisión Permanente se integró por las Universidades de Alcalá de Henares, Autónoma de Barcelona, Carlos III de Madrid, Granada, Pablo de Olavide de Sevilla, Pompeu Fabra, Barcelona, Sevilla y Vigo. Los grupos de trabajo fueron los siguientes: situación europea (grupo 1), perfiles profesionales del grado y del postgrado (grupo 2), inserción laboral (grupo 3) y adaptación de la estructura, contenido y metodología del modelo de convergencia (grupo 4).

Tras la celebración de intensas sesiones de trabajo, con el consiguiente debate, la Comisión Permanente integrada por las 9 Universidades antes mencionadas, concluyó sus trabajos el 21 de junio de 2004. Finalizados los trabajos, y coincidiendo con la X Conferencia de Decanos de Facultades de Derecho, la Comisión Permanente presentó su propuesta de Informe al Plenario de todas las Universidades (Facultades) integradas en la II Convocatoria de ANECA. Dicho Plenario, por una parte, elogió unánimemente el esfuerzo desarrollado y, por otra, aceptó como versión provisional la propuesta presentada, abriendo, en este sentido, un plazo a posibles enmiendas que concluiría el día 2 de octubre de 2004. Concluido el plazo señalado y recibidas varias enmiendas, la propuesta de Libro Blanco adquirió la condición de definitiva en 2005.

La estructura del Libro Blanco de Derecho de la ANECA es la siguiente. Una parte del mismo está dedicada a los estudios de Derecho en Europa y su adaptación al proceso de Bolonia; otra trata la oferta y demanda de plazas en las Universidades españolas y la incidencia laboral de los egresados; para finalizar con una tercera parte dedicada a la necesaria estructuración de los grados de Derecho. A nosotros, para este capítulo nos interesa especialmente la segunda parte del Libro Blanco, y en concreto las competencias y perfiles profesionales de los licenciado en Derecho. Como se explica en el propio Libro Blanco de Derecho (p.

93) se pretendía ofrecer una panorámica general sobre la percepción que acerca de los perfiles profesionales que deberían ser atendidos en el diseño de esta titulación se tiene desde las distintas sensibilidades institucionales, profesionales y corporativas directamente afectadas por la futura estructura del Plan de Estudios de Derecho. El núcleo fundamental de esta parte del Libro Blanco se sustenta sobre una amplia encuesta, para cuya elaboración se solicitó la colaboración a una extensa representación de los profesionales que vienen ejerciendo su actividad en los principales ámbitos laborales en los que normalmente se insertan los licenciados en Derecho (abogados, procuradores, notarios, registradores, empresas, jueces, sindicatos, abogados del Estado, etc.). Para la recogida de esta información, se les pidió cumplimentar un cuestionario en el que tuvieron que pronunciarse respecto a qué conocimientos, aptitudes y habilidades consideraban más necesario que alcanzase un licenciado en Derecho.

Lo cierto es que los datos que ofrecen este informe son de gran interés para saber cuáles son estas competencias y habilidades y por ello nos ha parecido oportuno exponer brevemente algunos de los datos contenidos en dicho estudio.

b. Las competencias indispensables para un jurista según el Libro Blanco

Las particularidades de las competencias específicas de los estudios de grado en Derecho, muchas de las cuales participan en mayor o menor grado en las características de las anteriores clasificaciones de competencias, permiten, siguiendo el mismo criterio mantenido por el Libro Blanco dar un listado de las competencias y de las habilidades consideradas indispensables fomentar a lo largo de la formación de los futuros licenciados en Derecho (ANECA, 2005, pp. 181 y ss.).

i. Tomar conciencia de la importancia del Derecho como sistema regulador de las relaciones sociales.

ii. Conseguir la percepción del carácter unitario del ordenamiento jurídico y de la necesaria visión interdisciplinaria de los problemas jurídicos.

- iii. Capacidad para utilizar los principios y valores constitucionales como herramienta de trabajo en la interpretación del ordenamiento jurídico.
- iv. Capacidad para el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales).
- v. Desarrollo de la oratoria jurídica. Capacidad de expresarse apropiadamente ante un auditorio.
- vi. Capacidad de leer e interpretar textos jurídicos.
- vii. Capacidad de redactar escritos jurídicos.
- viii. Dominio de las técnicas informáticas en la obtención de la información jurídica (Bases de datos de legislación, jurisprudencia, bibliografía).
- ix. Capacidad para utilizar la red informática (Internet) en la obtención de información y en la comunicación de datos.
- x. Adquisición de una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico y desarrollo de la dialéctica jurídica.
- xi. Adquisición de valores y principios éticos.
- xii. Desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo.
- xiii. Capacidad de negociación y conciliación.
- xiv. Conocimientos básicos de argumentación jurídica.
- xv. Capacidad de creación y estructuración normativa.

xvi. Comprensión y conocimiento de las principales instituciones públicas y privadas en su génesis y en su conjunto.

xvii. Comprensión de las distintas formas de creación del derecho en su evolución histórica y en su realidad actual.

3. ENUMERACIÓN DE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE FORMACIÓN DISCIPLINAR Y PROFESIONAL EN EL ÁMBITO DEL DERECHO

Es posible agrupar las diecisiete competencias fundamentales de los alumnos de Derecho contenidas en el Libro Blanco de Derecho de la ANECA en diez, añadiéndole determinados indicadores de evaluación para facilitar su puesta en práctica. Para el desarrollo de estas clasificaciones se ha tenido muy en cuenta el contenido del Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de enseñanzas universitarias oficiales, que como dispone en su anexo 1 (Memoria para la verificación de los Títulos Oficiales), en los grados se tienen que garantizar las siguientes competencias básicas:

- Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio;
- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio;
- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética;

- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado;
- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

La siguiente exposición de competencias específicas del grado no son originales de mi autoría. Aunque fui autor de un informe en el seno de la Comisión para la elaboración del Título de Grado en Derecho en la Facultad de Derecho de Almería (2009), he tomado parte de la redacción de la memoria final de la titulación⁵ y de las competencias genéricas de grados aprobadas por la Universidad de Almería en 2008.⁶

i. Conocimientos básicos de Derecho

“Conocimientos, habilidades y actitudes que posibilitan la comprensión de nuevas teoría, interpretaciones, métodos y técnicas dentro de los diferentes campos disciplinares conducentes a satisfacer de manera óptima las exigencias profesionales” (UAL, 2008, p. 14). En Derecho, esta competencia engloba el conocimiento de las fuentes del Derecho, generales y específicas de cada parte del ordenamiento y de las principales instituciones públicas y, además de la comprensión de las distintas formas de creación del Derecho en su evolución histórica y en su realidad actual. Por otra parte, esta competencia conlleva la necesidad de tomar conciencia de la importancia del Derecho como sistema regulador de las relaciones sociales, la percepción del carácter unitario del ordenamiento jurídico y la necesaria visión interdisciplinar de los problemas jurídicos.

⁵

<http://cms.ual.es/idc/groups/public/@academica/@titulaciones/documents/documento/competencias-esp-derecho.pdf>.

⁶

http://cms.ual.es/idc/groups/public/@centro/@humanidades/documents/documento/pl_gen_competencias_ual.pdf.

Indicadores para su evaluación

- Identificación y síntesis de los aspectos teóricos fundamentales del Derecho.
- Capacidad de lectura comprensiva e interpretación de textos jurídicos.
- Selección y resumen de información de una clase magistral o conferencia y de lecturas recomendadas.
- Elaboración de dossier y de mapas conceptuales para interrelacionar distintos bloques temáticos.
- Realización de controles de seguimiento de los conocimientos teóricos adquiridos.

ii. Capacidad para resolver problemas y casos

“Capacidad para identificar, analizar y definir los elementos significativos que constituyen un problema para resolverlo con rigor, así como la capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos, la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de cada área de estudio y/o contexto profesional” (UAL, 2008, p. 14). Esta competencia, de especial relevancia en los estudios jurídicos, implica la capacidad para el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales) y la aplicación de los conocimientos básicos de la profesión a casos concretos y supuestos fácticos. La comprensión de los problemas jurídicos que plantean casos reales y ficticios, la capacidad para tomar decisiones jurídicas razonadas y la capacidad de argumentación jurídica y de defensa de posturas contrapuestas en un mismo caso, real o ficticio son elementos necesarios para el adecuado desarrollo de esta capacidad.

Indicadores para su evaluación

- Análisis y síntesis del problema o del caso.
- Reconocimiento de un problema y capacidad de descomponerlo en nudo jurídicos problemáticos.

- Aplicación de los contenidos teóricos de la asignatura en la solución del problema planteado.
- Elaboración de un plan de acción y aplicación de la correcta metodología jurídica para la elaboración del consiguiente dictamen jurídico.
- Redacción del dictamen jurídico donde se aplique el método científico al describir, analizar, diagnosticar, y solucionar (dictaminar) en Derecho.
- Toma de decisiones con seguridad y basadas en los hechos observados y en la correcta aplicación de las fuentes del Derecho.
- Encontrar la solución o soluciones del problema o caso planteado en el menor tiempo posible.

iii. Comunicación oral y escrita

“Comprender expresar con claridad y oportunidad las ideas, conocimientos, problemas y soluciones a un público más amplio, especializado y no especializado, adaptándolo a las características de la situación y la audiencia para lograr su comprensión y adhesión” (UAL, 2008, p. 14). En Derecho, esta capacidad implica, de un lado, el desarrollo de un discurso jurídico correctamente estructurado y de la oratoria jurídica como capacidad de expresarse apropiadamente y con fluidez ante un auditorio, en presentaciones de trabajo y en intervenciones en clase; y, de otro, la capacidad de redactar escritos jurídicos con propiedad, utilizando los términos jurídicos adecuados y con la correcta expresión de las ideas.

Indicadores de evaluación

- Expresión visual de conocimientos y utilización de instrumentos para relacionarlos (powerpoint, mapas conceptuales, etc.)
- Elaboración de trabajos, dictámenes e informes jurídicos.
- Lectura comprensiva de textos de carácter científico

- Selección y resumen de la información dada en una charla, conferencia o ponencia jurídica
- Elaboración de trabajos, informes y dictámenes jurídicos de forma clara destinados a un público amplio, tanto especializado como no especializado
- Expresión oral en presentaciones y debates en clase.
- Transmisión de ideas, opiniones y juicios relacionados con temas tratados en clase y de actualidad.
- Elaboración de argumentos tanto orales como escritos acerca de cuestiones relacionadas con el área de conocimiento.

iv. Aprendizaje de una lengua extranjera

“Entender y hacer entender de manera verbal y escrita usando una lengua diferente a la propia” (UAL, 2008, p. 14). En Derecho, la competencia se basa en la adquisición de conocimientos jurídicos básicos en otra lengua y expresión oral y escrita con el correcto vocabulario jurídico.

Indicadores de evaluación

- Lectura comprensiva de textos de carácter científico en una lengua extranjera.
- Selección y resumen de la información dada en una charla en una lengua extranjera.
- Expresión oral en otra lengua en presentaciones y debates en clase.
- Transmisión en una lengua extranjera de ideas, opiniones y juicio.
- Aplicación de procedimientos acreditados de conocimiento del idioma.

v. Habilidad del uso de las tecnologías de la información

“Utilizar las técnicas de información y comunicación (TICs) como una herramienta para la expresión y comunicación, para el acceso a fuentes de información, como medio de archivo de datos y documentos, para tareas de presentación, para el aprendizaje, la investigación y el trabajo cooperativo” (UAL, 2008, p. 14). En Derecho, esta competencia conlleva el dominio de las técnicas informáticas en la obtención de la información jurídica (bases de datos de legislación, jurisprudencia, bibliografía) y la capacidad para utilizar la Internet en la obtención y selección de información jurídica.

Indicadores de evaluación

- Reconocer los elementos fundamentales de un sistema informático, así como sus periféricos principales asociados y saber para que sirven funcionalmente.
- Uso de las fuentes de información y de los medios tecnológicos para acceder a ellas.
- Elaboración de un documento de texto complejo utilizando el software apropiado.
- Elaboración de informes, trabajos, proyectos apoyándose en tablas y representaciones gráficas adecuadas.
- Acceso y uso de bases de datos jurídicas, comunicación vía Internet, búsqueda de información online

vi. Capacidad de crítica y autocrítica

“Comportamiento mental que cuestiona las cosas y se interesa por los fundamentos en los que se asientan las ideas, acciones y juicios, tanto propios como ajenos” (UAL, 2008, p. 14). Esta capacidad que en Derecho se traduce en la adquisición de una conciencia crítica y actitud abierta en el análisis del ordenamiento jurídico y de la sociedad actual.

Indicadores de evaluación

- Comprensión, comparación y vinculación de conceptos, teorías y argumentos teóricos.
- Reflexión y/o desarrollo de un punto de vista relacionado con temas relevantes de índole social, científica o ética.
- Elaboración de un informe en que defienda una postura o emita Juicios jurídicos relacionados con un área de conocimiento.
- Identificar de forma precisa los elementos fundamentales y los superfluos de un informe escrito o exposición oral, tanto propios como ajenos.
- Aceptar las opiniones de los demás sobre trabajos propios como elementos que pueden servir para mejorarlos
- Contrastar nuestras opiniones a las de los demás con el objetivo de conseguir una mejora en la tarea bajo análisis.
- Trabajo donde se observe, contraste y analice informaciones, ideas y formas de interpretar la realidad, y donde se definan las actuaciones y acciones a realizar.

vii. Trabajo en equipo y trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo se define como procesos intencionales de un grupo para alcanzar objetivos específicos, más herramientas diseñadas para dar soporte y facilitar el trabajo. Significa integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones, en distintos contextos” (UAL, 2008., p. 14)

Indicadores de evaluación

- Informe donde muestren la planificación del trabajo en equipo, la distribución de las tareas y los plazos requeridos.
- Acuerdos y negociación con otras personas.
- Participación en seminarios.
- Elaboración de un trabajo en un equipo interdisciplinar.

- Realización de un ensayo donde se muestren los procedimientos de trabajo consensuados y compartidos por un grupo de personas.
- Colaborar con los demás para la consecución de un objetivo común.
- Realizar responsablemente en tiempo y forma las tareas que me han sido asignadas de forma cooperativa por el grupo.

viii. Compromiso ético en el ejercicio de las profesiones jurídicas

Con carácter general es la “capacidad para pensar y actuar según principios de carácter universal que se basan en el valor de la persona y se dirige a su pleno desarrollo” (UAL, 2008, p. 15). Como hemos señalado en el capítulo anterior, la adquisición de valores y principios éticos y la conciencia de la dimensión ética de las profesiones jurídicas son capacidades esenciales de los futuros juristas.

Indicadores de evaluación

- Realización de un proyecto sustentado en principios como la sostenibilidad, transparencia, rectitud y rigor.
- Proyecto donde primen los principios de una sociedad democrática de una cultura de paz.
- Elaboración de proyectos velando por el mantenimiento de la privacidad de los datos personales.

ix. Competencia social y ciudadanía global

“Esta competencia implica respetar los derechos fundamentales y de igualdad, los derechos humanos, los valores de una cultura de paz y democráticos, los principios medioambientales y de cooperación al desarrollo que promueva un compromiso ético en una sociedad global, intercultural, libre y justa” (UAL, 2008, p. 15).

Adquirir esta competencia supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las

culturas y la historia personal y colectiva de los otros. El ejercicio efectivo de la ciudadanía requiere aceptar y practicar normas sociales y observar un comportamiento cívico en el ejercicio de los deberes ciudadanos y en la defensa de los derechos, así como conductas responsables y solidarias, lo que tiene especial importancias para los estudiantes de Derecho.

Indicadores de evaluación

- Programación de actividades teniendo presente la no discriminación de personas con discapacidad.
- Descripción de los valores en que se fundamentan las sociedades democráticas, identificando y analizando de forma crítica situaciones en las que se cumplen y en las que no.
- Respeto por las manifestaciones de diversidad, aceptándolas como un enriquecimiento cultural, siempre que no atenten contra los derechos básicos y la integridad personal

x. Capacidad de trabajar de forma autónoma e individual

Esta competencia significa la “capacidad para diseñar, gestionar y ejecutar una tarea de forma personal” (UAL, 2008, p. 15). Conlleva la organización del trabajo y del tiempo, ser autónomo en la toma de decisiones ante una elección personal y profesional, valorando las diferentes alternativas a tomar. El alumno debe ser consciente de su proceso de cognición (de cómo aprende) y reflexionar acerca de las consecuencias de elegir una opción u otra, y debe planificar, supervisar y evaluar su propia actuación.

Indicadores de evaluación

- Organización de actividades que supongan tareas de investigación.
- Diseño y gestión de proyectos.
- Realización de un informe donde se muestre la capacidad para planificar y gestionar el propio aprendizaje, así como reflexionar sobre el mismo.

- Realizar de forma autónoma una tarea de principio a fin seleccionando los elementos necesarios tanto documentales como materiales.
- Organizar una tarea bajo mi responsabilidad sin la contribución significativa de los demás.

CAPÍTULO TERCERO
METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS EN DERECHO

1. INTRODUCCIÓN

Si entendemos la enseñanza como el conjunto de decisiones, actividades y medios que se organizan sistemáticamente para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, un buen método docente hace del profesor universitario un instrumento para hacer posible ese aprendizaje de manera más eficaz. A la hora de planificar su docencia el profesor debe definir cuáles son sus objetivos —los resultados que esperamos obtener como consecuencia de nuestra actividad docente, es decir, lo que queremos que nuestros alumnos aprendan— y seleccionar el método que mejor se adapte a la consecución de los mismos, teniendo en cuenta factores como el número y el tipo de alumnos a los que nuestra enseñanza va dirigida y las competencias, habilidades y destrezas que queremos que logren. Los objetivos proporcionan criterios sobre qué es lo que se debe enseñar y cómo hacerlo; ayudan a clarificar los tipos de actividades mentales u otras que deben ser desarrolladas y sirven de guía para la evaluación del aprendizaje: de este modo se establece una relación entre lo que se enseña y lo que se evalúa (Castillo y Cabrerizo, vol. I. 2005, 25 y ss.).

La experiencia en la enseñanza es un esfuerzo continuo por aproximar lo posible a lo deseable, sin ignorar los continuos cambios que pueden afectar a la universidad y su entorno. El método pedagógico constituye un instrumento que permite al profesor universitario transmitir sus conocimientos a los alumnos, y que en su resultado final incidirán en gran medida cuales sean las características de los alumnos a los que va dirigido, y a su vez cuáles sean las aptitudes del profesional de la enseñanza. En consecuencia, en el resultado influye de forma definitiva la reflexión sobre los comportamientos propios y los del alumnado, tratando de procurar la mejor adecuación posible entre el método y las características de los alumnos que se ven involucrados en su desarrollo.

La finalidad concreta de la enseñanza no sólo consiste en transmitir los conocimientos estructurados en el programa de las asignaturas, sino que la

tendencia ha de ser la de conseguir que el alumno alcance las competencias generales específicas de su licenciatura y grado. Si trasladamos las anteriores consideraciones a la enseñanza del Derecho, es imprescindible la persecución de unos fines de carácter integral en virtud de la función que esos conocimientos cumplen en la mejor comprensión, aplicación e interpretación de una materia que, como el Derecho, está vinculada en su existencia a la realidad histórica, social y económica, así como sirve también a lograr una valoración crítica de las normas existentes que permitan ponderar la eficacia social sobre las mismas. En relación con el fin de cubrir los objetivos de una suficiente formación jurídica de carácter general es irrenunciable pretender del alumno una formación completa en los aspectos básicos de la ciencia del Derecho en cuanto que ayuda a un mejor entendimiento de la norma, que se apoya en la dogmática general y en el conocimiento sistemático de todo el ordenamiento. Resulta importante fomentar la inserción del conocimiento de las distintas asignaturas de Derecho en el conjunto del ordenamiento en virtud de la incidencia que sobre la materia tienen las diversas ramas de la ciencia del Derecho. El conocimiento general también tiene trascendencia por la importancia que tiene desde el punto de vista pedagógico estructurar sectores dentro de la materia que puedan tener carácter interdisciplinar.

La determinación de los objetivos de la formación de los alumnos no pueden ser ajenos a una realidad. La enseñanza va dirigida al alumno que es una persona que está en periodo de formación como ciudadano y su vida no puede dividirse en compartimentos estancos, por ello la enseñanza de las materias que ha de recibir han de verse encaminadas tanto al ámbito de la formación científica como humanista a la que el profesor, lo quiera o no, contribuye, con la finalidad de hacer del estudiante un ciudadano más completo, a la vez que sirve a la función que ha de tener todo Estado de fomentar el desarrollo cultural de la sociedad. Se trata de conseguir como resultado de la conjugación de ambos elementos —jurídico y humanista—, un jurista reflexivo y no meramente repetitivo de modelos y acrítico en su aplicación, de manera que una al conocimiento del Derecho el de su relación con las demás ciencias, especialmente económicas y sociales.

En toda enseñanza, la definición de los objetivos didácticos constituye una excelente guía para la elección de los métodos docentes, las actividades de aprendizaje de los alumnos y los sistemas de evaluación del rendimiento. Por ello es importante partir de la formulación de los objetivos, para lo cual tenemos que conocer quienes deben conseguirlos.

La formación jurídica de los estudiantes de Derecho va encaminada a que el estudiante adquiera una formación completa en lo referente al dominio de las categorías y conceptos jurídicos, así como de las interrelaciones del ordenamiento considerado como un todo sistemático. En este sentido el aprendizaje interdisciplinar es un objetivo deseable al que han de tender las Facultades de Derecho, debiendo tenerse en cuenta que se transmiten conocimientos a personas que van a desempeñar actividades en diversos ordenes de la vida, y a las que el efecto de una formación jurídica integral les será más beneficioso para un posterior proceso de especialización, que el poseer un conocimiento sólo parcial y asistemático de una materia. Es decir, que su aprendizaje responde a la formación de un jurista que conoce el Derecho positivo y puede valorarlo e interpretarlo críticamente para descubrir sus deficiencias, y no como un mero receptor del mismo, ignorante de que el Derecho está en función de la concreción en la vida real del ideal de justicia. Una formación completa en el sentido indicado, permitirá además al jurista adaptarse a las constantes reformas que hoy en día se presentan en todas las áreas del Derecho positivo. Por lo tanto, la formación a la que se ha de tender debe estar basada en el conocimiento del sistema pero desde una aptitud reflexiva que sirva a una armonización de conocimientos y a su aplicación práctica.

El método docente se presenta como la actividad desempeñada por el profesor, en unas circunstancias concretas, que se vale de unos instrumentos para la consecución de unos fines docentes a favor de los alumnos. La exposición del método requiere, según entendemos, la exposición de los objetivos pretendidos, con los instrumentos utilizados, y el medio de valoración final de los objetivos. Los medios que emplea el profesor deben ser coherentes con los fines que pretende conseguir, bien entendido, eso sí, que ningún método en exclusiva es suficiente para todos los alumnos y todos los objetivos, lo que hace necesaria su

complementariedad: cada método o modelo de enseñanza está indicado para un tipo preferente de objetivos y cada método exige destrezas diferenciales y requisitos de aplicación específicos. Y como se ha puesto de manifiesto (Castillo y Cabrerizo, vol. I, 2005, p. 240, que cita a Tyler, Rotger y Ausubel) las “actividades didácticas constituyen otro de los elementos fundamentales del curriculum”.

Podemos encontrar una gran diversidad de métodos o técnicas didácticos que son perfectamente aplicables al Derecho, si bien con sus particularidades. A continuación pasaremos a explicar en qué consisten, cuándo aparecieron, las ventajas y desventajas que tienen y su aplicabilidad al Derecho. Así, distinguiremos, en primer lugar, desde los métodos más tradicionales a los más innovadores: 1) la clase magistral; 2) análisis de sentencias; 3) análisis de textos legales; 4) utilización de documentación contractual; 5) grupos puzzles o rompecabezas; 6) mapas conceptuales; 7) método de casos; 8) y Aprendizaje Basado en Problemas en Derecho.

De las diversas clasificaciones entre métodos o tipos de actividades didácticas (Castillo y Cabrerizo, vol. I, 2005, pp. 243 y s.) nos parece interesante destacar la paulatina importancia de las metodologías activas que conceden un papel más importante al alumno, el cual debe desarrollar ciertas tareas que faciliten su aprendizaje y supone una conjunción de la transmisión de información por el docente y la participación del alumno en el desarrollo de la clase. De todos los métodos que se expondrán a lo largo de este trabajo, la clase magistral es el prototipo de clase pasiva, mientras que el resto, en mayor o menor medida pueden encuadrarse dentro de la categoría de clases activas.

Las metodologías de aprendizaje activo tienen evidentes ventajas en la formación del alumno. De un lado, desarrollan en los alumnos habilidades metacognitivas, esto es, la capacidad de autoregular el propio aprendizaje, la planificación de actividades, el control y gestión de la información o la conciencia de la toma de decisiones. Es el *aprender a aprender* tan importante en los tiempos que corren (Castillo-Arredondo, 2005, vol. II, pp. 23 y s.). De otro, y no menos importante, son aptas para que los alumnos desarrollen las competencias

personales y profesionales que les permitan desempeñar su papel de forma exitosa en el mundo laboral y en la sociedad en general. Como hemos explicado en anteriores capítulos, el nuevo marco de la enseñanza superior, el objetivo principal del aprendizaje consiste no sólo en la adquisición de conocimientos por parte del alumno, sino que éstos quedan supeditados al desarrollo de una serie de competencias, esto es, complejos sistemas de conocimientos, capacidades y actitudes, en función de los perfiles académicos y profesionales.

A continuación expondremos diferentes metodologías didácticas utilizadas en Derecho. En todo caso, conviene hacer una aclaración previa: la personalidad del profesor, su experiencia, el perfil y el número de alumnos juegan un papel fundamental a la hora de elegir qué técnicas didácticas va a utilizar durante el curso. Por otra parte, todos estos métodos no tienen porqué ser utilizados de manera aislada, sino que es aconsejable el uso simultáneo de varios de ellos en un mismo curso e incluso en una misma actividad. Así, por ejemplo, con un determinado caso o problema, el profesor puede conjugar la clase expositiva con instrumentos de aprendizaje activo, como son los mapas conceptuales, la realización de actividades en grupo, la defensa y argumentación de posturas divergentes por parte de los alumnos y un largo etcétera.

2. LA CLASE MAGISTRAL

Con este nombre solemos designar a aquellas clases en las que el profesor habla de manera ininterrumpida durante toda la duración de la misma, pareciéndose mucho a una conferencia. Esta metodología didáctica ha sido la tradicionalmente utilizada en las clases de Derecho en España y ha habido grandísimos profesores, maestros en el dominio de esta técnica docente. Pero aunque eso es indiscutible, consideramos que es un error reducir el método didáctico utilizado única y exclusivamente a la clase magistral, por mucho que el profesor tenga una claridad expositiva extraordinaria. Por el papel pasivo del alumno no se cumple con el objetivo y premisa que toda metodología docentes debe tener: facilitar la adquisición de una pluralidad de competencias por parte del alumno.

Esto no quita que estas exposiciones orales puedan ser convenientes, e incluso necesarias, en determinados casos. Por ejemplo, para realizar una introducción o las conclusiones de un tema, o cuando sea necesario aclarar determinados conceptos o aclarar dudas, o simplemente para transmitir con gran rapidez determinada información de utilidad para el alumno. En cuanto al Derecho en particular, la clase teórica tiene una gran relevancia en la exposición de aquellos temas novedosos —reformas legislativas, problemas de actualidad—, o de especiales sectores que por su importancia merezcan una explicación de mayor profundidad.

Pero, con carácter general, las clases no deben limitarse a una mera exposición unilateral del tema por el profesor, sin otra participación del alumno que la de tomar apuntes y seguir su exposición, más o menos boquiabiertos por su extraordinaria locuacidad o por mero aburrimiento.

Entre las ventajas de esta metodología, podemos mencionar las siguientes (Castillo y Cabrerizo, vol. II, 2005, p. 245):

- Si el docente tiene una buena calidad expositiva, puede producirse una rápida y estructurada transmisión de conocimientos a los alumnos.
- El docente puede valerse de las clases para ver qué efecto produce en los alumnos sus ideas sobre un tema acerca del cual está investigando, para valorar si lleva a cabo una publicación sobre el mismo o no.
- Se ahorra tiempo y recursos puesto que estas clases se imparten en grupos, normalmente, numerosos y se necesitan pocos medios.
- Es un buen medio para hacer más accesible a los estudiantes ciertas partes del ordenamiento jurídico que sin ser explicadas por el profesor serían difícil de entender.

- Capacita al estudiante al darle una formación básica al menos en el tema, para que pueda ampliar sus conocimientos por su cuenta o en grupo.
- El profesor puede ofrecer una visión más equilibrada o lo más objetiva posible sobre los temas explicados.
- Los alumnos suelen tener mayor facilidad para aprender escuchando que leyendo.
- Los alumnos después de seguir con atención la clase suelen asimilar los conocimientos del libro de texto con mayor rapidez.
- El tiempo para preparar la clase por parte del docente suele ser mucho más escaso que una clase más activa.
- Las lecciones magistrales son impartidas por expertos en los temas que son objeto de desarrollo en clase.

Entre los inconvenientes destacan los siguientes:

- Dificultad de que el alumno asimile toda la información que el profesor le quiere transmitir durante la clase.
- El papel pasivo de los alumnos, que son meros receptores pasivos de conocimientos y suelen estar poco motivados.
- Los alumnos se limitan a memorizar las ideas que les transmite el profesor, sin llegar a razonar sobre las mismas.
- Pérdida de atención durante la clase por parte de los alumnos, que ante un exceso de información terminan por distraerse y desatender la explicación.

3. ANÁLISIS DE SENTENCIAS

Uno de los métodos clásico de enseñanza del Derecho en Estados Unidos es el aprendizaje basado en el estudio de sentencias, que es denominado *Método del Caso*, pero caso no como problema, sino como caso judicial.

El pionero del método del caso fue Christopher Columbus Langdell; el lugar la Facultad de Derecho de Harvard, en la que era Decano; y la fecha 1879, año en el que publicó el primer libro de casos. Pronto esta metodología pasó, con las necesarias adaptaciones, a otras disciplinas (por ejemplo, en 1911 en la Facultad de Económicas de Harvard). Y desde 1920 este método docente es el que predomina en la enseñanza del Derecho en EEUU y en muchas universidades de los países más avanzados del mundo. Pero el método del caso original, que es el que todavía se imparte en EEUU, sobre todo en el primer año de carrera, dista mucho del que se ha consolidado como método para enseñar Derecho en los últimos tiempos.

Lejos de lo que suele pensarse en el método del caso los alumnos no preparan o estudian casos, al menos con el significado que nosotros solemos dar a este término, sino sentencias y resoluciones judiciales, seleccionadas por el profesorado para explicar el contenido del programa de la asignatura y que suelen ser recopiladas en libros de casos que editan los profesores. Los alumnos, desde el primer día de clase de la carrera, deben llevar preparados uno o varios casos por asignatura, que trabaja en las bibliotecas ellos solos o en grupos de alumnos que se reúnen de manera más o menos espontánea en clase. Los profesores para resolver esos casos utilizan el llamado método socrático para que los estudiantes lleguen a conocimientos jurídicos a través de sus propios razonamientos, potenciando así habilidades como el análisis y la argumentación jurídica (Lavilla Rubilla, 1988).

¿Pero en qué consiste el método socrático? Es un interrogatorio en público y oral dirigido por el profesor a un alumno, elegido al azar o a dedo, al que se le va haciendo preguntas en cadena, con bastante mala uva por cierto, hasta llegar a un

punto en el que el alumno se queda sin respuesta o dice alguna incoherencia. En ese momento decenas de manos de los compañeros se alzan intentando seguir elegidos para responder a la pregunta que su compañero ha fallado. El profesor no prescinde totalmente de la clase teórica, ya que muchas veces, conscientemente con sus preguntas llega a un punto donde él aporta la solución final, con un discurso bien preparado. Lo digo por experiencia, la tensión es enorme. Los alumnos pasan gran parte del día en la biblioteca y la competencia que genera el método entre ellos es enorme, entre otras cosas porque el salario que recibirán cuando terminen la carrera va íntimamente ligado al puesto que ocupan en el ranking de notas del curso.

Pero hay diferencias notables entre los alumnos de Derecho de las universidades americanas, de las buenas universidades americanas, y españolas: la edad media de ingreso es de 24 años (Derecho es un postgrado que consta de tres cursos) y la preparación del alumno es muy buena. Son alumnos maduros, que como digo han tenido que hacer antes una carrera y pasar unos filtros durísimos de selección (en Yale, por ejemplo, sólo ingresan el 7% de los solicitantes). La motivación de alumno es muy grande y casi nadie suspende ni repite curso, entre otras cosas por el precio anual de la matrícula. Y la competencia entre compañeros, incentivada desde las propias instituciones es muy grande. Aparte, esta metodología basada en el estudio de resoluciones judiciales de las que se extraen principios jurídicos en España no es de tanta utilidad, entre otras cosas porque aquí los precedentes judiciales no son tan importantes.

El análisis de sentencias se puede reducir al estudio de una sentencia, a sus hechos, fundamentos jurídicos y fallos, evaluando las circunstancias que rodearon al caso, y qué consecuencias se pueden extraer de ella. También se puede enfocar el análisis de sentencias de una forma diferente, facilitando previamente al alumno un determinado caso, entregándole la información pertinente, y que éstos, tras un estudio de la problemática que se plantee, deben establecer sus propias conclusiones y cómo resolverían ellos el caso, y una vez hecho esto, se le entregaría la sentencia que resolvió ese caso para que comprueben si su posición es

coincidente o no con la del tribunal que la dictó. También se pueden combinar ambos métodos, entregando una serie de sentencias al alumno y después pedirles que resuelvan un caso relacionado con la jurisprudencia estudiada previamente (Vargas Vasserot, 2009, p. 6).

Este método en Estados Unidos se utiliza fundamentalmente en el primer año de la carrera de Derecho, para que en los siguientes años se utilicen otros métodos que permiten realizar una interconexión más profunda entre las distintas disciplinas del derecho. Este método didáctico no persigue conocer qué decidió el Juez en un muy concreto caso, ni que el alumno se identifique con la posición del tribunal, sino que se intenta enseñar al alumno cómo trabajar con sentencias, dado el papel fundamental que juega la jurisprudencia en muchos casos y, extraer de ellas los principios generales del Derecho.

Los objetivos que se persiguen con este método, principalmente, son los siguientes:

- El docente mediante la realización de las oportunas preguntas, hace reflexionar al alumno sobre si han comprendido suficientemente los argumentos de hecho y de derecho que se dan en la sentencia por las partes en conflicto.
- Conducir al alumno a que se cuestione si ha comprendido correctamente la problemática de hecho.
- Meditar a cerca del papel que ha podido desempeñar la situación política del momento.
- Deducir cuáles son los principios empleados por el tribunal para resolver el caso, comparando la posición del Juez con la sostenida por las partes enfrentadas, para comprender cómo funcionan esos principios y si pueden volver a ser utilizados en casos posteriores similares.

- Uso de bibliografía, entre ella diccionarios jurídicos si fuera necesario, para entender conceptos jurídicos empleados en el fallo.
- Comprensión de la interconexión existente entre todas las disciplinas jurídicas.
- Pensar acerca de una posible resolución del caso alternativa a la sostenida por el tribunal en la sentencia objeto de estudio.

El profesor debe preparar una serie de preguntas que permitan el fluido desarrollo de la clase y que sirvan de hilo conductor del tema tratado en la misma. Estas preguntas pueden ser por ejemplo las siguientes: “¿cuáles son los hechos que tomó en cuenta el fallo? ¿Difiere la versión de los hechos que dan la mayoría y minoría? ¿En qué se asemejan y en qué se diferencian en el enfoque de los hechos? ¿Puede formular alguna hipótesis o conjetura que suponga un distinto enfoque de los hechos que el realizado por el Tribunal? ¿Hay aspectos relevantes de hecho que el fallo no plantea y debiera haberse planteado? ¿Ha enfatizado algún hecho que parece secundario, y en caso afirmativo lo ha hecho por alguna razón que se pueda determinar? ¿Qué medios de prueba habría que haber producido en su momento para dilucidar esas cuestiones? ¿Debió el Tribunal haber ordenado medidas para mejor proveer a fin de dictar un fallo mas adecuado a la realidad? ¿Ha establecido el fallo una razonable correlación entre los hechos del caso y la solución adoptada? ¿Hay datos políticos, sociales o económicos que puedan haber influido en el fallo sin que éste los mencione? ¿En caso afirmativo, cuáles serían ellos? ¿Es posible hoy en día conjeturar si existieron e influyeron otros, y de qué manera? ¿Podemos evaluar y comprender adecuadamente el fallo sin tales elementos de juicio? ¿Mejora o empeora conocer, en determinado fallo, los elementos de juicio políticos, económicos y sociales que constituyeron su entorno temporal-espacial?” (Gordillo, 1997, pp. 59-60).

Las anteriores cuestiones, hacen al alumno reflexionar solamente sobre la información que poseen del caso, por ello, es conveniente alternarlas con otras preguntas que le induzcan a desarrollar un razonamiento sobre el mismo, el

ordenamiento jurídico, o la administración de Justicia en sí. Estas preguntas podrían ser del siguiente tipo: “¿Usted qué replicaría a tal afirmación? ¿No es muy peligroso ese principio? ¿No es un principio demasiado general como para poder aplicarlo eficazmente? ¿Está contenido en el texto explícito de la norma? ¿Si no lo está, es jurídicamente posible construirlo más allá del texto de la norma? ¿No es ello peligroso? ¿No excede las facultades jurisdiccionales del Tribunal? ¿Altera el funcionamiento del sistema de división de los poderes? ¿De qué modo? ¿Por qué? (...) ¿Es democrático que un poder de origen no electivo pueda declarar la inconstitucionalidad de una norma emanada de los representantes del pueblo? ¿No altera ello la voluntad popular? ¿Es posible concebir algún remedio para ello? ¿Debería modificarse el procedimiento de selección de los jueces? ¿Debería exigírseles experiencia profesional previa, en lugar de carrera judicial? ¿Cuáles han sido mejores jueces, los que hicieron su carrera en la justicia, o los que antes fueron abogados?” (Gordillo, 1997, pp. 60 y s.).

Estas preguntas, como se puede ver, deben tener una complejidad que hagan al alumno indagar en la bibliografía existente sobre el tema, o incluso en la jurisprudencia, para intentar resolver estas preguntas que no tienen una solución clara, manteniendo una postura que puede ser diferente a la que intencionadamente conduce el profesor.

De lo expuesto hasta ahora, se ve claramente que el objetivo de este método, no es que alumno aprenda de memoria el fallo para su reproducción, sino que sepa razonar con el mismo, por lo que las preguntas del profesor, en muchos casos, irán orientadas a hacer comprender al alumno que está razonando equivocadamente y que deben dar un cambio en su argumentación.

El empleo de este método, si bien a principio de curso, se trabajaría con una única sentencia, lo normal y, por otra parte, adecuado, sería que en las siguientes sesiones, al seguir utilizando el análisis de sentencias, se fuera poniendo en conexión las nuevas sentencias que son objeto de estudio con las previamente ya analizadas en clases anteriores mediante las preguntas que realiza el docente. Esto llevará al alumno a que a finales de curso pueda tener una clara idea sobre cuál es

el sentido de la jurisprudencia en una determinada materia, y que habiendo aprendido a analizar ya una serie de sentencias, sean capaces de hacer lo mismo con cualquiera otra que se le presente.

Entre las ventajas que aporta este método podemos mencionar como las más relevantes las siguientes:

- El docente conduce al alumno a una reflexión sobre los fundamentos dados por el Tribunal que justifican el fallo de la sentencia. Además, de los argumentos esgrimidos por las partes para defender sus respectivas posturas en el conflicto existente.
- Inducir al alumno para que se cuestione qué papel juega el contexto económico, social y político en la toma de decisiones de los tribunales.
- Que el alumno comprenda cómo se efectúa la toma de decisiones por parte del tribunal.
- El alumno aprenderá a familiarizarse con la búsqueda de jurisprudencia y a relacionarla con la posición de la doctrina.
- El alumno, por tanto, aprende a razonar por sí mismo sobre los problemas que se planteen en un asunto concreto.
- Según como se lleve a cabo la utilización de este método de aprendizaje, podrá favorecerse la relación con otros alumnos (actividades en grupo), posibilitar una mayor participación de los alumnos en clase, y que mejoren su vocabulario técnico-jurídico.

Respecto a los inconvenientes que supone el empleo de este método didáctico, podemos destacar los siguientes:

- El análisis de unos sentencias referidas, como es obvio, a unos casos concretos, limitan mucho el conocimiento general del alumno sobre un tema, puesto que se concentrará más en los aspectos relacionados con el caso, y pasará por alto otros aspectos más generales del tema.
- Paraliza el ritmo de la clase, puesto que analizando casos concretos, se avanza menos en el estudio general de la materia.

Un sector crítico del método del caso en Derecho norteamericano aboga desde hace tiempo por su sustitución por el método del caso problemático, y es un hecho que en muchas asignaturas de Derecho de las Universidades norteamericanas, sobre todo en cursos más avanzados de la carrera, se estructuran en torno a la resolución de problemas jurídicos. Se considera que los juristas en general y los abogados en particular son profesionales de resolver problemas, y que esto, junto al hecho demostrado de que la mejor forma de conocer el Derecho es usándolo, conlleva la preeminencia de esta metodología para fortalecer conveniencia la capacidad de análisis y de razonamiento jurídico, la expresión oral y escrita (Moskowitz, 1992, pp. 241-270).

El que el alumno compruebe cómo se aplica el Derecho positivo que normalmente se limitan a estudiar de memoria más que de forma razonada, posibilita una visión más práctica del Derecho, y como método didáctico activo, implica una mayor participación del alumno en clase. No obstante, en España por su sistema de fuentes, en el que prima la Ley sobre los precedentes judiciales, esta metodología no se ve tan útil y consideramos preferible su uso integrado en otras metodologías.

4. EL ANÁLISIS DE TEXTOS LEGALES

Con esta metodología se pretende conseguir que el alumno aprenda a llevar a cabo diversas operaciones valiéndose sólo y exclusivamente de textos normativos, sin la utilización ni del libro de texto, ni de trabajos doctrinales ni

jurisprudencia. El origen de este método no está bien determinado, pero es obvio, que es una extensión al mundo de la enseñanza de la tarea y labor que llevan a cabo los jueces sobre estudio, análisis, interpretación y aplicación del Derecho.

Los objetivos concretos que se quieren conseguir con el uso de este método son los siguientes:

- Manejar y encontrar en la ley rápidamente lo que necesiten.
- Poner en conexión varios artículos, valorar su situación sistemática, etc.
- Poder interpretar los preceptos legales.
- Saber aplicarlos, sobre todo, en aquellos casos en los que la doctrina no ha estudiado suficientemente el tema o no existe una postura uniforme sobre el tema.

b. Método

Como se puede deducir, este método no está pensado para utilizarlo de manera aislada durante muchas sesiones, sino que debe servir para que el alumno aprenda a manejar, interpretar y aplicar la ley con suficiente soltura y, llegado el momento, se pondrá en conexión con el empleo de otros métodos que permitan al alumno resolver los casos planteados.

La combinación con otros métodos, llevarán al alumno a no sólo aprender a desenvolverse con los textos normativos, sino también con la doctrina y la jurisprudencia, que de forma conjunta son las fuentes que permiten dar una respuesta razonada y bien argumentada en derecho.

Como en el método comentado en el epígrafe anterior, en el que no se pretendía que el alumno memorizara el fallo de la sentencia analizada, aquí tampoco se pretende que el alumno memorice la normativa aplicable al caso

planteado, sino que lo que quiere es que el alumno sepa manejar correctamente los textos normativos, para que en el futuro cuando ejerzan la profesión a la que se dediquen, y se produzcan cambios en la normativa, conozcan como se debe interpretar y aplicar esas nuevas normas a los casos que se le planteen en la vida real. Así, por ejemplo, si un cliente solicita su asesoramiento y defensa, debe poder ofrecerle una respuesta adecuada a pesar de que, por ejemplo, se haya producido este cambio normativo y aún no exista la correspondiente doctrina o jurisprudencia sobre el tema.

El Derecho al tener esa interrelación connatural entre las distintas disciplinas jurídicas, conlleva, que en su estudio no sólo se manejen las normas que están relacionadas directamente y de forma más clara con el caso, como sería por ejemplo el Derecho Mercantil, sino que seguro que en el supuesto planteado vamos a tener que poner en conexión estas normas con otras de una diferente rama del ordenamiento jurídico (fiscal, administrativo, penal, procesal, etc.). Por ello, no basta con saber utilizar por ejemplo en el ámbito del Derecho Mercantil, los tratados internacionales, la normativa comunitaria, las leyes nacionales, los reglamentos, las circulares o resoluciones de ciertos organismos, sino que también, se deben saber manejar las fuentes generales y concretas de otras ramas.

A continuación, vamos a ver qué enfoques son los que podemos darle al análisis de textos normativos como método didáctico.

Así, en primer lugar, nos encontramos con la búsqueda de la razonabilidad de la norma. En el desarrollo de clase, se pueden abrir el diálogo sobre cuáles son los argumentos existentes en pro y en contra de la constitucionalidad de la norma, su razonabilidad intrínseca, su respaldo en los hechos, cuál es la finalidad de la norma que pretendía conseguir el legislador, correspondencia o proporcionalidad entre los medios empleados y el fin perseguido, etc. Dentro de cada una de estas cuestiones, el docente incidirá más o menos realizando otras preguntas relacionadas con la cuestión original según la importancia del tema planteado (Gordillo, 1997, pp. 27 y ss.).

En segundo lugar, otro enfoque sería el de la interpretación de la norma, que se haría interrogando al alumnado sobre ciertos aspectos como: cuál es el significado de la norma, cuál es su ámbito de aplicación, qué principios recoge, se puede hacer una interpretación restrictiva o extensiva de la misma, qué finalidad se persigue con la publicación de esa norma (tanto interpretación teleológica subjetiva como objetiva), cómo se encuadra esa norma dentro del sistema normativo (interpretación sistemática), si respeta la Constitución, si es socialmente adecuada y valiosa, si es justa, si se cree que será o debe ser reformada en un futuro cercano, cómo la interpretarán los tribunales, etc.

En tercer lugar, se podría encuadrar el estudio del texto legal relacionándolo con un caso real o ficticio, para que el alumno aprenda a determinar si le es de aplicación o no, y si es así, qué interpretación se le debería dar a la norma enfocada a ese caso concreto.

En cuarto lugar, se puede hacer que el alumno trabaje sólo y exclusivamente con la norma desprovisto de cualquier otro material, y una vez que haya llegado a sus propias conclusiones tras una actividad previa y prolongada sobre qué argumentos y fundamentos son los que le han conducido a adoptar una postura sobre el texto, cómo lo interpreta y lo aplicaría, podemos hacerle entrega o instarle a que sea el mismo, el que busque doctrina y jurisprudencia relacionada con la norma objeto de estudio, para que vea si su razonamiento dista mucho del de los Jueces y doctrina, o si por el contrario, ha coincidido plenamente con ellos.

Por último, un sistema alternativo y relacionado íntimamente con las normas, sería pedir al alumno que sea el mismo el que se encargue de redactar un texto normativo para resolver una cuestión determinada, teniendo que presentar un proyecto de ley, o un reglamento que complemente lo dispuesto en una ley preexistente. Este enfoque, permite que el alumno aprenda a conocer cuál es el razonamiento empleado por el legislador a la hora de redactar una norma, cual es el procedimiento que sigue, cuál es la importancia de la sistemática de la norma, la relevancia que tiene el uso de uno u otro vocablo, la determinación completa por parte de la norma de su ámbito de aplicación, enumerando los supuestos de hecho

a los que son aplicable (*numerus clausus*) o su indeterminación (*numerus apertus*), si se debería poder aplicar analógicamente o si sólo está pensado para unos casos tasados, cuál es el fin que va a perseguir la norma redactada, su adecuación a las necesidades sociales, su posible inconstitucionalidad o por el contrario, el respeto pleno de la Constitución, etc.

c. Ventajas e inconvenientes

Entre las ventajas que aporta este método didáctico podemos destacar principalmente las siguientes:

- Contribuye a que el alumno sepa manejar bien los textos normativos, y sepa ponerlos en conexión, después de haberlos estudiado previamente, con la doctrina y jurisprudencia relacionada con los mismos.
- Que el alumno aprenda a interpretar y aplicar el Derecho, como así deberá hacer en la práctica una vez terminada su formación.
- Este método permite una participación mayor del alumno en clase, ya sea debatiendo sobre cuestiones problemáticas derivadas de la normativa estudiada, o mediante la resolución de casos prácticos en los que los alumnos deben conocer, interpretar y aplicar la norma en cuestión.

Como inconveniente principal, podemos hacer referencia al más importante, que sería que los alumnos relegan a un papel secundario la jurisprudencia y la doctrina, que si bien, están situadas después de la ley, es fundamental conocer su posición sobre la normativa existente en el tema. Además, se corre el riesgo de que el alumno se limite a memorizar la norma y no aprenda a desenvolverse correctamente en la utilización de la misma.

d. Su aplicación en Derecho

Como en el método analizado en el epígrafe anterior (análisis de

sentencias), el método de análisis de textos legales o normativos, está enfocado a la enseñanza-aprendizaje del Derecho. Es un método adecuado para la impartición de esta materia, puesto que la formación básica de un jurista siempre es el conocimiento de las normas jurídico positivas existentes en la sociedad, si bien se debe ver complementado con otros métodos, como el análisis de sentencia o las clases magistrales, para poner en relación los textos normativos con la interpretación que hacen de los mismos la doctrina y jurisprudencia.

5. LA UTILIZACIÓN DE DOCUMENTACIÓN CONTRACTUAL

a. Concepto y objetivos

Es difícil y a veces inútil, llevar a cabo un estudio o análisis de las normas jurídicas, doctrina y jurisprudencia acerca de determinados problemas o casos jurídicos, si no se ha visto nunca y no se sabe cómo es el documento en el que se recogen estos problemas aludidos, por ejemplo, un contrato de compraventa, una hipoteca, un cheque, una letra de cambio, unos estatutos sociales, etc., puesto que no se conoce qué estructura y forma tienen, qué contenido tienen, qué cláusulas recogen, etc. Si el alumno no está familiarizado con estos documentos, puede provocarle un sentimiento de frustración porque no sabe ni sabrá cómo actuar o qué aspectos son en los que debe fijarse y son relevantes para la resolución del asunto y que se recogen en el documento. Por ello, es importante que los alumnos aprendan a desenvolverse también con documentos contractuales y formularios procesales y es conveniente atender a los medios que sirven para la práctica diaria del Derecho, como escrituras, documentos privados mercantiles, dictámenes, demandas, así como otros medios que permitan al alumno acercarse al funcionamiento de las instituciones por las que la vida y el Derecho transcurre (Registros, Juzgados, etc.).

Los objetivos que se pueden perseguir con este método de utilización de documentos pueden ser, entre otros, los siguientes:

- Que el alumno sepa identificar el documento jurídicamente, es decir, saber ante qué documento se encuentra.
- Que realice un estudio pormenorizado del mismo, tanto en sus aspectos formal como sustantivo.
- Que sepa poner en conexión el documento principal, con otros que se le entreguen que pertenezcan al mismo expediente, dossier o carpeta).
- Que determine cuales son los aspectos principales y cuales los secundarios y de menor relevancia del documento, analizándolo no sólo de forma individual sino también conjunta con los demás documentos que consten en el expediente, dossier, etc.
- Que pueda identificar errores o posibles vicios en el documento y qué determine qué consecuencias pueden conllevar.
- Que los alumnos sean capaces ellos mismos de redactar nuevos documentos, semejantes al entregado, poniéndolos en conexión con otros documentos relacionados.

b. Método

Los documentos que pueden ser entregados por el docente pueden ser de una gran variedad, por lo que vamos a agruparlo desde un primer momento en diferentes categorías: 1) documentos considerados individualmente, 2) Conjuntos documentales (expedientes administrativos y judiciales, dossiers, etc.), 3) Sentencias; 4) Textos normativos oficiales.

Ya nos hemos referido en anteriores epígrafes a algunos de estos documentos, como son las sentencias y los textos normativos oficiales, por lo que nos remitimos a lo allí expuesto, y pasamos a analizar concretamente los documentos considerados individualmente y los conjuntos documentales.

Los documentos que el profesor entregue a los alumnos, además, pueden estar en diversas fases de formación o elaboración, es decir, puede ser que al alumno se le entregue un documento existente en la realidad, o que se le facilite un proyecto para que elabore una crítica sobre el mismo, o se le pida al alumno que sea el mismo el que elabore estos documentos sin contar para ello de borrador alguno.

Los documentos que podemos encontrar en la realidad forman una lista muy extensa como hemos dicho anteriormente, por solo citar algunos de ellos, podemos hacer mención a los siguientes (Gordillo, 1997, pp. 39 y s.):

- contratos público, privado, civiles, comerciales o de cualquier otra disciplina.
- actos jurídicos unilaterales de derecho público o privado.
- instrumentos típicos de derecho comercial o empresarial (cheques, pagarés, letras de cambio, estatutos de sociedades, contratos de sindicación de acciones; acciones ordinarias y preferidas, rescatables y no rescatables, bonos convertibles, libros de comercio, balances, etc.); o que tienen importancia en la vida práctica del comercio (documentación de exportación e importación, reembolsos, retenciones, pedidos de nuevos precios, etc.).
- instrumentos que aparecen en la experiencia del derecho financiero, empresario, bancario, política económica y materias afines: títulos de la deuda pública interna y externa, contratos de capitalización de la deuda externa, solicitudes de radicación de inversiones extranjeras, etc.
- otros instrumentos que interesan también al Derecho financiero, administrativo, política económica, etc.: secciones del presupuesto

nacional, de la cuenta de gastos y recursos, contratos de crédito externo, planes de promoción industrial o de desarrollo, etc.

- actos notariales frecuentes (escrituras públicas, certificaciones de firmas, protocolización de instrumentos privados, etc.); actos técnicos que interesan para determinadas transacciones jurídicas: mensuras, tasaciones o valuaciones, cartografías, pericias contables, actuariales, médicas, arquitectónicas, etc.
- todos los instrumentos que contiene los actos procesales de los abogados litigantes: demanda, demanda conjunta, citación de terceros, contestación de demanda y de citación de terceros, introducción de tercerías, interdictos de adquirir o retener, pedidos de excarcelación, constitución de caución, ofrecimiento de prueba, pliegos de preguntas para testigos, puntos de pericia, objeciones a una pericia, alegato, apelación, memorial, recurso extraordinario, recurso de queja, etc.
- actos procesales del tribunal.
- escritos administrativos, incluso escritos en sede administrativa que se realizan en ocasión de operaciones comerciales (por ejemplo, ante la Comisión Nacional de Valores, Banco de España, Comisión Nacional de Competencia, etc.).
- notas o cartas extrajudiciales, intimaciones, requerimientos, telegramas, burofax, etc.
- documentos de interés para el Derecho laboral: convenios colectivos de trabajo, contratos individuales, planillas de sueldos, jornales y contribuciones empresarias, recibos, telegramas laborales, presentaciones al Ministerio de Trabajo, actas y homologaciones del Ministerio, etc.

Esta no es una lista tasada de todos los posibles documentos existentes ni los que se deben utilizar para poner en práctica este método, sino que será el profesor encargado de impartir la clase, el que determine qué documentos facilita al alumno porque estén íntimamente relacionados con el tema que va a explicar, o la entrega de varios documentos que formen parte de un expediente o que estén estrechamente relacionados, aún no siendo concretamente de la disciplina jurídica que imparte.

Como hemos dicho anteriormente, el profesor le puede entregar al alumno un único documento o entregarle un conjunto de documentos que estén relacionados por pertenecer a un expediente administrativo o judicial o a una carpeta de antecedentes (dossier) que el mismo profesor ha elaborado (y que puede contener no sólo instrumentos jurídicos, sino también informes técnicos, cuadros estadísticos, formularios, ilustraciones, gráficos, croquis, mapas, fragmentos de libros, artículos de revista, proyectos, folletos, entrevistas, notas periodísticas, etc.).

En este último caso, el docente puede pretender que el alumno a la luz de todos los documentos entregados realice un proyecto normativo, un escrito profesional, elabore un dictamen, o dicte una providencia o una sentencia, etc. al respecto.

En ocasiones, es posible que el profesor oriente este método a la formación de grupos de alumnos, para que examinen la documentación entregada y realicen de manera conjunta las actividades que se pidan.

c. Ventajas e inconvenientes

Entre las ventajas que aporta este método didáctico de utilización de documentos, encontramos fundamentalmente la de que el alumno se acostumbre a manejar simultáneamente la mayor cantidad de información posible que le aportan los documentos analizados, puesto que, esto le permitirá saber afrontar en

un futuro los casos complejos que se le planteen en el ejercicio práctico del Derecho.

Además, como método activo de enseñanza que es, permite la mayor participación del alumno en clase que adquirirá más fácilmente los conocimientos que el profesor trata de transmitirle en cada sesión. Incluso puede tener otras ventajas si se orienta a actividades grupales, o de redacción de informes, etc, puesto que el alumno aprenderá a trabajar de forma cooperativa con sus compañeros, y le permitirá la utilización de un adecuado lenguaje técnico jurídico.

Como inconveniente principal podemos mencionar que si bien el alumno debe saber desenvolverse con los documentos, es necesario también que no se deje de lado otros aspectos como el estudio y comprensión de los textos normativos, jurisprudencia y doctrina, que deben formar parte de sus conocimientos básicos en Derecho.

d. Su aplicación en Derecho

Si bien, como es natural, este método puede ser aplicado en la mayoría de las disciplinas, al menos en las ciencias sociales, en el presente trabajo se ha enfocado directamente al estudio de este método didáctico desde el punto de vista del aprendizaje del Derecho.

Como hemos visto anteriormente, posee sus ventajas e inconvenientes, prevaleciendo probablemente las primeras, pero lo más adecuado sería combinar este método con otros, para solventar los posibles inconvenientes que pudiera ocasionar la utilización de este método de forma exclusiva y excluyente.

6. LOS GRUPOS PUZZLES O ROMPECABEZAS

a. Concepto, origen y objetivos

Los grupos puzzles (*Jigsaw*) son una técnica de aprendizaje cooperativo, que reciben ese nombre porque simulando a un puzzle, cada estudiante (cada pieza del puzzle) es esencial para conseguir el correcto conjunto final que es la obtención y comprensión de toda la información que es necesaria conocer. Por tanto, si en un puzzle cada pieza es esencial para completarlo correctamente, en este método didáctico, cada estudiante también es esencial para la consecución de los conocimientos sobre los que versa la sesión.

Esta técnica de los grupos puzzles fue usada por primera vez en 1971 en Austin, Texas, por el Profesor Aronson, en un grupo en el que había una gran variedad de personas de distintas nacionalidades y razas, lo que terminó provocando conflictos entre los alumnos y creando una atmosfera en la que no se podía impartir correctamente clase, porque los alumnos trabajaban individualmente y actuaban de una forma muy competitiva respecto al resto de compañeros. Era, por tanto, necesario convertir esa competitividad en cooperativismo. Fue en ese contexto en el que nació la estrategia de los grupos puzzles. La puesta en práctica de esta técnica en unos pocos grupos de alumnos, dio muy buenos resultados, haciendo que algunos alumnos tímidos consiguieran mayor confianza en sí mismos y que participaran en clase sin ningún miedo o vergüenza, conseguía que los alumnos se relacionaran entre ellos de una forma más cordial y amigable y surgieran una dependencia necesaria para adquirir los conocimientos que después se le exigirían demostrar en un examen al finalizar la actividad. Al hacer un estudio comparado con alumnos del mismo centro que seguían métodos tradicionales de enseñanza con los alumnos que participaron en esta experiencia de los grupos puzzles, se comprobó que estos últimos habían realizado un mejor aprovechamiento de las clases (Aronso-Patnoe, 1997, *passim*).

Este método didáctico resulta especialmente útil para las situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que los contenidos son susceptibles de ser fragmentados en diferentes partes.

El puzzle favorece la interdependencia entre compañeros, puesto que la información que se les facilita (o que ellos mismos buscan), se distribuye en partes

(tantas como miembros hay en cada grupo) simulando piezas de un puzzle. Cada alumno conoce una parte de la información que es necesario obtener para llevar a cabo el aprendizaje. Los alumnos deben conocer pormenorizadamente la información que les corresponde, para poder transmitirla correctamente a los demás compañeros del grupo, y aprender la información que los demás miembros del grupo le proporcionan. Podemos distinguir por tanto dos clases de grupos: el grupo heterogéneo en el que van a “encajar” las piezas del puzzle, mediante la aportación del conocimiento individual que tiene cada alumno de ese grupo, y el grupo homogéneo o grupo de expertos, donde cada miembro del grupo especializado en el conocimiento de una determinada información coincidirá con otros alumnos que tienen encomendada la misma información pertenecientes a otros grupos.

b. Método

Los pasos que deben seguirse para poner en práctica esta técnica de los grupos puzzles son los siguientes (Aronson *et ali*, 1978, pp. 15 y ss).

- 1) En primer lugar, se debe proceder a la división de la clase en grupos cooperativos heterogéneos (lo ideal son entre 5 o 6 miembros, con individuos de diferente sexo, raza, etc). Se debe nombrar a un líder en cada grupo, que debería ser la persona que más madurez, seriedad y compromiso muestre en el trabajo. El material objeto de estudio se dividirá en tantas partes como miembros del grupo haya o al revés. Se encargará a cada uno de los miembros del grupo que preparen a fondo una de esas partes que se le encomiendan.
- 2) Seguidamente, cada miembro del grupo preparará de forma individualizada su parte conforme a la información que le ha facilitado el profesor o será el alumno de buscar esa información en las diversas fuentes a su alcance (libros, revistas, enciclopedias, Internet, etc.). Esta parte del trabajo podrá ser evaluada en función de lo aportado por cada uno de los miembros del equipo.

- 3) Posteriormente, cada alumno se reunirá con los miembros de los otros grupos que tengan encomendado el estudio de la misma información que él ha preparado. En esta reunión (de expertos o especialistas) los alumnos detallarán toda la información que posee y diseñarán cómo van a transmitir la información a los miembros de su grupo originario. Se puede realizar en este momento una evaluación individual de cada alumno según el grado de compromiso y responsabilidad que demuestre dentro del grupo de especialistas, y paralelamente, una evolución grupal del trabajo desarrollado en grupo (un trabajo, mapas conceptuales, esquemas, etc.).

- 4) Una vez finalizado el trabajo en los grupos especialistas, cada alumno vuelve a su grupo base y se encarga de explicar al resto de miembros del mismo la información que se ha preparado, pudiendo hacerle el resto de compañeros las preguntas que estimen oportunas y simultáneamente debe aprender el material que los demás alumnos de su equipo le enseñan. Se puede realizar aquí también una evaluación individual del grado de compromiso y responsabilidad de cada alumno dentro del equipo de origen, y además, una evaluación grupal mediante la realización individual de un examen o test sobre toda la materia estudiada por el grupo.

Del resultado de esta última prueba aludida, se deduce si la transmisión de conocimientos ha sido o no la adecuada dentro de un grupo concreto. Podría ofrecerse algún tipo de recompensa o premio al grupo que mejores resultados consiga obtener.

Antes de pasar a evaluar las ventajas e inconvenientes que ofrece este método didáctico, debemos mencionar que este método original fue revisado (por Slavin y otros colaboradores), y realizaron ciertas adaptaciones del Jigsaw original de Aronson y lo denominaron Jigsaw II. Podemos encontrar básicamente dos diferencias con el método originario: por un lado, en los resultados debidos a la

elaboración, y por otro, en la forma en la que interdependencia es estructurada (sobre estos detalles puede consultarse la página web oficial del método de los grupos puzzle: www.jigsaw.org/history.htm). Por tanto, podemos mencionar en sí las siguientes diferencias:

- 1) En el Jigsaw II el material lo aporta el profesor y todos los alumnos cuentan con la totalidad del mismo, no sólo el de la parte que se encargarán de trabajar pormenorizadamente de forma individual. Esto supone, que la relación de interdependencia se reduzca prácticamente a la consecución de la recompensa.
- 2) El sistema de puntuación empleado es diferente al Jigsaw original.
- 3) Los equipos del Jigsaw II no se forman mediante técnicas especiales.
- 4) En último lugar, en este método no existe distinción de roles en el seno de los grupos.

c. Ventajas e inconvenientes

Como ventajas podemos mencionar, en primer lugar que este método potencia especialmente la interacción positiva y la responsabilidad, puesto que todos los alumnos se necesitan los unos a los otros, viéndose obligados a cooperar, ya que cada uno posee un conocimiento fragmentado de la materia (pieza del puzzle), y sus compañeros tienen el resto de conocimientos. Por tanto, el grupo en su conjunto posee toda la información necesaria sobre el tema sobre el que versa la clase.

Este método grupal o cooperativo, contribuye a que los alumnos discutan y reflexionen sobre un tema, de manera que se facilita así la transmisión de conocimientos de unos a otros. Además, se mejora la relación entre los compañeros, debido a la relación de interdependencia a la que conduce este método, por la forma de adquirir los conocimientos los unos de los otros, y se

refuerza la autoestima de los alumnos con menos confianza en sí mismos, viéndose capaces de participar sin ningún temor en clase (Traver y García, 2004, pp. 419-437).

También, destaca, según ha demostrado la experiencia, que los grupos puzzles, suelen obtener mejores resultados académicos, y que una vez, que los alumnos conocen bien el funcionamiento del método, se adquieren los conocimientos de forma más rápida que en las clases tradicionales. Otra ventaja destacable, es que como gran parte del peso de la clase recae sobre los alumnos, el profesor dispone de más tiempo para resolver las dudas que surgen en el debate de los temas, y que los demás compañeros no son capaces de solucionar.

Y en último lugar, cabe destacar que promueve que los alumnos practiquen el habla científica al tener que transmitir sus conocimientos de la forma más correcta y técnica posible a sus compañeros.

Por otro lado, como inconvenientes más importantes podemos destacar los siguientes:

- que los alumnos más dominantes intervengan demasiado o traten de tomar el control, desplazando así, al resto de miembros del grupo.
- que los alumnos con más capacidades o aventajados, se aburran en clase, debido a que tienen que bajar el ritmo para adaptarse a los alumnos más lentos que se integran en su grupo.
- que existen alumnos muy competitivos que nos son capaces o se niegan a trabajar de forma cooperativa.
- que los alumnos poseen un conocimiento profundo sobre una parte del tema tratado, pero en cambio, tienen un conocimiento más superficial del resto.

d. Su aplicación en Derecho

Este método se aplica cada vez en las aulas de Derecho. Lo cierto es que esta técnica es ideal en este campo en el que los conocimientos, si bien, todos están interrelacionados, a su vez pueden ser fragmentados en diferentes partes. En España hay interesantes experiencias en el uso de esta metodología en la carrera de Derecho. Por ejemplo, Añón Roig y García Añón, 2009, pp. 37 a 51, explican cómo utilizan y que resultados han obtenido con el uso de esta metodología de aprendizaje cooperativo para explicar la asignatura “teoría de la justicia” (disponible en <http://www.uv.es/CEFD/13/anyon.pdf>).

7. LOS MAPAS CONCEPTUALES

a. Concepto, origen y objetivos

Los mapas conceptuales son instrumentos de representación del conocimiento, que aclaran conceptos complejos y contribuyen a facilitar su enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, un mapa conceptual es un recurso esquemático que sirve para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones. “Es un recurso didáctico mediante el cual se representa esquemáticamente un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones de un tema” (Novack, 1988; Castillo-Arredondo, vol. I, pp. 252 y ss.).

Normalmente su representación más usual es mediante grafos, nodos y líneas, donde el nodo representa el concepto y las líneas las palabras de enlace para formar las proposiciones. Pero también pueden incluirse en su diseño imágenes que permitan representar visualmente lo que se quiera.

Los mapas conceptuales contienen tres elementos fundamentales: concepto, proposición y palabras de enlace. Los conceptos son palabras o signos con los que se expresan regularidades; las proposiciones son dos o más términos

conceptuales unidos por palabras de enlace para formar una unidad semántica; y las palabras de enlace, en consecuencia, sirven para relacionar los conceptos.

Estos mapas conceptuales, se caracterizan esencialmente por:

- 1) Jerarquía: los conceptos se ordenan de mayor a menor según la importancia o criterio de inclusión de los mismos. Los que poseen una mayor jerarquía se ubican en la parte superior.
- 2) Selectividad: antes de construir el mapa hay que determinar cuáles son los términos más importantes y que, por ello, van a ser los que se recojan en el mapa;
- 3) Impacto visual: debe ser claro, simple y sencillo, facilitando la comprensión de las relaciones entre las ideas principales. Es, por tanto, una forma de representar gráficamente las ideas o conceptos.

Los mapas conceptuales como método didáctico que proporciona un resumen esquemático de lo aprendido, ordenado jerárquicamente, tienen su origen en la década de los sesenta, debiendo su aparición a las teorías sobre psicología del aprendizaje de David Ausubel (del aprendizaje memorístico al significativo) y su aplicación por J. Novak (en el programa *aprender a aprender*), como forma de contribuir a que los alumnos aprendan más y sepan organizar sus materiales de aprendizaje y esto les permita encontrar además un procedimiento de resolución de problemas (Novak, 1991, pp. 215 y ss.).

El mapa conceptual como método didáctico tiene como objetivos (y como utilidades) esenciales los siguientes (Novak-Gowin, 1988, 17 y ss.):

- Permite asociar, interrelacionar, describir y ejemplificar contenidos.
- Favorece la visualización, organización y expresión de ideas.
- Contribuye a la mayor comprensión y clarificación de conceptos, además de conseguir aprender a priorizar la información.

En los últimos años este método didáctico está en auge debido al impulso de la importancia de las TIC, convirtiéndose en una herramienta pedagógica ideal para gestionar el conocimiento mediante la representación de los conceptos fundamentales de un área concreta del conocimiento y las conexiones existentes entre ellos.

b. Método

Aunque la utilización de mapas conceptuales suele producirse en la enseñanza, sus posibilidades de aplicación son muy diversas y extensible a muchos campos. Como método de enseñanza-aprendizaje, el empleo de este supone que tanto el estudiante como el profesor, se centren en una serie reducidas de ideas, las más importantes, que es necesario y básico conocer de forma previa para realizar cualquier otra actividad relacionada con el tema o ámbito en el que se encuadran esos conceptos fundamentales (Francia-Venegas, 2004).

El docente debe enseñar a sus alumnos cómo se elaboran los mapas conceptuales, siendo necesario seguir los siguientes pasos:

1. Seleccionar el concepto en el que se desea profundizar.
2. Identificar los elementos esenciales del concepto.
3. Redactar una lista con los conceptos, ordenándolos desde los más generales a los más específicos.
4. Situar los conceptos más generales en la parte superior del mapa y unir con líneas reflejando la relación con los otros conceptos.
5. Añadir varios elementos a cada concepto que ya se encuentre en el mapa mediante ramificaciones.

6. Realizar conexiones entre varios conceptos mediante el uso de flechas, señalando la dirección de la relación.

Los mapas conceptuales resultan de gran utilidad como método didáctico, pudiendo señalar cinco aspectos:

Respecto a la organización y planificación académica, se puede emplear como un recurso para organizar y visualizar las actividades, destacar la conexión y relación entre los contenidos y resumir breve y esquemáticamente un tema, o el contenido del curso. En el desarrollo del curso y de las clases, como un instrumento que facilite el aprendizaje del alumno, que le permite conocer el significado esencial de los materiales facilitados y a relacionarlos con otros ya sabidos. En la evaluación del alumno, el profesor puede saber si ha entendido éste los conceptos fundamentales y si sabe conectarlos con otros ya conocidos. Para el estudio individual de la asignatura, para organizar las ideas esenciales de los temas tratados y la relación entre ellos. Para el trabajo en grupos, facilita la creación del conocimiento en equipos.

c. Ventajas e inconvenientes

Como ventajas podemos mencionar que, el mapa conceptual es una herramienta que permite mejorar la organización y expresión de ideas, comprender y clarificar conceptos, profundizar, procesar, organizar modelos y priorizar la información.

Además, constituye también un método eficaz para el desarrollo de habilidades cognoscitivas y deductivas, de manera que puede ser empleado para la identificación y abordaje de problemas reales y de esta manera llegar a conclusiones y soluciones creativas y autónomas. Si estos mapas conceptuales se realizan mediante actividades grupales, o se exponen en clase, conllevaría otras ventajas como es el fomento de la relación entre alumnos y una mayor participación en la sesión.

Como inconveniente podemos destacar que este método, de forma aislada puede mostrarse insuficiente para la transmisión de la información al alumno, puesto que los mapas conceptuales ayudan a comprender conceptos e ideas básicas, pero que deben ser completadas bien con explicaciones del docente o con una labor de estudio de otros materiales por parte del alumno.

d. Su aplicación en Derecho

Los mapas conceptuales se muestran como un método didáctico idóneo en casi cualquier campo, y en concreto, en Derecho permiten clarificar y comprender mejor los conceptos básicos del tema que se trate en cada sesión y sus desarrollos posteriores. También son útiles en materias transversales o interrelacionadas. Se pueden utilizar después de sesiones expositivas o para aclarar los nudos problemáticos de un caso o de una ABP.

8. EL MÉTODO DE CASOS PROBLEMÁTICOS

Un buen caso es el instrumento mediante el cual se introduce en el aula una parcela de la realidad con el fin de que los alumnos y el profesor lo desmenuen. Un buen caso mantiene el debate vinculado a alguno de los hechos rebeldes con los que han de enfrentarse en las situaciones de la vida real. “Es pues el registro de situaciones complejas que deben literalmente descomponerse y volverse a unir antes de poder entenderlas” (Lawrence, 1953).

Esta metodología trata de resolver problemas y encontrar la solución acertada sobre una información proporcionada previamente. La resolución de un caso o problema se suscita a la vista de una determinada situación fáctica cuyos datos relevantes deben ponerse en conocimiento de los alumnos. Sin caso, sin problema no hay dictamen ni resolución. Los casos han de servir para aproximar al alumno a la realidad cotidiana, y en esta dirección debe descansar en supuestos reales y no en construcciones artificiosas construidas de forma improvisada que puede alejar a alumno de la comprensión de las instituciones y estará dirigida a

facilitar el manejo de los textos legales y la aplicación de sus conocimientos a la realidad del tráfico.

La resolución de los casos como eje central de la clase práctica, debe evitar la tendencia al enfoque de la solución aislada del caso. Esta resolución de casos puede organizarse y programarse a través de diferentes sistemas, y con distinta intensidad. En general, las técnicas de aprendizaje cooperativo más utilizadas son la de pequeños grupos de discusión, el debate dirigido o discusión guiada y el estudio de casos. En la primera de las técnicas el profesor y los alumnos intercambian ideas de manera informal aunque con un mínimo de normas: la discusión se realiza en torno a un tema previsto, apartándose lo menos posible del mismo. La segunda consiste en plantear a los alumnos una serie de preguntas sobre un problema y dejarles un tiempo para informarse y buscar las soluciones que después se comentarán. En la tercera técnica —la más representativa de lo que ocurre en Derecho— el grupo estudia analítica y exhaustivamente un caso explicado con todos los detalles para extraer conclusiones ilustrativas basadas en las fuentes de información a su alcance.

Uno de los principales problemas de utilización de esta técnica didáctica se encuentra en la necesidad de elaborar buenos casos. Suponiendo que la cuestión fáctica se presenta de una forma precisa y clara, sin interferir cuestiones probatorias, se suscitan con extraordinaria facilidad problemas y posibles disputas en cuanto a la determinación de la norma singular aplicable, en cuanto a la resolución de posibles conflictos con otras normas también concurrentes, en cuanto a la determinación del significado y alcance de las normas en cuestión. Aunque en su mayor parte —si no en su totalidad— los problemas que se suelen plantear en las clases están inspirados en algún caso real, el supuesto de hecho que se presenta al estudiante de Derecho nunca se encuentra en su estado bruto, sino que es el resultado de un determinado proceso de elaboración y, normalmente, tiene bastante de artificioso.

Ello es así al menos por dos razones: primero, porque el caso real suele ser muy farragoso, lleno de detalles y circunstancias muy accesorios y por ello se tiende a reducir a lo más esencial; y segundo porque en la prácticas los problemas

se suelen presentar de forma aislada y puede ocurrir que tras plantear el caso nos encontremos con una o a lo sumo dos cuestiones jurídicas. Así, presentar a dictamen un caso real “en bruto” llevaría consigo el inconveniente de concentrar toda la calificación en la resolución de muy pocos problemas jurídicos, lo que podría no resultar suficientemente revelador de la formación jurídica general del estudiante.

El proceso de elaboración de un supuesto fáctico de escuela comienza precisamente con la redacción (aunque sea sólo mentalmente) de una lista de “problemas jurídicos” formulados en términos generales y abstractos. Una vez que ha decidido cuáles son los problemas jurídicos que quiere suscitar, procede a redactar un relato (para lo cual puede tener en cuenta o no las circunstancias concretas de aquellos casos reales que suscitaron en la práctica tales problemas) que sirva de excusa para que se planteen tales problemas. Evidentemente, a la hora de pergeñar esta historia –lo que, como ya he indicado, requiere cierta habilidad e ingenio- puede ser necesario desechar alguno o algunos de los problemas iniciales, porque no hay forma de hacerlos entrar en el caso, y también se pueden suscitar nuevos problemas no contemplados inicialmente que resulten también interesantes de cara al dictamen. Así, normalmente, la elaboración del supuesto fáctico no es un proceso tan sencillo como un simple paso de lo abstracto a lo concreto, sino que se suele producir también un proceso de retroalimentación desde la propia historia hacia atrás, porque ésta suele provocar una problematicidad que no había sido prevista inicialmente pero con la cual se tiene que contar.

Pero, en cualquier caso, lo que interesa retener es la idea de que en los casos prácticos de escuela la historia que se nos propone no es en el fondo más que una excusa u ocasión para que localicemos y argumentemos sobre unos problemas jurídicos abstractos y generales. Y toda la dificultad metódica del dictamen estriba en ser capaz de desandar o recorrer en sentido contrario el mismo camino que recorrió el redactor del supuesto fáctico: como digo, éste parte de una lista de problemas formulados en términos abstractos y generales y termina con una historia en la que se habla de personas y bienes concretos, mientras que el

dictaminante parte de la historia concreta y tiene que ser capaz de remontarse hasta la lista de problemas generales que tenía en mente el redactor del supuesto.

En el método del caso se requiere unos conocimientos previos del alumno, aunque después los desarrolle con mayor profundidad. Lo que ocurre es que no hay un solo método de casos, sino diversas modalidades. Así, por ejemplo, está el estudios de casos abiertos y desestructurados, que se asemejan más al aprendizaje basado en problemas, hay caso con preguntas cerradas y de temas ya tratados en clase; hay casos que se resuelven en clase y otros fuera de las aulas; casos que se afrontan de manera individual o en grupos; que se solucionan con ayudas de materiales complementarios o sólo con los conocimientos que tenga el alumno. Las posibilidades son muchas, y el docente, según sus circunstancias particulares y la de sus alumnos debe elegir.

9. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

“Es un día de verano caluroso y húmedo. Luce el sol y la atmósfera está muy cargada. Se puede apreciar la presencia de partículas de polvo en el aire. La ausencia de viento todavía lo hace más duro e insoportable, pero al atardecer empiezan a aparecer negros nubarrones que se expanden rápidamente y de repente comienza a soplar una fuerte brisa. Un rayo cruza vertiginosamente el horizonte, seguido de un estrepitoso estruendo. Lluve con fuerza: se trata de una tormenta”

Así empieza una guía para estudiantes de la Universidad de Maastricht con la que se pretende introducir a éstos en las nociones básicas del aprendizaje por problemas. A nuestro estudiante no le va a ser difícil reconocer el objeto de la narración: se trata, sin duda, de una tormenta. A partir de ahí empieza a identificar piezas del problema: el rayo, la atmósfera cargada, la humedad, etc.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) o *Problem Based Learning* (PBL) surgió hace más de treinta años en la Escuela de Medicina de la Universidad de Mc Master en Canadá, como una alternativa al proceso de enseñanza tradicional basado en la figura del profesor que, como experto en el tema objeto de enseñanza.

El aprendizaje basado en problemas llega a Europa a mitad de los años 70. En 1974 se crea la Universidad de Maastricht, en los Países Bajos y ofrece cursar todos sus estudios con una técnica de aprendizaje distinta a la tradicional. De forma paralela, en Dinamarca, la Universidad de Aalborg ofrece enseñanzas de tipo técnico mediante una variante de la anterior, que denomina aprendizaje basado en proyectos. En España ya hay algunas Universidades que utilizan, aunque sólo de manera aislada, esta metodología. En Derecho, por ejemplo, en la Universidad de Barcelona determinados grupos de la asignatura de Derecho Mercantil se desarrollan de manera completa con esta metodología.

En el ABP “el docente se convierte en el tutor de un grupo pequeño de alumnos quienes tiene que resolver un problema específico relacionado con la disciplina de estudio. A diferencia de lo que ocurre con la enseñanza tradicional, los estudiantes son los responsable de escoger los materiales didácticos, definir la secuencia de aprendizaje, y participar en los procesos de evaluación. De ese modo, el maestro deja de ser comportarse como experto y aprende junto con el grupo. El pilar de esta metodología es el alumno, quien aprende tanto del trabajo colectivo como del estudio individual” (Escribano y Del Valle, 2008).

Las características esenciales de este método diríamos que la formación de destrezas y habilidades en el estudiante; hacer del pensamiento, el cuestionamiento y la reflexión un hábito en él y la formación de su criterio. En cuanto a la primera, el estudiante aprende a aprender. Pasa de ser un mero receptor del conocimiento a ser el actor de su propio proceso de aprendizaje. A través de un problema, aprende a usar el conocimiento previo con el que cuenta y a identificar el conocimiento nuevo que debe adquirir para tratar de encontrar las posibles soluciones al mismo. Durante el proceso, el estudiante aprende a evaluar la calidad de las fuentes y a argumentar. Y al final, aprende que como suele suceder en la práctica profesional, en el mundo del Derecho no siempre hay una sola solución posible.

En cuanto a la segunda característica, ya que el proceso se desarrolla en grupos pequeños de estudiantes en donde cada uno expone los conocimientos

nuevos adquiridos en pos de encontrar las posibles soluciones al problema planteado y cómo ese conocimiento resulta útil, cada alumno desarrolla un sentido crítico respecto de los argumentos planteados. Quizás lo más relevante de este aspecto es que el alumno aprende a no tomar nada por sentado: pregunta, cuestiona y compara las fuentes que escucha de sus otros compañeros. Y al final, en su informe sustenta sus propias conclusiones según su propio criterio.

El proceso empieza con la presentación del problema y la activación del conocimiento previo (por ejemplo, se le entrega a los alumnos un anuncio de prensa de la emisión de obligaciones de Nueva Rumasa). A continuación se entra en una fase de discusión y de debate en el seno de un grupo tutorial con el objetivo de analizar los diferentes elementos y cuestiones implicadas en el problema, listarlas y formular objetivos de aprendizaje (siguiendo con el ejemplo, qué es una obligación, para qué sirve, cómo se emite, funciones de la CNMV, etc.). Después de preguntarse ¿qué sé yo sobre el problema?, hace falta plantearse ¿qué debo hacer para comprender el problema? A raíz de aquí, cada alumno debe buscar la información necesaria para lograr los objetivos propuestos. Después, vuelven otra vez al grupo con el objeto de hacer una puesta en común y organizar la información. Un buen instrumento para organizarla es la elaboración de un mapa conceptual, a través del cual se expresan las relaciones entre conceptos. En este momento es necesario preguntarse si se ha adquirido una mejor comprensión de los fenómenos implicados en el problema. Esta última fase trata de desarrollar las habilidades de más alto nivel, como por ejemplo la evaluación, la relación, la toma de decisiones y síntesis. En el aprendizaje por problemas no se plantea como objetivo prioritario la adquisición de conocimientos de la especialidad, sino un desarrollo integral del profesional en formación.

Como señala uno de los mayores expertos en España en su utilización en Derecho (Font, 2004, pp. 79 y ss.) el aprendizaje basado en problemas es un método mediante el cual los alumnos construyen su conocimiento sobre la base de problemas de la vida real. Mientras tradicionalmente primero se expone la información y posteriormente se busca su aplicación en la resolución de un

problema, en el caso del ABP primero se presenta el problema, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al problema. El ABP no se plantea como objetivo prioritario la adquisición de conocimientos de la especialidad, sino un desarrollo integral del profesional en formación.

Por tanto, la misión primera y principal del ABP debe ser la de facilitar a este profesional en formación la creación de sus propias categorías intelectuales. Y para ello, nada mejor que crear una atmósfera en la cual el aprendizaje resulte inevitable. A nadie se le escapa que en esta tarea juega un rol principal la motivación. Si el alumno es capaz de poder identificar los objetivos que se le plantean y el responsable de su aprendizaje de implicarle en esta tarea, no hay duda de que advertirá con facilidad la utilidad de la materia que se le propone como objeto de su aprendizaje. El alumno identifica los objetivos, se compromete, descubre, desea conocer más y, con ello, retroalimenta el proceso (Kolb, 1984).

El ABP pretende una formación en competencias profesionales, como son capacidades como el liderazgo, la comunicación, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo pluridisciplinar. En el aprendizaje basado en problemas, el problema dirige todo el proceso ya que no es más que una excusa para la construcción del conocimiento.

El problema es un suceso o un conjunto de sucesos preparado por docentes, especialistas en la materia, con el objeto de iniciar el proceso de aprendizaje. El problema así planteado debe tener dos características esenciales: la familiaridad y la contextualidad, con lo que se logra que el alumno identifique el objetivo de su aprendizaje. Esto le permite descubrir lo que sabe y lo que le falta por aprender. De ahí que se proponga conocer más y, de ahí también, que comprenda la utilidad de la materia que se le somete a su juicio. Cuando se cierra el círculo el alumno ha alcanzado un grado de motivación suficiente como para estimular el proceso de aprendizaje. "Necesita conocer, quiere saber, empieza a formular hipótesis, desea resolver el problema, aunque no sea el objetivo. Sin embargo, la energía generada por el ansia de resolverlo es justo la que precisa para seguir adelante y, en este

contexto, se sitúa la función del docente como el soporte apropiado para conducirla hacia un fin determinado. Y puesto que este fin no es la resolución del problema, sino la generación del conocimiento, el proceso se retroalimenta hasta el infinito” (Font, 2004, 11).

A esta fase de activación del conocimiento previo ha de seguir un segundo momento de confrontación de las ideas con un interlocutor. Esta fase puede realizarse entre dos sujetos (tutor y alumno) o bien, en el seno de un grupo. El trabajo en equipo posee muchas ventajas:

- Permite sentar las bases de un aprendizaje colaborativo.
- El nivel de conocimientos y la experiencia de los alumnos son distintos y esto es enriquecedor.
- Pueden aprender unos de otros, a organizar su trabajo de manera más eficaz, a desarrollar habilidades interpersonales y a potenciar, a su vez, sus capacidades intelectuales.

También tiene inconvenientes: es más fácil que se produzcan fenómenos de parasitismo, de encubrimiento colectivo o de tiranía. No obstante, las ventajas son superiores a los inconvenientes. Y, sobre todo, ofrece una plataforma ideal para extraer el máximo juego de la polaridad de dos recursos psicológicos contrapuestos: la rivalidad y la colaboración (Font, 2005, p. 12).

En el grupo se discute, se aportan ideas, se contrastan opiniones y se organiza la información. Esta tarea se realiza en presencia de un tutor. Los integrantes del grupo se someten a una sesión de lluvia de ideas en la que se entrecruzan las preguntas que cada uno se formula con las dudas de los demás y las descripciones más o menos aproximadas de los fenómenos por quien tiene algún conocimiento. Los alumnos van listando las ideas que van surgiendo del debate y van anotando también las dudas y los puntos oscuros del problema. La sesión culmina con la formulación de los objetivos de aprendizaje. Si al comienzo se trata de activar el conocimiento previo, ahora se trata de responder a la siguiente pregunta: “¿qué es lo que necesito saber para comprender el problema?”.

Finalizada la sesión de trabajo en grupo, se vuelve al trabajo individual. Una vez fijados los objetivos de aprendizaje, cada alumno tiene que ocuparse de buscar las fuentes de información que considere convenientes para construir su conocimiento del problema y de los fenómenos implicados en el problema. Buscar fuentes de información significa consultar manuales, bases de datos, tener entrevistas con expertos, etc., pero siempre fuera del grupo. Esta tarea puede organizarse de modo que los distintos miembros del equipo se distribuyan parte del trabajo de búsqueda, aún cuando la fase de autoaprendizaje es esencialmente individual. Debe ser el individuo quién decida qué es lo que debe conocer y hasta qué punto debe conocer. A continuación se regresa al grupo para realizar la puesta en común.

En un contexto de aprendizaje por problemas diseñado como estrategia metodológica lo más habitual es disponer de tutoriales por semana. Los alumnos se reúnen previamente para realizar una puesta en común previa antes de la reunión con el tutor. La segunda vez que se reúne el grupo, la sesión tiene por objetivo poner en común y organizar la información, de modo que pueda responderse a la siguiente pregunta: ¿hemos adquirido una mejor comprensión de los procesos involucrados en el problema? Se trata de extraer conclusiones, de sintetizar las ideas y de crear conocimiento, de modo que el proceso pueda retroalimentarse y empezar de nuevo con la identificación de nuevos objetivos y alentando el descubrimiento. En el segundo tutorial se reúne a los distintos equipos con el fin de que cada uno de ellos exponga sus argumentos y se inicie un debate y que cada grupo defienda sus intereses y posturas (Font, 2005, pp. 13 y ss.).

CAPÍTULO CUARTO
PRUEBA Y ENSAYO DEL USO DEL APRENDIZAJE
BASADO EN PROBLEMAS EN DERECHO

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace más de diez años imparto clases en las asignaturas de Derecho Mercantil I y Derecho Mercantil II de la Licenciatura de Derecho. Desde hace algunos años ensayo en clase el uso de distintas metodologías docentes, diseñadas con el objeto de que los alumnos vayan adquiriendo las competencias necesarias para desarrollar sus futuras profesiones jurídicas.

Permítanme hacer una breve introducción del contenido de esta disciplina en el marco de la carrera de Derecho y explicar a grandes rasgos la metodología didáctica utilizada. La relatividad del Derecho mercantil, tanto histórica como jurídico-positiva, significa que su contenido está cambiando continuamente y que no siempre responde a los mismos límites. A veces, las más, se amplía, a veces se desintegra en campos diversos y es constante el trasvase de materias grises de y hacia otras disciplinas jurídicas. Es la realidad económica de la empresa, y no sin tener que salvar ciertas dificultades conceptuales y sistemáticas, la que permite hablar de una unidad del Derecho mercantil, y aún reconociendo la existencia de sectores especiales que cada vez reclaman mayor autonomía normativa (Derecho bancario, Derecho concursal, Derecho del mercado de valores, Derecho de la competencia, Derecho de seguros, Derecho de transportes, Derecho de la navegación y un largo etcétera). Mientras estuvo vigente el histórico Plan de 1953 de la Carrera de Derecho eran dos las asignaturas que pretendían englobar la materia mercantil: Derecho Mercantil I, que se solía dar en cuarto de Derecho, y Derecho Mercantil II, que se impartía en quinto, el último curso de la carrera. Pero como se sabe, todo esto ha cambiado, primero a partir de la casi generalizada (y en la mayoría de veces fracasada) renovación de planes de estudios en Derecho en las Universidades española de finales del siglo XX, y después con la más reciente implantación de los nuevos grados en Derecho, adaptados a los dictados del llamado proceso de Bolonia e incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior. Al mismo tiempo, las asignaturas generales, en cierta manera, se han

vaciado de contenido por la obligada reducción de carga lectiva que se pretende compensar con la oferta de postgrados en los que, por cierto, muchos incluyen un amplio abanico de asignaturas relacionadas con el Derecho mercantil.

Todo esto se traduce en la práctica en que los alumnos de Derecho, según dónde cursen la carrera, tendrán unas u otras asignaturas, con variedad de nombres y, lo que es más grave dada la uniformidad que demanda en todo el Estado la materia mercantil, de contenidos. También es un hecho el interés que el Derecho mercantil despierta en otras titulaciones, y en esta época de escasez de créditos sorprende el gran número de asignaturas de Derecho mercantil incluidos en los planes de estudios de otras carreras.

De otro lado, las circunstancias pedagógicas que implica la necesaria adaptación de los estudios universitarios al proceso de Bolonia, han determinado la estructura y extensión de la metodología docente que se debe usar en clase. La libertad de cátedra del profesor, ésta viene condicionada por la necesidad de utilizar en el desarrollo de cada curso, y de acuerdo con la guía docente aprobada por cada Departamento, una serie de metodologías activa, que impliquen una adquisición de competencias (conocimiento de la profesión, capacidad para resolver problemas, comunicación oral y escrita, habilidades en el uso de las TIC, trabajo en equipo, capacidad para aprender a trabajar de manera autónoma, capacidad crítica y autocrítica....) que se traduzcan en un aprendizaje para toda la vida (“aprender a aprender”).

2. LAS METODOLOGÍAS ENSAYADAS EN LA ASIGNATURA DE DERECHO MERCANTIL II (CURSO 2010/2011)

La asignatura de Derecho Mercantil II en la Licenciatura de Derecho está ubicada en el quinto curso del plan de estudios vigente en la Universidad de Almería. El alumno se enfrenta a esta materia sin que previamente se haya acercado a su objeto de estudio, por lo que la sistemática del curso está pensada para facilitar la paulatina obtención de los conocimientos básicos en torno a las

líneas generales de la función, concepto y régimen jurídico de algunas de las principales instituciones mercantiles. Partiendo de un concepto clásico del Derecho mercantil como conjunto de normas, básicamente de naturaleza privada, que pretenden dar solución a los problemas que plantean la actuación de los empresarios en el mercado, regular su actividad y ordenar la solución a sus crisis, la disciplina trata de estudiar los principales aspectos jurídicos relacionados con la misma, dividiéndose su contenido en dos cursos. En este primer curso, se abordarán los tipos de empresarios (individual o social, privado o público), la empresa y el estatuto jurídico del empresario (Registro Mercantil, contabilidad, etc.), para posteriormente analizar la regulación de la competencia y el régimen de la propiedad industrial. Pero sin duda, el núcleo central de la asignatura corresponde con el estudio de los empresarios sociales, analizando su tipología, funcionamiento y organización, pasando por las distintas etapas de su vida jurídica hasta llegar a su disolución y liquidación.

En el curso 2009/2010, fue el tercer año que se implantó el crédito europeo en la asignatura de Derecho Mercantil I en la Universidad de Almería. Pero hay que hacer una advertencia previa. Solamente los alumnos que asistían regularmente a clase, participaran en las mismas de manera activa e hicieran las prácticas, lecturas, seminarios y otras actividades recogidas en la guía docente de la asignatura, podían optar al sistema de evaluación continua. Eso, evidentemente, no significaba el aprobado automático, ya que habrá distintas formas de evaluar los conocimientos adquiridos por cada alumno (controles de seguimiento, corrección de prácticas, exposición oral y escrita de temas, tutorías individuales, elaboración de trabajos, etc.).

Aquellos alumnos que no podían participar de manera regular en el desarrollo de la docencia o participando en ella no alcanzasen el mínimo exigido, tenían que examinarse en la fecha oficial fijada en la convocatoria del mes de junio de toda la asignatura (*alumnos libres* los denomino en el estudio). Esta prueba se la debían preparar teniendo en cuenta el contenido del programa con cualquier manual actualizado de Derecho Mercantil de los recomendados en esta guía.

Pues bien, a mediados de curso sólo quedaron, tras los diversos tipos de control de asistencia y de calidad de los trabajos solicitados, 19 alumnos de los 50 matriculados. Esos 19 alumnos fue la muestra utilizada para realizarle una serie de cuestiones concretas sobre su percepción del uso de diversas metodologías docentes durante el curso.

Durante el curso se ensayaron cinco metodologías diferentes con las siguientes finalidades didácticas concretas:

a. *El grupo puzzle o rompecabezas*

Esta técnica de aprendizaje cooperativo se utilizó en dos primeros días de clase del curso para explicar el *origen y concepto del Derecho mercantil*. En su uso había una clara intención socializadora para que los alumnos se conocieran entre ellos, que se rompiese *el hielo* entre un grupo de alumnos que iban a tener que trabajar de manera conjunta en muchas otras actividades a lo largo del curso.

El desarrollo de esta metodología se hizo en varias fases, que se pueden resumir como sigue:

Primer día de clase (2 horas de clase)

i) Explicación a los alumnos del funcionamiento básico esta técnica colaborativa de aprendizaje

ii) Constitución de los grupos. Los alumnos se repartieron en cinco grupos de seis (30 alumnos).

iii) Reparto del material. A cada grupo se le repartió dos capítulos del libro de Gondra, *Derecho Mercantil (Introducción)* (Madrid: Servicio de Publicaciones UCM, 1992) entre los grupos conformados. Dichos capítulos se dividían en 6 partes, numeradas de 1 a 6.

iv) Agrupamiento de los distintos expertos. Cada grupo elegía entre sus miembros a 6 expertos, numerados de 1 a 6. Cada experto de cada grupo le correspondía una parte de la lectura (experto 1, lectura 1; experto 2, lectura 2...).

Una vez hecho esto se conformaron 6 grupos de expertos: uno por los expertos número 1, otro por los expertos número 2 y así sucesivamente.

v) Lectura detenida de cada parte asignada por los grupos de expertos

vi) Discusión entre los miembros del grupo de expertos del contenido de la lectura realizada.

vii) Elaboración de un mapa conceptual por cada grupo de experto de la lectura asignada, destacando las partes de mayor interés.

viii) Vuelta de los expertos al grupo de origen

Segundo día de clase (1 hora de clase)

ix) Explicación de cada experto al resto del grupo de su parte de la lectura

x) Evaluación de los conocimientos adquiridos a través de un test de evaluación a todos los alumnos, con las mismas preguntas y sobre todos los materiales trabajados por los distintos grupos de expertos.

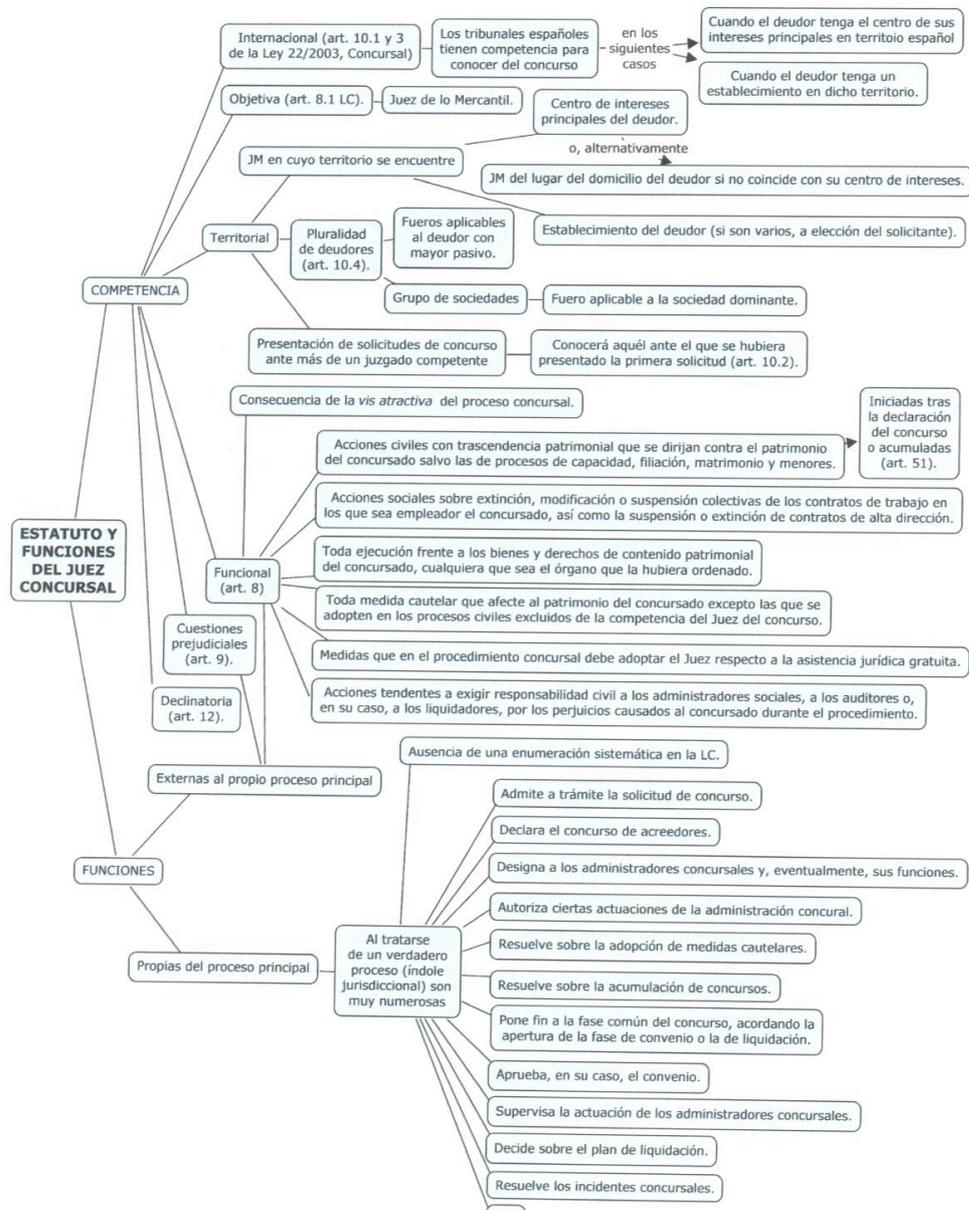
b. *Los mapas conceptuales*

Esta técnica didáctica se usó en varias ocasiones durante el curso. En uno de los primeros días de clase reservé un aula de informática para impartir un seminario de cómo utilizar uno de los programas informáticos gratuitos más utilizados en el mundo para la elaboración de mapas conceptuales (CmapTools: <http://cmap.ihmc.us/>). Para explicar su uso a los alumnos, utilicé los videos tutoriales realizados por el *Grupo de Investigación Orión* de la Universidad de Extremadura (disponibles en <http://grupoorion.unex.es/cmapttools/cmapttools.htm>).

Por poner un ejemplo de la utilización efectiva de los mapas conceptuales durante el curso, lo utilicé para el desarrollo del tema relativo al Registro Mercantil. En clase expliqué de forma expositiva, durante unos quince minutos, la razón de por qué se incluía este tema en la parte del temario dedicado al estatuto

del empresario. Después, con la ayuda de Reglamento del Registro Mercantil los alumnos de manera individual tenían que realizar un mapa conceptual sobre la organización del Registro y las funciones de cada uno de ellos. Al principio de la clase siguiente los alumnos me tenían que entregar el mapa realizado por cada uno de ellos usando el programa CmapTool (se intentaba así los alumnos fuesen dominando los TIC). Los mapas se evaluaron por pares, esto es, los repartí entre los alumnos y cada uno tenía que detectar los fallos del mapa del compañero, con la advertencia de que yo después revisaría las correcciones y si había lagunas o fallos en el mapa original y en el mapa corregido, afectaría negativamente a la nota.

**ESTATUTO Y FUNCIONES DEL JUEZ CONCURSAL.
LA ADMINISTRACIÓN CONCURSAL**



Mapa conceptual elaborado por un alumno

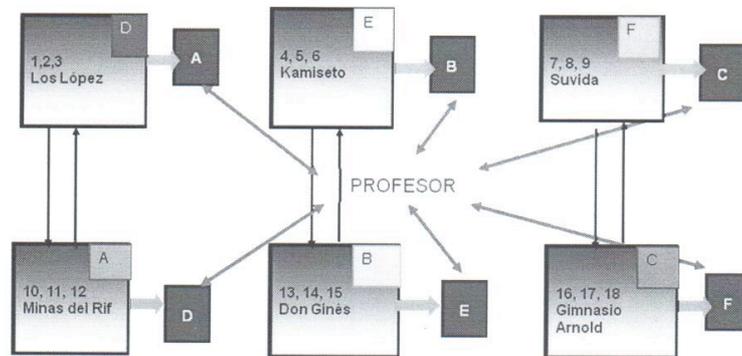
c. *La lección magistral.*

Aunque consciente de las limitaciones de esta metodología didáctica (pasividad por parte del alumno, poco incentivadora, etc.), también somos conoceros de sus ventajas (transmisión de conocimientos de manera rápida, estructurada y sistemática). De este modo, para explicar partes generales de la materia, temas conflictivos o jurídicamente espinosos o cuando por falta de disponibilidad de tiempo tenía que transmitir rápidamente conocimientos a los alumnos, utilicé el método expositivos en clase. Por ejemplo, esta metodología fue usada para explicar la Parte General del Derecho de Sociedades, con el apoyo de algunas diapositivas y la elaboración de algunos esquemas en la pizarra.

d. *Método de casos problemáticos.*

Una vez comenzada la parte especial de Derecho de sociedades casi toda la docencia se impartió a través de casos. Pensando en que los alumnos debía actuar como si de abogados se tratase, se conformaron grupos de tres (dejé que se agruparan entre ellos) y les facilité a cada grupo un caso de Derecho de sociedades relativamente complicado, con unas preguntas para que la resolvieran en el plazo de tres semanas. Durante ese tiempo las clases se desarrollaron en un aula de informática para que los alumnos tuviesen acceso a las bases de datos de legislación y jurisprudencia. Los alumnos debían llevar los manuales básicos de la asignatura y yo llevaba alguna bibliografía especializada. Una vez terminado el plazo dado, y trabajando esencialmente en clase, debían presentar una resolución del caso que entregaba a otro grupo para que hiciesen una réplica o contrademanda (intenté asignar los casos más dispares a cada grupo: si un grupo había hecho una transformación de una Sociedad limitada laboral, le asignaba la réplica de un caso de responsabilidad de administradores). Di otro plazo para presentar la réplica. Y por último, cada grupo debía presentar por escrito y en exposición oral la resolución del caso, con toda la documentación (estatutos, convocatoria de junta, toma de acuerdos, etcétera) como si de un despacho de abogados se tratase. Esa era la idea. Resolver los casos como abogados y exponer por escrito y oralmente todos documentos necesarios para defender los intereses de su cliente. Finalmente, en la exposición oral valoraba las competencias

adquiridas y el conocimiento de los aspectos teóricos y prácticos de los nudos problemáticos que planteaba el caso.



Un ejemplo de caso: Los López

Los López, una de las familias maragatas de más rancio abolengo de una pequeña localidad del Cierzo, se dedican desde hace más de medio siglo a la producción de miel natural. El negocio parecía abocado a desaparecer hasta que se difundió, primero en el pueblo, y después por toda España, que la miel untada en la piel tenía unos magníficos efectos terapéuticos. Las ventas se multiplicaron por mil y la empresa lleva varios años arrojando unos resultados espectaculares. La estructura jurídica de la empresa es muy simple. Una SRL, titular de las fincas donde se cultivan las flores de las que procede la miel, de una pequeña industria envasadora y cinco fincas más que están sin explotar, aparte de la marca y de la patente de la fórmula magistral. El accionariado de la sociedad está repartido entre los familiares de la manera siguiente:

En la sociedad hay seis socios. La madre (o "la Abuela" como la conocen en el pueblo) que tiene el 50% de las participaciones sociales, repartiéndose el otro 50% entre todos los hijos (cuatro varones y una hija). La hija, Margarita, se casó hace tres años con D. Juan, un "viva la vida" que hizo el negocio de su vida con la boda. Poco después del casamiento, la Abuela, encandilada con las maneras de un señor de la capital e influenciada por su hija, que siempre había sido la niñas de sus ojos, decide darle el mando de la empresa a su yerno (que decía haber estudiado en la Yale Bussines School de 1987 a 1992, cuando en realidad esos años los había pasado en la cárcel de Almendralejos por estafa donde se le conocía como "Juanito el Perla").

La Abuela, impulsiva como siempre, comunica sus intenciones al mayor de sus hijos (hasta ese momento Administrador único de la empresa) que aunque fastidiado y con la mosca detrás de la oreja por que no se fía de su cuñado, convoca a todos los

Parte de uno de los casos realizado en clase y esquema de funcionamiento del método usado en clase

e. *Aprendizaje Basado en Problemas.*

Este curso fue el primero que he ensayado esta metodología didáctica de trabajo colaborativo en clase. Elaboré varios escenarios para los temas finales de la parte del programa dedicado a Derecho de sociedades. Por ejemplo, facilité a los alumnos una convocatoria de junta general de accionistas con errores para analizar el derecho de información del socio y el régimen de convocatoria de los órganos sociales; otro día trabajamos sobre dos anuncios de prensa y el anuncio de Nueva Rumasa aparecido en los periódicos últimamente, para conseguir fijar los objetivos de aprendizaje de la emisión pública de acciones y obligaciones. Para realizar estos ABP dividí a los alumnos en dos grupos de 12 (con más alumnos me parece muy complicado realizar un ABP de este tipo) y realizamos tres sesiones consecutivas: presentación del ABP, fijación de los objetivos de aprendizaje por los propios alumnos, conformación de grupos más pequeños (de 3) para trabajar sobre esos objetivos de aprendizaje fuera de clase; sesiones de tutorización de los grupos; puesta en común de los objetivos de aprendizaje y evaluación de los mismos con un test de evaluación.



NUEVA RUMASA

LE OFRECE UNA MAGNIFICA OPORTUNIDAD DE INVERSION

Nueva Rumasa, constituye uno de los grupos empresariales más importantes de nuestro país con una valoración patrimonial neta de más de 3.000 MM de euros en compañías líderes en sectores consolidados y estables de nuestra economía: Alimentación, Bodegas y Bebidas, Distribución, Hoteles, Agrícola, Ganadera y Patrimonial.

Nueva Rumasa está compuesta por 107 empresas con más de 10.000 empleados directos y 6.000 indirectos, con relaciones comerciales en 70 países, y una facturación por encima de los 1.500 MM de euros. Todas las empresas son 100% propiedad y ninguna cotiza en bolsa.

Ahora usted tiene la oportunidad de participar en una inversión rentable y segura a través de la suscripción de pagares corporativos de las compañías que componen Nueva Rumasa, y que pone a su alcance con una rentabilidad garantizada del 8% anual.

El objeto de esta emisión de pagares es la adquisición de empresas que representan auténticas oportunidades de negocio en los momentos actuales, aportando mayor facturación, patrimonio y liderazgo

En caso de estar interesado no dude en ponerse en contacto con nuestras oficinas en donde estaremos encantados de facilitarle toda la información necesaria para su estudio.

Nueva Rumasa Avda. Pablo Iglesias 39-41 28043 - Madrid 91 533 49 00 invernegocios@nuevarumasa.com	Nueva Rumasa Plaza Francesc Macia, 7 08029 - Barcelona 93 412 93 38 nuevarumasabcn@nuevarumasa.com
---	--

Esta Operación ha sido autorizada previa consulta realizada ante la CNMV con fecha 11 de febrero de 2009.

Condiciones: El importe mínimo por cada inversor es de 50.000 € y los pagarés emitidos no estarán admitidos a negociación en ningún mercado secundario.

Copia del anuncio de Rumasa que utilizamos para hacer un ABP

MODULO
SOCIEDADES COTIZADAS
EMISIÓN PÚBLICA DE ACCIONES Y OBLIGACIONES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Qué son las sociedades cotizadas. Aspectos básicos de su régimen legal.
- En qué consiste una ampliación de capital y para qué sirve. Aspectos básicos de su régimen legal.
- Tipos de ampliación de capital.
- Régimen de la ampliación cuando hay una oferta pública de suscripción (emisión/suscripción).
- Derecho de los accionistas (derecho de suscripción y venta del mismo) y posibles perjuicios (efecto de dilución) de una ampliación de capital.
- En qué consiste una emisión de obligaciones y para qué sirve. Aspectos básicos de su régimen legal.
- Tipos de obligaciones.
- Régimen de la emisión de obligaciones cuando hay una oferta pública de suscripción.
- Derechos de los obligacionistas tras su suscripción.

Objetivos de aprendizaje del ABP de Rumasa

3. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO REALIZADO A LOS ALUMNOS ACERCA DE SU OPINIÓN SOBRE LAS DISTINTAS METODOLOGÍAS UTILIZADAS DURANTE EL CURSO

En el penúltimo día de clase, antes de dar los resultados finales del curso, realicé una encuesta a los alumnos que había seguido la evaluación continua (16 alumnos). El cuestionario estuvo conformado por 30 preguntas, la mayoría con tres respuestas posibles (no cierto, cierto y muy cierto). A través de dicho cuestionario quería conocer las opiniones de los alumnos del uso sobre la utilidad de las distintas metodologías docentes ensayadas durante el curso. La intención de la observación era comprobar si a ojos de los alumnos, estas metodologías alternativas eran más útiles para adquirir las competencias que se les van a exigir en su futuro profesional. También quería conocer si el desarrollo de este tipo de docencia más activa y participativa, era visto desde la óptica del alumno más como una carga, por el tiempo y responsabilidad que conllevaba, que como una ventaja respecto al tipo de clases más tradicionales en las que sólo tienen que estudiar de memoria determinados temas y después reproducir intentar reproducir lo más fielmente posible su contenido en el examen final.

El cuestionario, de elaboración propia, fue el siguiente (entre paréntesis se ponen el número de respuestas obtenidas en cada contestación)

- *Con carácter general, ¿estás contento con la experiencia del uso de diversas metodologías activas durante el curso?*

1. *Poco cierto 1*
2. *Cierto 9*
3. *Muy cierto 7*

- *Esta forma de aprendizaje activo, ¿ha hecho que aumente tu interés por la materia objeto de la asignatura?*

1. *Poco cierto 0*
2. *Cierto 9*
3. *Muy cierto 7*

- *El primer día de clase, se utilizó la técnica de puzzle para trabajar el origen y concepto de Derecho Mercantil ¿Consideras que esta metodología fue útil para adquirir los conocimientos suficientes relativos a esa parte del temario de la asignatura?*

1. *Poco cierto 7*
2. *Cierto 7*
3. *Muy cierto 3*

- *¿Consideras que el puzzle fue útil para conocer a tus compañeros de curso?*

1. *Poco cierto 0*
2. *Cierto 7*
3. *Muy cierto 10*

- *Cuando se han presentados casos o se ha desarrollado algún ABP, se conformaron grupos para trabajar de manera cooperativa ¿Hubieses preferido trabajar de manera individual y autónoma del resto de compañeros?*

1. *Poco cierto 8*

2. *Cierto 7*
3. *Muy cierto 1*

- *¿Crees que hubieses aprendido más resolviendo los casos tú solo?*

1. *Poco cierto 12*
2. *Cierto 3*
3. *Muy cierto 1*

- *¿Crees que tus compañeros de tu grupo han trabajado menos que tú?*

1. *Poco cierto 9*
2. *Cierto 7*
3. *Muy cierto 12*

- *¿Te has aprovechado del trabajo de tus compañeros?*

1. *Poco cierto 11*
2. *Cierto 5*
3. *Muy cierto 0*

- *El número de componentes habitual del grupo (3):*

1. *Era el adecuado 15*
2. *Era demasiado pequeño 2*
3. *Era excesivamente grande 0*

- *¿Ha habido conflictos internos dentro del grupo de trabajo?*

1. *Poco cierto 12*
2. *Cierto 2*
3. *Muy cierto 2*

- *¿Has trabajado demasiado tiempo para la resolución de los casos y ABP fuera de clase?*

1. *Poco cierto 2*
2. *Cierto 4*
3. *Muy cierto 10*

- *La resolución de casos y ABP, ¿te ha despertado el interés por la asignatura?*
 1. *Poco cierto 1*
 2. *Cierto 7*
 3. *Muy cierto 8*

- *¿Consideras que con estas metodologías de aprendizaje activo. un buen número de compañeros no han adquirido los conocimientos mínimos necesarios para superar la asignatura?*
 1. *Poco cierto 12*
 2. *Cierto 2*
 3. *Muy cierto 2*

- *¿Consideras que con estas metodologías de aprendizaje activo ha mejorado tu habilidad para hablar en público?*
 1. *Poco cierto 2*
 2. *Cierto 5*
 3. *Muy cierto 10*

- *¿Consideras que con estas metodologías de aprendizaje activo ha mejorado tu expresión escrita?*
 1. *Poco cierto 4*
 2. *Cierto 6*
 3. *Muy cierto 6*

- *¿Consideras que con estas metodologías de aprendizaje activo han mejorado tus habilidades en el uso de las TIC?*
 1. *Poco cierto 3*
 2. *Cierto 6*
 3. *Muy cierto 7*

- *¿Consideras que con estas metodologías de aprendizaje activo ha mejorado tu capacidad de argumentación jurídica?*

1. *Poco cierto 1*
2. *Cierto 7*
3. *Muy cierto 8*

- *¿Consideras que con estas metodologías de aprendizaje activo estás más preparado para el mundo laboral que con la metodología tradicional?*

1. *Poco cierto 1*
2. *Cierto 8*
3. *Muy cierto 5*

- *¿Consideras que con estas metodologías estás preparado para abordar casos reales de Derecho mercantil relativamente complejos?*

1. *Poco cierto 0*
2. *Cierto 4*
3. *Muy cierto 10*

- *¿Consideras que la elaboración de los portafolios de cada módulo de aprendizaje ha sido útil para adquirir los conocimientos suficientes relativos a esa parte del temario de la asignatura?*

1. *Poco cierto 0*
2. *Cierto 2*
3. *Muy cierto 12*

- *¿Consideras, en concreto, que con la elaboración del portafolios los conocimientos adquiridos son más duraderos que los adquiridos a través de un manual o por apuntes de clase?*

1. *Poco cierto 0*
2. *Cierto 5*
3. *Muy cierto 9*

- *¿Te ha gustado la experiencia de hacer portafolios como método de auto aprendizaje?*

1. *Poco cierto 0*

2. *Cierto 7*
3. *Muy cierto 7*

- *¿Consideras útil la recopilación de noticias de prensa y enlaces webs seleccionados en el portafolios como método de autoaprendizaje?*

1. *Poco cierto 0*
2. *Cierto 7*
3. *Muy cierto 7*

- *¿Consideras útil la recopilación de jurisprudencia en el portafolios como método de autoaprendizaje?*

1. *Poco cierto 1*
2. *Cierto 6*
3. *Muy cierto 7*

- *¿Consideras útil la realización del glosario de términos en el portafolios como método de autoaprendizaje?*

1. *Poco cierto 0*
2. *Cierto 6*
3. *Muy cierto 8*

- *¿Consideras útil la realización del mapa conceptual en el portafolios como método de autoaprendizaje?*

1. *Poco cierto 0*
2. *Cierto 2*
3. *Muy cierto 12*

- *¿Consideras que con la elaboración de los mapas conceptuales, los conocimientos adquiridos son más duraderos que los estudiados a través de un manual?*

1. *Poco cierto 0*
2. *Cierto 3*
3. *Muy cierto 14*

- *¿Consideras que el uso de mapas conceptuales es útil para relacionar más fácilmente temas diversos?*

1. *Poco cierto 1*
2. *Cierto 4*
3. *Muy cierto 12*

- *¿Consideras útil la realización de la reflexión final en el portafolios como método de autoaprendizaje?*

1. *Poco cierto 3*
2. *Cierto 6*
3. *Muy cierto 5*

- *¿Consideras útil los portafolios de módulos como método de autoaprendizaje?*

1. *Poco cierto 0*
2. *Cierto 2*
3. *Muy cierto 12*

- *¿Consideras útil el portafolios final de la asignatura?*

1. *Poco cierto 0*
2. *Cierto 8*
3. *Muy cierto 6*

- *¿Has aprendido más con estas metodologías de aprendizaje activas que con el método tradicional de la lección magistral?*

1. *Poco cierto 2*
2. *Cierto 9*
3. *Muy cierto 6*

- *¿En qué medidas consideras que estas diversas actividades te han ayudado en el aprendizaje de la asignatura?*

1. *Poco 0*
2. *Normal 7*
3. *Mucho 8*

- *¿En qué medida consideras que estas diversas actividades te han ayudado a adquirir las competencias profesionales que necesitarás en tu futuro profesional?*

1. *Poco 0*
2. *Normal 6*
3. *Mucho 9*

- *¿Tu valoración global de la experiencia del curso ha sido positiva?*

1. *Poco cierto 0*
2. *Cierto 1*
3. *Muy cierto 13*

- *¿Te gustaría que todas las asignaturas del curso utilizarasen una metodología parecida a la ensayada?*

1. *Poco cierto 0*
2. *Cierto 4*
3. *Muy cierto 10*

- *¿Te gustaría que todas las asignaturas del curso utilizarasen una metodología parecida a la ensayada en Derecho Mercantil I?*

1. *Poco cierto 5*
2. *Cierto 7*
3. *Muy cierto 5*

- *Indica qué forma de aprendizaje sirve para adquirir mayores conocimientos de la asignatura:*

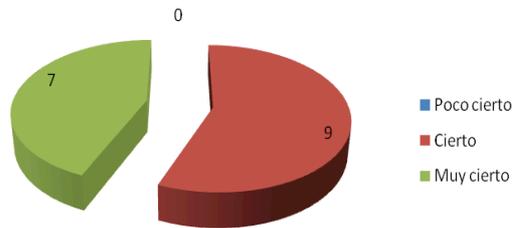
1. *La clase expositiva tradicional 1*
2. *Mezclas clases expositiva con metodologías más activas 11*
3. *Realizar todo el aprendizaje con metodologías activas 4*

GRÁFICAS DE ALGUNOS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

A continuación exponemos, mediante unas gráficas, los resultados obtenidos del cuestionario realizado. Tengan en cuenta que, con carácter general, las respuestas en verde y rojo son positivas y la de color azul las negativas.



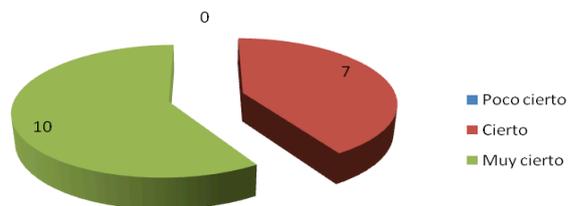
Esta forma de aprendizaje activo, ¿ha hecho que aumente tu interés por la materia objeto de la asignatura?



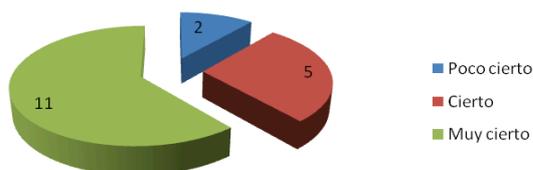
El primer día de clase, se utilizó la técnica de puzle para trabajar el origen y concepto de Derecho Mercantil ¿Consideras que esta metodología fue útil para adquirir los conocimientos suficientes relativos a esa parte del temario de la asignatura?



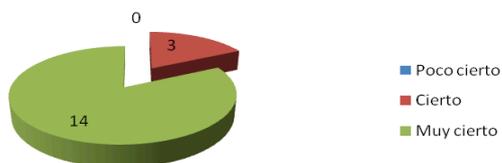
¿Consideras que el puzle fue útil para conocer a tus compañeros de curso?



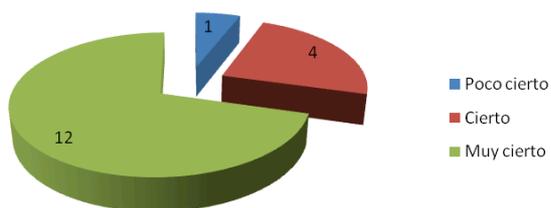
¿Consideras que la elaboración de mapas conceptuales ha sido útil para adquirir los conocimientos suficientes relativos a esa parte del temario de la asignatura?



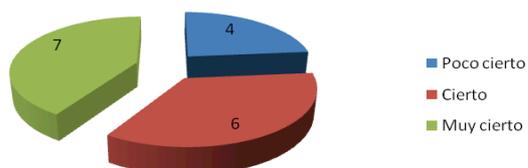
¿Consideras que con la elaboración de los mapas conceptuales, los conocimientos adquiridos son más duraderos que los estudiados a través de un manual?



¿Consideras que el uso de mapas conceptuales es útil para relacionar más fácilmente temas diversos?

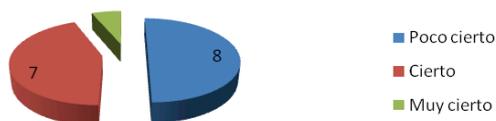


¿Te ha gustado la experiencia de hacer mapas conceptuales como método de autoaprendizaje?

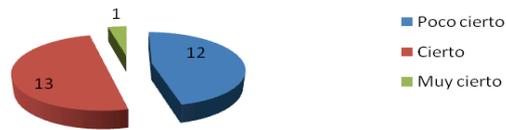


Cuando se han presentados casos o se ha desarrollado algún ABP, se conformaron grupos para trabajar de manera cooperativa
 ¿Hubieses preferido trabajar de manera individual y autónoma del resto de compañeros?

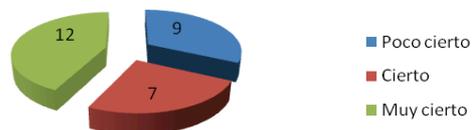
1



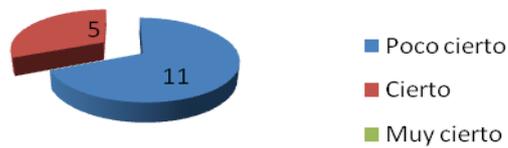
¿Crees que hubieses aprendido más resolviendo los casos tú solo?



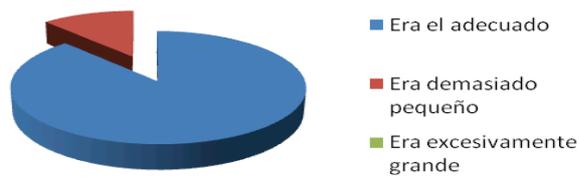
¿Crees que tus compañeros de tu grupo han trabajado menos que tú?



¿Te has aprovechado del trabajo de tus compañeros?

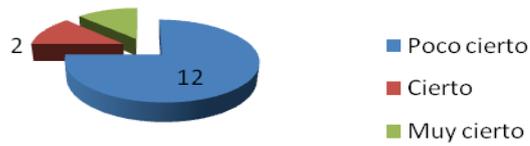


El número de componentes habitual del grupo (3):



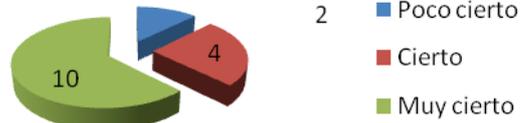
¿Ha habido conflictos internos dentro del grupo de trabajo?

2



¿Has trabajado demasiado tiempo para la resolución de los casos y ABP fuera de clase?

2



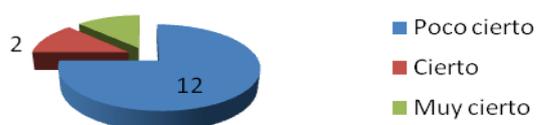
La resolución de casos y ABP, ¿te ha despertado el interés por la asignatura?

1



¿Consideras que con estas metodologías de aprendizaje activo, un buen número de compañeros no han adquirido los conocimientos mínimos necesarios para superar la asignatura?

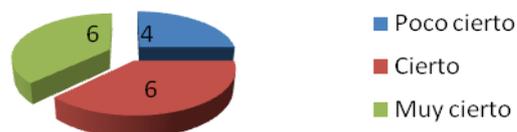
2



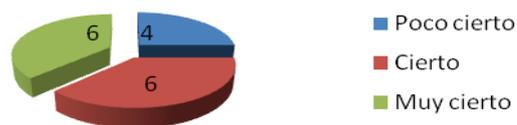
¿Consideras que con estas metodologías de aprendizaje activo ha mejorado tu habilidad para hablar en público?



¿Consideras que con estas metodologías de aprendizaje activo ha mejorado tu expresión escrita?



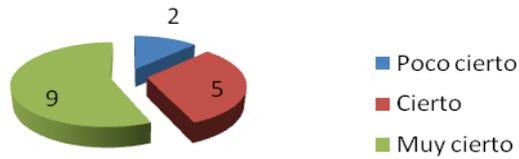
¿Consideras que con estas metodologías de aprendizaje activo han mejorado tus habilidades en el uso de las TIC?



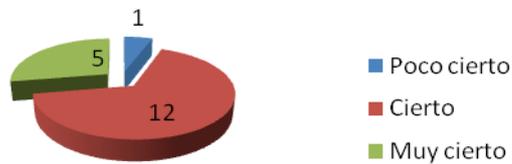
¿Consideras que con estas metodologías de aprendizaje activo ha mejorado tu capacidad de argumentación jurídica?



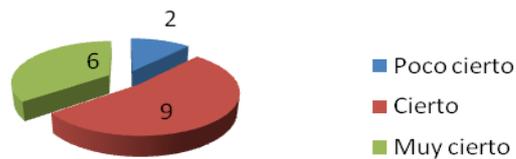
¿Consideras que con estas metodologías de aprendizaje activo estás más preparado para el mundo laboral que con la...



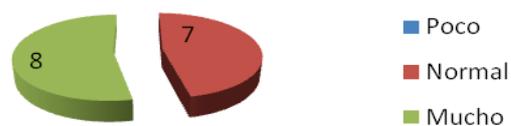
¿Consideras que con estas metodologías estás preparado para abordar casos reales de Derecho de sociedades...



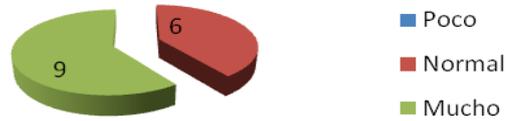
¿Has aprendido más con estas metodologías de aprendizaje activas que con el método tradicional de la lección...



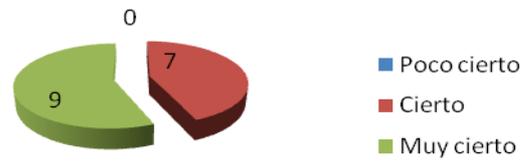
¿En qué medidas consideras que estas diversas actividades te han ayudado en el aprendizaje de la asignatura?



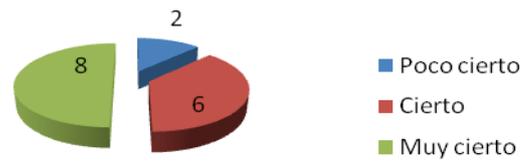
¿En qué medida consideras que estas diversas actividades te han ayudado a adquirir las competencias profesionales...



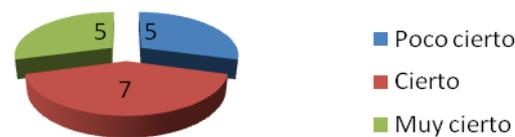
¿Tu valoración global de la experiencia del curso ha sido positiva?

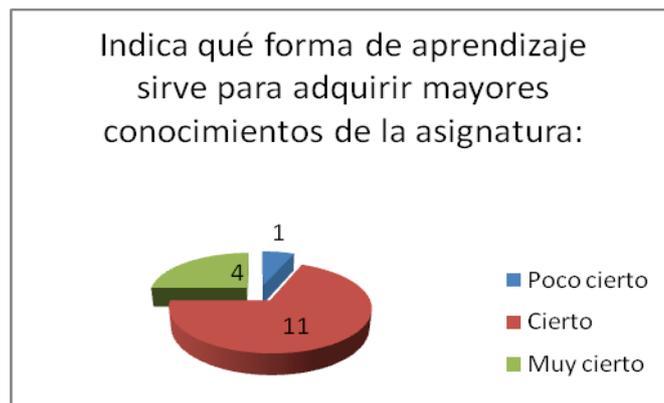


¿Te gustaría repetir la experiencia en Derecho Mercantil II?



¿Te gustaría que todas las asignaturas del curso utilizaran una metodología parecida a la ensayada en Derecho Mercantil I?





4. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS Y CALIFICACIONES OBTENIDAS POR LOS ALUMNOS

En el curso en el que se hizo el estudio empírico, base de la última parte de esta investigación, utilicé varias técnicas e instrumentos de evaluación. Esta es una cuestión que me parece de interés, puesto que, para cerrar este capítulo, creo que es oportuno comprobar la tasa de éxito, medida por las calificaciones obtenidas, de los alumnos que siguieron el sistema de evaluación continua. También me parece que puede ser ilustrativo comparar las calificaciones obtenidas por los alumnos de evaluación continua y los alumnos libres.

a. Instrumentos de evaluación utilizados

Este era un tema que realmente me preocupaba ya que en anteriores cursos había pecado de una falta de previsión y continuidad en la evaluación de mis alumnos.

Lo que tenía claro desde un principio era mi aspiración a implantar un modelo de evaluación integral, continua, centrado en las competencias a adquirir por los alumnos, con un planteamiento de los procedimientos de evaluación claramente plurinstrumental, en donde los exámenes o pruebas de conocimiento serían una pieza más del proceso evaluador. Es más, si todo salía bien —como de hecho así ha sido— muchos alumnos no tendrían que realizar el examen final de junio.

Lo cierto es que los alumnos tienen muy en cuenta la forma en que van a ser evaluados y, en gran medida, su implicación en el desarrollo de metodologías activas depende del sistema de evaluación. Como puso de manifiesto Biggs y su teoría del aprendizaje alienado (2006, pp. 29 y ss.), para promover el aprendizaje profundo en los alumnos, el profesor tienen que hacer corresponder entre sí, los objetivos, los contenidos de aprendizaje, las actividades de enseñanza aprendizaje y la evaluación. Como expone el profesor australiano: "un buen sistema de enseñanza alinea el método y la evaluación de la enseñanza con las actividades de aprendizaje establecidas en los objetivos". Para un acercamiento rápido a esta teoría recomiendo la visualización de un video muy interesante, disponible en <http://www.youtube.com/>, titulado *Teaching, Teaching & Understanding, Understanding*, editado por la Universidad sueca de Aarhus.

Al principio de curso, y teniendo en cuenta las distintas competencias que debían adquirir los alumnos en el proceso de aprendizaje (conocimiento de la asignatura, capacidad para resolver problemas, expresión oral y escrita, uso de las TIC, etc.), diseñe un sistema de evaluación utilizando una variedad de instrumentos de evaluación. En concreto, en la guía docente de Derecho Mercantil I, establecí que el alumnado comprometido a la evaluación continua sería á evaluado de acuerdo con los siguientes criterios:

- *Listas de control*: la asistencia de manera regular a clase era obligatoria. En concreto los alumnos que faltasen más de ocho sesiones en cada cuatrimestre, sin la debida justificación, caían del sistema de evaluación continua. Esto no significaba que no pudieran superar el curso, sino que para hacerlo se deben

presentar al examen previsto en la fecha oficial, y se le pregunta sobre todo el programa de la asignatura que debían preparar por cualquiera de los manuales recomendados.

- *Pruebas de progreso:* A lo largo del curso, después de cada unidad didáctica realicé test de evaluación sobre cuestiones relativas a aspectos significativos de los contenidos de los cursos, con los que comprobé el nivel de conocimientos adquiridos por el alumno a través de un aprendizaje eminentemente práctico (resolución de casos de manera individual o en grupo, realización de mapas conceptuales, completar una demanda o documento mercantil, etc.). Esto también servía para que los alumnos fueran conscientes de sus progresos y del dominio logrado a través de la realización de las actividades prácticas previstas. Estas pruebas la realizaba en los primeros quince minutos de clase, en el horario ordinario de la asignatura, intentando perturbar lo menos posible el desarrollo normal de la actividad docente de mi clase y la del resto de compañeros (algo que, por cierto, no sucede cuando para otras asignaturas se cortan las clases para preparar los exámenes parciales de febrero o cuando se adelantan los exámenes finales respecto a la fecha oficial fijada por Decanato).

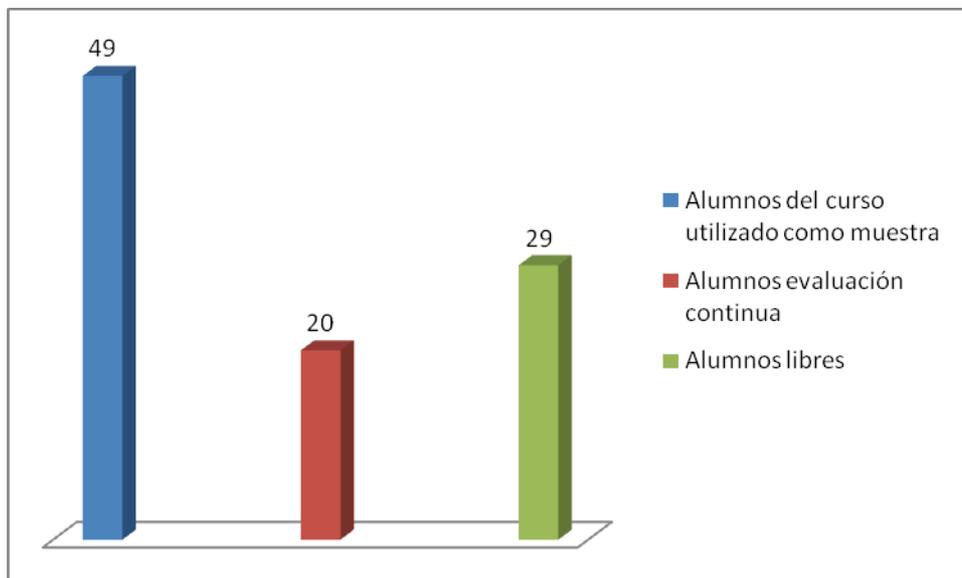
- *Portafolio digital:* Como se sabe, el portafolio digital es un instrumento que combina las herramientas tecnológicas con el objeto de reunir evidencias con la finalidad de dar seguimiento al proceso de aprendizaje y evaluación del alumno. En nuestro caso, a través de WebCt, el alumno, después de cada unidad didáctica debía reflejar en su propio portafolio su evolución de un proceso de aprendizaje, ir recogiendo noticias de prensa relacionadas con la temática de las clases, resumir, reflejando desde un punto de vista personal, sus reflexiones sobre el proceso de aprendizaje, con objeto todo ello de ir evidenciando problemas, soluciones y logros.

- *Presentación de trabajos, informes y mapas conceptuales relacionados con el contenido de parte de la materia.* En muchas ocasiones, tras la clase se les pedía a los alumnos para la siguiente sesión que realizasen determinadas actividades: comentarios de sentencias, resumen de textos legales, recopilación de noticias,

realización de mapas conceptuales, presentación de una demanda, completar determinado formulario o documento mercantil, etc. Dichas actividades se debían hacer de manera individual, fuera de clase, y me las tenían que remitir por correo electrónico en el plazo previsto.

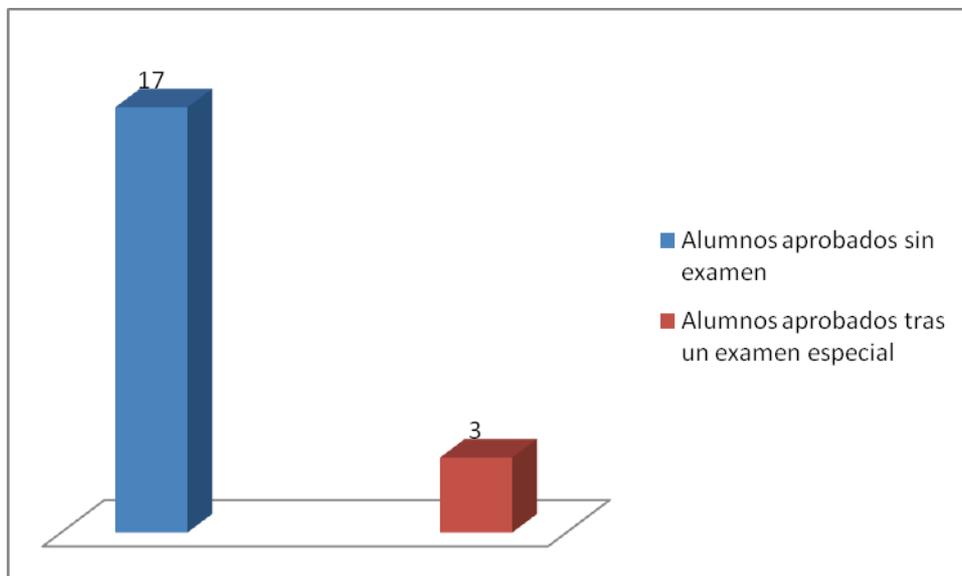
- *Participación activa en clase, en los debates, en la resolución de casos y en el desarrollo de los ABP.* A lo largo del curso, tras muchas sesiones de trabajo, cada alumno era calificado por su participación activa en clase. En esta parte de la evaluación se valoraba también los conocimientos de la materia, como la forma de argumentar y resolver los problemas propuestos.

b. Calificaciones obtenidas por los alumnos del curso utilizado como muestra



Calificaciones obtenidas por los alumnos de evaluación continua

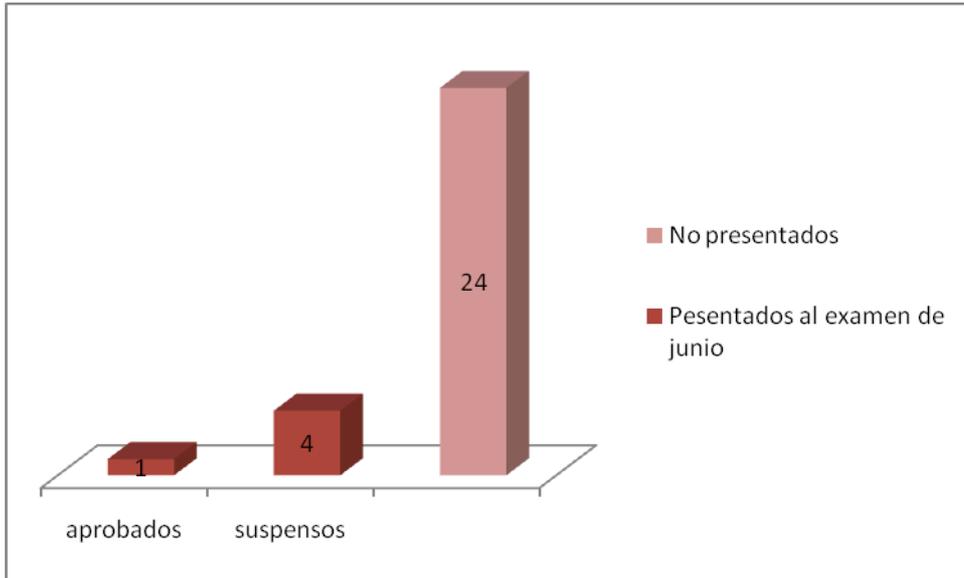
17 aprobaron sin hacer examen (2 Matrículas de Honor, 2 Sobresalientes, 10 Notables y 3 aprobados. 3 aprobaron tras un examen especial en junio. Es decir, un 100% aprobaron en junio.



Calificaciones obtenidas por los alumnos libres

5 presentados al examen de junio (1 Aprobado y 4 Suspensos)

24 no presentados



CONCLUSIONES

- En la utilización de metodologías activas el profesor desempeña necesariamente un importante papel la transmisión de unos determinados valores y principios inherentes a las profesiones jurídicas.
- Así, de forma más o menos explícita es inevitable, por la propia naturaleza de estas metodologías activas, que en estas clases se comuniquen y asimilen una serie de valores o puntos de vista sobre el Derecho o incluso la sociedad en general. Y esto es una gran responsabilidad para el profesorado.
- No se puede formar correctamente a juristas sin el ideal de transmitirle la necesidad de que sean lo más justos en la resolución de un caso dado y sin explicarles qué concretas situaciones repugnan más a la justicia y son más deleznable.
- Si el Derecho es lo que hacen los juristas cuando se enfrentan a los casos concretos de la realidad, resulta más que evidente esa importancia de utilizar metodologías activas en clase. Es un error planteamiento tradicional de los estudios de Derecho como una disciplina meramente teórica, como una cuestión casi únicamente de memorización, cuando de lo que se trata es de enseñar una praxis.
- Los métodos activos de docencia y aprendizaje son una pieza básica de la formación del jurista en la fase universitaria. El uso de estas metodologías prácticas debe iniciarse desde el comienzo de la carrera y desde el inicio de cada curso, rechazando esa idea según la cual sólo en las fases avanzadas, que es cuando ya el alumno ha adquirido un considerable dominio del temario teórico, es conveniente iniciarse en la elaboración de casos, resolución de problemas y en la realización de dictámenes jurídicos.

- El jurista no llega a demostrar nunca nada, sino que lo que consigue, en su caso, es convencer. El uso de casos prácticos y resolución de problemas en clases de Derecho requiere una técnica de deliberar, argumentar y convencer específica, y esas enseñanzas no son ni mucho menos malas ni negativas, sino que es una habilidad esencial de todo.
- La importancia que para convencer tienen una serie de factores psicológicos que los docentes también debemos inculcar al alumnado. Así, uno de los factores claves para que nos convenza cualquier discurso humano no es más que la condición subjetiva de su autor: el criterio de autoridad y de su liderazgo. Por ello al jurista le importa la forma en un sentido amplísimo: desde la puramente lingüística, pasando por la dicción, la gesticulación, los silencios y hasta la propia escenografía.
- En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, el objetivo principal del aprendizaje consiste no sólo en la adquisición de conocimientos por parte del estudiante, sin que éstos queden supeditados al desarrollen de una serie de competencias, esto es, desarrollen complejos sistemas de conocimientos, capacidades y actitudes, en función de los perfiles académicos y de los correspondientes perfiles profesionales.
- El EEES obliga al desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje y en este proceso es evidente la relevancia del enfoque centrado en las competencias.
- Las particularidades de las competencias específicas de los estudios de grado en Derecho permiten, siguiendo el mismo criterio mantenido por el Libro Blanco del grado de Derecho dar un listado de las competencias y de las habilidades consideradas indispensables fomentar a lo largo de la formación de los futuros licenciados en Derecho.

- El método docente se presenta como la actividad desempeñada por el profesor, en unas circunstancias concretas, que se vale de unos instrumentos para la consecución de unos fines docentes a favor de los alumnos.
- La exposición del método requiere, según entendemos, la exposición de los objetivos pretendidos, con los instrumentos utilizados, y el medio de valoración final de los objetivos. Los medios que emplea el profesor deben ser coherentes con los fines que pretende conseguir, bien entendido, eso sí, que ningún método en exclusiva es suficiente para todos los alumnos y todos los objetivos, lo que hace necesaria su complementariedad.
- Las metodologías de aprendizaje activo tienen como principal ventaja que desarrolla en los alumnos habilidades metacognitivas, como el conocimiento de los propios procesos cognitivos, la planificación de actividades, el control y gestión de la información o la conciencia de la toma de decisiones, constituyen objetivos esenciales en estas estrategias de aprendizaje.
- Cada vez es mayor la importancia de utilizar métodos grupales, con objeto de que los alumnos intercambien ideas, discutan y debatan entre sí el tema sobre el que versa la clase o trata el problema.
- La clase expositiva o magistral ha sido la tradicionalmente utilizada en las clases de Derecho en España y ha habido grandísimos profesores, maestros en el dominio de esta técnica docente. Pero aunque eso es indiscutible, consideramos que es un error en los nuevos tiempos que corren, que imponen la adaptación de las metodologías docentes a las exigencias del Espacio Europeo e Educación Superior, reducir el método didáctico utilizado única y exclusivamente a la clase magistral, por mucho que el profesor tenga una claridad expositiva extraordinaria.
- En el análisis de sentencias o método del caso, que es como se denomina en Estados Unidos, los alumnos no preparan o estudian casos, al menos con el

significado que nosotros solemos dar a este término, sino sentencias y resoluciones judiciales, seleccionadas por el profesorado para explicar el contenido del programa de la asignatura y que suelen ser recopiladas en libros de casos que editan los profesores. No obstante, en España por su sistema de fuentes, en el que prima la Ley sobre los precedentes judiciales, esta metodología no se ve tan útil y consideramos preferible su uso integrado en otras metodologías.

- El método de análisis de textos legales o normativos debe ser complementado con otros métodos, como el análisis de sentencia o las clases magistrales, para poner en relación los textos normativos con la interpretación que hacen de los mismos la doctrina y jurisprudencia.
- Es importante que los alumnos aprendan a desenvolverse también con documentos contractuales y formularios procesales y es conveniente atender a los medios que sirven para la práctica diaria del Derecho, como escrituras, documentos privados mercantiles, dictámenes, demandas, así como otros medios que permitan al alumno acercarse al funcionamiento de las instituciones por las que la vida y el Derecho transcurre (Registros, Juzgados, etc.).
- Los grupos puzzles (*Jigsaw*) son una técnica de aprendizaje cooperativo, que reciben ese nombre porque simulando a un puzzle, cada estudiante (cada pieza del puzzle) es esencial para conseguir el correcto conjunto final que es la obtención y comprensión de toda la información que es necesaria conocer. Este método se aplica cada vez en las aulas de Derecho. Lo cierto es que esta técnica es ideal en este campo en el que los conocimientos, si bien, todos están interrelacionados, a su vez pueden ser fragmentados en diferentes partes.
- Un mapa conceptual es un recurso esquemático que sirve para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones. Los mapas conceptuales se muestran como un método

didáctico idóneo en casi cualquier campo, y en concreto, en Derecho permiten clarificar y comprender mejor los conceptos básicos del tema que se trate en cada sesión y sus desarrollos posteriores. También son útiles en materias transversales o interrelacionadas. Se pueden utilizar después de sesiones expositivas o para aclarar los nudos problemáticos de un caso o de una ABP.

- El método de casos problemáticos trata Esta metodología trata de resolver problemas y encontrar la solución acertada sobre una información proporcionada previamente. La resolución de un caso o problema se suscita a la vista de una determinada situación fáctica cuyos datos relevantes deben ponerse en conocimiento de los alumnos. Sin caso, sin problema no hay dictamen ni resolución. Los casos han de servir para aproximar al alumno a la realidad cotidiana, y en esta dirección debe descansar en supuestos reales y no en construcciones artificiosas construidas de forma improvisada que puede alejar a alumno de la comprensión de las instituciones y estará dirigida a facilitar el manejo de los textos legales y la aplicación de sus conocimientos a la realidad del tráfico.
- En el método del caso se requiere unos conocimientos previos del alumno, aunque después los desarrolle con mayor profundidad. Lo que ocurre es que no hay un solo método de casos, sino diversas modalidades. Así, por ejemplo, está el estudios de casos abiertos y desestructurados, que se asemejan más al aprendizaje basado en problemas, hay caso con preguntas cerradas y de temas ya tratados en clase; hay casos que se resuelven en clase y otros fuera de las aulas; casos que se afrontan de manera individual o en grupos; que se solucionan con ayudas de materiales complementarios o sólo con los conocimientos que tenga el alumno. Las posibilidades son muchas, y el docente, según sus circunstancias particulares y la de sus alumnos debe elegir.
- En el Aprendizaje Basado en Problemas el docente se convierte en el tutor de un grupo pequeño de alumnos quienes tiene que resolver un problema

específico relacionado con la disciplina de estudio. A diferencia de lo que ocurre con la enseñanza tradicional, los estudiantes son los responsables de escoger los materiales didácticos, definir la secuencia de aprendizaje, y participar en los procesos de evaluación.

- Las características esenciales de este método son la formación de destrezas y habilidades en el estudiante; hacer del pensamiento, el cuestionamiento y la reflexión un hábito en él y la formación de su criterio. A través de un problema, aprende a usar el conocimiento previo con el que cuenta y a identificar el conocimiento nuevo que debe adquirir para tratar de encontrar las posibles soluciones al mismo. Durante el proceso, el estudiante aprende a evaluar la calidad de las fuentes y a argumentar. Y al final, aprende que como suele suceder en la práctica profesional, en el mundo del Derecho no siempre hay una sola solución posible.
- -
- Los resultados del cuestionario realizado a los alumnos muestra, manifiesta que muy mayoritariamente éstos valoran positivo el uso de metodologías activas.
- En particular consideran que son más motivadoras y que han despertado el interés por la asignatura.
- Consideran que adquieren mayores competencias profesionales y salen mejor preparados para el ejercicio profesional del Derecho.
- En contra de las mismas, manifiestan que han invertido muchas horas de trabajo en comparación con otras clases.
- No consideran tan negativa como podía parecer la lección magistral.
- También sorprende que no es mayoritaria la opinión de usar metodologías activas en todas las asignaturas.
- Si es mayoritaria la opinión de repetir la experiencia en el último curso.

BIBLIOGRAFÍA

AGUADO, D. y ARRANZ, V. (2005): Desarrollo de competencias mediante *blended learning*: un análisis descriptivo, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 37, núm. 3, pp. 1-11.

ÁLVAREZ-SALA WALTHER, J. (1993): Consideraciones actuales sobre la propiedad, *Revista Jurídica del Notariado*, núm. 5, pp. 273 y ss.

ANECA (2005): *Libro Blanco del Título de Grado en Derecho*. Madrid: ANECA.

ANTÓN NARDIZ, M.V. (2003). Aprendizaje basado en problemas: una alternativa al método tradicional. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, núm. 3, pp. 79-85.

AÑÓN ROIG, M.J. y GARCÍA AÑÓN, J. (2009): Metodología de aprendizaje cooperativo y teorías de la justicia. *Miradas a la innovación: Experiencias de innovación en la docencia del Derecho*. Valencia: Universidad de Valencia, 2009, pp. 37-52. (también disponible en Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho, nº 13, 2006).

ARISTÓTELES (1998): *Retórica*. Madrid: Alianza Editorial.

ARONSON, E.; BLANEY, N.; STEPHIN, C.; SIKES, J.; SNAPP, M. (1978): *The jigsaw classroom*. Sage Publishing Company, Beverly Hills.

ARONSON, E.; PATNOE, S. (1997): *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom*, Addison Wesley Longman, New York.

AUSUBEL, D.P. (2002): *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

BARBERÁ GREGORI (1999): *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.

BARBERÁ GREGORI (2003): La evaluación escrita del aprendizaje: la evaluación como escenario educativo, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 8.

BIGGS, J (2006): *Calidad del aprendizaje*. Madrid: Narcea (2.^a ed).

BORRAS, V.; LÓPEZ, P.; LOZARES, C. (1999): La articulación entre lo cuantitativo y lo cualitativo. De las grandes encuestas a la recogida de datos intensiva, *Qüestió*, 1999, vol. 23, 3, pp. 525-554.

BOYATZIS, R. E. (1982) : *The competent manager: A model for effective performance*. Nueva York: John Wiley & Sons.

CASTILLO ARREDONDO, S. y CABRERIZO DIAGO, J. (2005 I): *Formación del profesorado en educación superior*. Madrid: MacGraw Hill.

CASTILLO ARREDONDO, S. y CABRERIZO DIAGO, J. (2005 II): *Formación del profesorado en educación superior*. Madrid: MacGraw Hill.

CRUE (2008): *La Universidad española en cifras*. Madrid: CRUE

ESCRIBANO, A. y DEL VALLE, A. (2008): *El Aprendizaje Basado en Problemas Una propuesta metodológica en educación superior*. Madrid: Editorial Narcea.

FONT RIBAS, A. (2005): Líneas maestras en el Aprendizaje Basado en Problemas, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 49, 2004 (ejemplar dedicado a El reto del Espacio Europeo de Educación Superior), pp. 79-96.

FONT RIBAS, A. (2009): Aprendizaje Basado en Problemas en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona, en *Buenas prácticas en docencia y política universitaria*, Dir. C. VIZCARRO, Universidad Castilla La Mancha, pp. 113-134.

FRANCIAS, S. y VENEGAS, M.E. (2004): *La estructura conceptual de los cursos en la educación superior: la experiencia con mapas conceptuales en los cursos de didáctica universitaria de la Universidad de Costa Rica*. Universidad de Costa Rica.

FRIELAND, S. y HESS, G. (2004): *Teaching the Law School*. Carolina Academic Press.

GARCÍA AÑÓN, J. (Edit.) (2009): *Miradas a la innovación: Experiencias de innovación en la docencia del Derecho*. Valencia: Universidad de Valencia.

GARCÍA SAN JOSÉ (Coord) (2007): *Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Murcia: Ed. Laborum.

GARVIN, D. (2003): Making the Case, *Harvard Magazine*, vol. 106, núm. 1, pp. 56-107.

GOLD-MACKIE-TWINING (1988): *Learning Lawyers' Skills*. London: Butterworths.

GONZALEZ, J. y WAGENAAR, R. (Coord.) (2003): *TUNING. Educational Structures in Europa. Informe Final del Proyecto Piloto – Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.

GONZÁLEZ-MENESES, M. (2007): *Cómo hacer dictámenes jurídicos: ensayo sobre la formación del jurista*. Madrid: Colegio Notarial de Madrid.

GORDILLO, A. (1997): *El método en Derecho. Aprender, enseñar, escribir, crear, hacer*. Madrid: Civitas.

HERTZ-LAZAROWITZ, R.; KAGAN, S.; SHARAN, S.; SLAVIN, R.; WEBB, C. (1985): *Learning to cooperate: Cooperating to learn*. New York: Plenum.

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE MONTERREY, *El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica* (disponible en <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>)

KANT (1993): *Teoría y Práctica*. Madrid: Tecnos.

LAPORTA, F.J. (Dir.) (2002): *La enseñanza del Derecho*. Madrid: Anuario de la Facultad de Derecho Autónoma de Madrid, núm. 6.

LAPORTA, F.J. (1978): Notas sobre el estudio y la enseñanza del Derecho, *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 24-25, pp. 107 y ss.

LAVILLA RUBIRA (1988): Sobre el “case-method” para la enseñanza del Derecho: la experiencia del Harvard Law School, *Revista de Administración Pública*.

LEÓN BENÍTEZ *La licenciatura de Derecho en el contexto de la convergencia europea* (Coord. M.R. León Benítez

LEVY-LEBOYER, C. (1997): *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

MACMILLAN, J. H. y SCHUMACHER, S. (2006): *Investigación educativa*.

MENÉNDEZ VARELA, J.L. (2009): La noción de competencia en el proyecto Tuning. Un análisis textual desde la Sociología de la Educación, *OBSERVAR*, núm. 3, pp. 5-41.

MOLINA ORTIZ, J.A., GARCÍA GONZÁLEZ, A., PEDRAZ MARCOS, A.,

MONAGAS, O. (1998): *Mapas conceptuales como herramienta didáctica*, Universidad Nacional Abierta, Venezuela.

MOSKOWITZ, M. (1992): Beyond the Case Method: It's Time to Teach with Problems, *Journal of Legal Education*, vol. 42, núm 2, pp. 241-270

MOUST, J.H.C. (1998): The Problem-Based Education Approach at the Maastricht Law School. *The Legal Teacher. The International Journal of Legal Education*, núm. 32, pp. 5-37.

NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. (1988): *Aprendiendo a aprender*, Barcelona: Martínez Roca.

NOVAK, J.D. (1991): Ayudar a los alumnos a aprender como aprender. La opinión de un profesor- investigador, *Enseñanza de las Ciencias*, núm 9, pp. 215-227.

PÉREZ LLEDÓ, J.A. (1992): La enseñanza del Derecho en Estados Unidos *Doxa: Cuadernos de Filosofía del Derecho*, núm. 12, pp. 41-94.

RODRÍGUEZ ESTEBAN, A. (2007): Las competencias en el EEES. Tipologías, *Humanismo y Trabajo Social*, vol. 6, pp. 139-153.

SERNA DE LA GARZA, J-M.^a (2004): Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del Derecho en México, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, núm. 11, pp. 1047-1082.

SIERRA BRAVO (1996): *Técnicas de investigación social*. Madrid: 8.^a ed., Paraninfo.

SPENCER, L. M., y SPENCER, S. M. (1993): *Competence at work: models for superior performance*. Nueva York. John Wiley & Sons.

TRAVER MARTÍ, J. A., y GARCÍA LÓPEZ, R. (2004): La enseñanza-aprendizaje de la actitud de solidaridad en el aula: una propuesta de trabajo centrada en la

aplicación de la técnica puzzle de Aronson, en *Revista Española de Pedagogía*, 229, pp. 419-437.

VARGAS VASSEROT, C. (2009): El método del caso en la enseñanza del Derecho: experiencia piloto de un piloto novel, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol. 2, núm. 4, pp. 193-206.

VARGAS VASSEROT, C. y ARCOS RAMÍREZ, F. (Dirs.) (2010): *Actas I Congreso IUSINNOVA de Innovación Docente en Derecho*. Almería: Servicio Publicaciones Universidad de Almería.

VIEHWEG, T. (1986): *Tópica y jurisprudencia*. Madrid: Taurus (trad. de Luis Díez-Picazo).

VV.AA (2003): *Proyecto Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto y la Universidad de Groningen (disponible en http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf).

ZABALA, A. y ARNAU, L. (2008). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó

ZENO-ZENCOVICH, V. (2004): *Come insegnare el diritto: Metodi, modelli, valutazione*. Torino: Giappichelli.