

La enseñanza del Derecho Romano a través de problemas

The teaching of Roman Law through problems

M^a Eugenia Ortuño Pérez

Profesora Titular de Derecho Romano.
Departamento de Historia del Derecho,
Derecho Romano y Derecho Eclesiástico del Estado.
Facultad de Derecho. Universidad de Barcelona.
Barcelona. España. E-mail: ortuno@ub.edu

Resumen

Se presenta una experiencia docente en la que se ha aplicado la metodología del aprendizaje basado en problemas para el estudio de la asignatura de Derecho Romano en el grupo de primer curso de Grado M6 de la Facultad de Derecho.

Pese al número elevado de alumnos/as se ha conseguido que se llevara a cabo un aprendizaje activo y de carácter autónomo, a través del cual los estudiantes han construido sus bases teóricas sobre el propio caso y para ello se ha conjugado el trabajo individual con el grupal todo ello bajo la orientación y la tutoría docente.

Palabras clave

Cognición, interacción, comunicación, aprendizaje autónomo.

Abstract

It presents a teaching experience which has applied the methodology of problem-based learning for the study of the subject of Roman Law in the group of first-year Grade M6 School of Law.

Despite the large number of students it's been possible to carry our active and autonomous learning, through which students have built their own theoretical bases on the case and it has combined with individual work group all under the guidance and mentoring of the teachers.

Key words

Cognition, interaction, communication, autonomous learning.

La enseñanza del Derecho Romano a través de problemas

The teaching of Roman Law through problems

M^a Eugenia Ortuño Pérez

Profesora Titular de Derecho Romano.
Departamento de Historia del Derecho,
Derecho Romano y Derecho Eclesiástico del Estado.
Facultad de Derecho. Universidad de Barcelona.
Barcelona. España. E-mail: ortuno@ub.edu

I.- Introducción

En la actualidad se exige a los estudiantes no sólo que aprendan, sino que aprendan a aprender. Su actitud ha de ser activa y participativa; deben saber resolver problemas y su trabajo ha de poder contribuir a su propia formación y a la de sus compañeros.

Conseguir dichos objetivos se ha convertido en uno de los grandes retos para los/las docentes. En la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona, se empezó a plantear esta inquietud en el año 2004, que fue el curso académico en el que se aplicó el ECTS en la prueba piloto que se desarrolló en el grupo M6 de primer curso¹, en la cual participé impartiendo la disciplina de Derecho Romano. Desde entonces, ha sido un tiempo de reflexión sobre la metodología a aplicar para alcanzar los objetivos previstos en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). De tener presente el perfil y el entorno del estudiante que accede actualmente a la Universidad. De plantearse cuáles

¹ BUENO, M., ESPINA, D., FERRAZ, E, GONZÁLEZ, M., MADRID, A., C., MARTÍNEZ, R., ORTUÑO, M. E., VALLÉS, A., ZAHINO, L., (2006). La generación de un nuevo contexto de aprendizaje mediante la planificación docente de un primer curso piloto de Licenciatura para la adaptación del EEES: la experiencia del "M6" en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona (2004/2005 y 2005/2006), en *4rt Congrés Internacional Docència Universitària i Innovació: "La competència docent"*. Barcelona, 5, 6 y 7 de juliol de 2006. vol.1. Barcelona: IV Congrés Internacional Docència Universitària i Innovació, pág. 107-108. ORTUÑO, M.E., AJA, E., BUENO, M., MADRID, A., MARTÍNEZ, R., MIRALLES, I., ROCA, B. (2009). Experiencia docente contrastada de un grupo adaptado a las directrices del Espacio Europeo de Enseñanza Superior: objetivos, metodología, valoración de resultados y proyección futura. *Revista de Educación y Derecho*, Número 0 – abril-septiembre, 139-160.

pueden ser sus pretensiones a nivel formativo y sus aspiraciones a nivel profesional. Y de considerar qué es lo que se les va a demandar al acceder al mundo laboral.

Se trata de formar a juristas y no a simples concededores de leyes y, por tanto, no parece oportuno que deba ofrecerse un número ingente de información y de datos, entre otras razones porque no hay tiempo material para ello y porque no se pretende que los estudiantes se limiten a memorizarlos y a reproducirlos en el momento del examen. Lo que ha de proporcionarse al alumno/a es la formación con la profundidad necesaria que le permita no sólo adquirir conocimientos, sino que le enseñe a saber buscar por sí mismo las fuentes de información y las respuestas que precise en cada caso; lo cual le será útil no sólo para el presente, sino también para el futuro y para ir forjando el sentido y el pensamiento jurídico.

A dicha formación contribuye el Derecho Romano que, aún siendo un derecho histórico, no vigente, cumple una función propedéutica y su legado nos ha proporcionado los principios comunes de la ciencia jurídica europea (Torrent, 2007) (Domingo, 2003 y 2007)². Y para que su aprendizaje se ajuste a las nuevas exigencias del EEES deberá adaptarse el programa y sus contenidos a las competencias específicas atribuidas a la disciplina en el Plan de Estudios de la Facultad, además de dar un nuevo enfoque metodológico.

La nueva metodología se ha de centrar en el aprendizaje que llevará a cabo el propio alumno/a y ha de contemplar tanto aspectos teóricos como prácticos porque tendrá que acreditar el conocimiento no sólo de los contenidos teóricos-dogmáticos de la materia, sino que también deberá haber adquirido una serie de habilidades.

Desde la aplicación de la prueba piloto anteriormente citada se han planteado en dicho grupo algunos cambios, especialmente dirigidos a fomentar el aprendizaje autónomo, con un éxito relativo, derivado no sólo de la metodología utilizada, sino del número de estudiantes que hay en el mismo. Era una cuestión no resuelta y, para ello, se pensó mirar al pasado y observar cómo habían formado a sus juristas los propios romanos.

En Roma no existieron escuelas jurídicas ni públicas ni privadas (D'Ors, 1961) (García Garrido, 1973)³. La enseñanza del derecho se llevaba a cabo por los juristas. La enseñanza del derecho se llevaba a cabo por los juristas. Éstos iban acompañados de los estudiantes –*auditores*–, que aprendían de las respuestas y reflexiones que se daban para resolver casos reales o ficticios⁴. El derecho se planteaba desde un punto de vista

² En este sentido y desde un punto de vista paradigmático pueden consultarse, entre otros, TORRENT RUIZ, A. (2007). *Fundamentos del derecho Europeo. Ciencia del derecho: derecho romano-“ius commune” – derecho europeo*. Madrid: Edisofer. DOMINGO OSLÉ, R. (Dir.), (2003). *Principios de Derecho Global*. Cizur Menor (Navarra): Aranzadi. DOMINGO OSLÉ, R., (2007), *¿Qué es el Derecho global?* Madrid: Consejo General del Poder Judicial.

³ Entre otros, D'ORS, A. (1961). Roma ante Grecia: Educación helenística y Jurisprudencia romana. *Cuadernos de la Fundación Pastor*, número 2, (pp.86- ss). GARCÍA GARRIDO, M. J., (1973), *Casuismo y Jurisprudencia romana*. Madrid: UNED, (pp.17- ss.).

⁴ El pontífice máximo plebeyo Tiberio Coruncanio hacia la mitad del siglo III aC. fue, según Pomponio, el que por primera vez, ejerció su actividad en público, al discutir con los otros pontífices los problemas jurídicos planteados en un caso práctico. [D. 1, 2, 2, 35 (Pomp., *lib. sing. Enchiridii*)].

práctico porque de lo que se trataba era de resolver los problemas de la vida real y de estas soluciones surgía lo que hoy denominamos aspectos teórico-dogmáticos.

La evolución que sufrió este ordenamiento jurídico y sus fuentes a lo largo del tiempo no modificó que la formación jurídica romana se basara siempre en el casuismo, porque fue así como se entendió el derecho⁵.

De su manera de hacer se ha obtenido la orientación necesaria para plantear actualmente la asignatura. No se trata sólo de proponer casos prácticos para que los resuelvan los estudiantes una vez tratados los aspectos teóricos por parte del profesor/a, porque con ello sólo se puede constatar que el alumno/a sabe aplicar en la práctica los conocimientos adquiridos, pero no lleva a cabo un aprendizaje autónomo. Y además, desde la perspectiva de la evaluación de dicho aprendizaje, sólo se tiene en consideración el resultado, pero no el proceso formativo. Por tanto, se ha descartado la aplicación del método del caso y se ha optado por el aprendizaje basado en problemas (ABP), que puede cumplir con más satisfacción las exigencias formativas actuales.

Los objetivos básicos de esta metodología son: 1. La adquisición de conocimiento; 2. El aprendizaje autónomo; 3. Aprender a analizar y a resolver problemas (Moust, Bouhuijs, Schmidt, 2007). Y, por tanto, los/las estudiantes conjugan, a la vez, la práctica con la dogmática para construir su propio aprendizaje.

En el curso 2009-2010 se ha aplicado dicha metodología a los alumnos/as de Derecho Romano del grupo M6. A continuación se relata cómo se ha desarrollado su aplicación, empezando por la determinación de los objetivos y de las competencias.

II.- Determinación de Objetivos y de Competencias.

En el proceso de formación de los estudiantes en la disciplina de Derecho Romano se han fijado como objetivos los siguientes:

A) Objetivos metodológicos:

Proporcionar al estudiante oportunidades de aprendizaje para:

- 1.- El desarrollo efectivo y real de su autonomía en el proceso de aprender.
- 2.- La adquisición de conocimientos de la materia y su aplicación práctica.
- 3.- El desarrollo del pensamiento reflexivo y del pensamiento crítico.
- 4.- El manejo y utilización de fuentes del conocimiento de la disciplina.

⁵ Sobre el particular es numerosa la bibliografía que existe al respecto; por citar un ejemplo: KASER, M. (1964). *En torno al método de los juristas romanos*. trad. J. Miquel. Valladolid: Publicaciones de los Seminarios de la Facultad de Derecho. VACCA, L., (1982). *Contributo allo studio del metodo casuistico nel diritto romano*. Milano: A. Giuffrè, (pp.4-ss.). SCHULZ, F., (1990). *Principios del Derecho Romano*. trad. M. Abellán. Madrid: Civitas, (pp. 61-87). TORRENT RUIZ, A., (1993). *Problemas romanísticos de aplicación forense*. Madrid: Neo, (pp.7-37).

B) Objetivos relativos a conocimientos sobre el contenido de la disciplina:

Proporcionar al estudiante oportunidades de aprendizaje para que:

- 1.- Comprenda la configuración de las diferentes figuras jurídicas y las sepa identificar.
- 2.- Entienda como se relacionan dichas figuras jurídicas entre sí.
- 3.- Perciba, desde una perspectiva histórico-dogmática, la evolución de ordenamiento jurídico romano.
- 4.- Conozca el desarrollo del derecho romano en oriente y en occidente.
- 5.- Conozca el lenguaje jurídico.

Al finalizar el curso los/las estudiantes habrán trabajado una serie de habilidades referidas a algunas competencias transversales o genéricas propias del grado, por lo que podrán acreditar haber alcanzado los niveles más básicos de las mismas, dado que se trata de una asignatura de primer curso. Y, en este sentido, se han iniciado en el aprendizaje autónomo; han tenido que planificar su trabajo y gestionar su tiempo; han desarrollado la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo. Serán capaces de identificar un problema, podrán formular hipótesis explicativas y hacer propuestas de resolución del mismo. Tendrán consciencia de que su conducta debe ajustarse a la ética profesional.

En cuanto a las competencias específicas, al finalizar el curso el/la estudiante debe ser capaz de:

- 1.- Reconocer el carácter histórico del derecho. (Su evaluación está implícita en todas las competencias).
- 2.- Interpretar las normas jurídicas según las reglas propias del Derecho Romano y aplicarlas a los supuestos correspondientes. (Se evalúa en la competencia de interpretación).
- 3.- Plantear diversas alternativas ante un problema jurídico, jerarquizarlas y tomar decisiones para llegar a la solución más adecuada. (Se evalúa en la competencia de resolución de problemas).
- 4.- Manejar correctamente las fuentes jurídicas, literarias y doctrinales. (Se evalúa en la competencia gestión de la información).
- 5.- Leer y comprender textos jurídicos de naturaleza diversa, analizarlos e identificar lo relevante. (Su evaluación está implícita en todas las competencias).
- 6.- Comunicar oralmente y por escrito ideas y razonamientos. (Su evaluación se desglosa en: capacidad de comunicación oral y capacidad de comunicación escrita).

Los objetivos y las competencias se dan a conocer a los estudiantes como guía orientativa de su propio trabajo.

III.- Metodología.

1.- Explicación a los alumnos/as de la metodología y de las estrategias de aprendizaje de la asignatura:

Al inicio del curso se explica la configuración del temario de la asignatura, los objetivos que deberán alcanzarse y se determina claramente qué es lo que se quiere que aprendan, es decir, los resultados del aprendizaje. También se dan a conocer las competencias que deberán acreditarse y la metodología que se va a seguir, destacando que en la misma no se separan las vertientes teóricas de las prácticas, sino que ambas se desarrollan a la vez. Se trata de una conjunción entre teoría y práctica de tal manera que, partiendo del problema planteado, los estudiantes deberán construir su propio aprendizaje y, en definitiva, los fundamentos teóricos del mismo (Font, 2009).

2.- Escenarios de trabajo de los estudiantes.

El aprendizaje del/la estudiante se desarrolla en distintos escenarios: trabajo individual; clase presencial conjunta con todos sus compañeros/as; tutoría grupal e individual y trabajo del grupo sin tutor.

3.- Desarrollo de la metodología docente:

A) El caso.

El programa de la asignatura consta de seis bloques temáticos y para su tratamiento se agrupan de dos en dos, de tal forma que el contenido de la disciplina queda estructurado en tres grandes apartados.

Al inicio de cada uno se redacta un caso en el que se comprende la materia que debe ser objeto de tratamiento. En el mismo se contemplan diferentes escenarios en el que se desarrolla el caso, tratando de que no exista una única solución⁶.

Dicho caso se publica en el Campus Virtual de la asignatura al efecto de que los/las estudiantes tengan la información antes de la clase presencial.

Junto al caso se publican también en el Campus otros materiales como esquemas, mapas conceptuales, etc.; pero su acceso para ser consultados se pospone a cuando los estudiantes han hecho ya sus propias reflexiones y análisis.

En la clase se presenta el caso, del que ya tienen conocimiento previo los/las estudiantes.

⁶ Sirve también para hoy en día el criterio de los juristas romanos de todas las épocas de que la solución mejor es siempre una solución relativa. Y la afirmación de Masurio Sabino de que la *regula* no tiene nunca carácter definitivo e inmutable: *simul cum in aliquo vitiata est, perdit officium suum*. Cfr.: D.50,17,1 (Paul.,16 *ad Plautium*). Sobre el particular, GUARINO, A. (2008). *La ricerca del Diritto. Spunti di un giusromanista*. Napoli. Jovene editore, (pp.27-38).

Los alumnos/as se enfrentan con la materia por primera vez, sin que haya mediado explicación teórica alguna por parte de la tutora.

B) Funcionamiento.

1.- Creación de grupos de trabajo.

El trabajo autónomo y en solitario se conjuga con el trabajo interactivo mediante la organización de los/las estudiantes en grupos de cuatro o cinco personas a elección de ellos mismos.

Tras el estudio individualizado, los discentes han podido poner en común, en el ámbito del grupo, las diferentes visiones que cada uno de ellos se ha formado en relación a la materia tratada y estudiada derivada del caso, confrontando opiniones y contribuyendo al debate interno. Además, deben llegar a un acuerdo sobre la perspectiva desde la cual van a dirigir el enfoque de la resolución del caso y sobre los argumentos en los que apoyarse. Todo ello se traduce en el plan de trabajo que se expone a continuación.

2.- Plan de Trabajo.

En primer lugar, han de leer el caso en profundidad y plantearse qué ideas les sugiere.

En segundo lugar, deberán interpretar cuál es la problemática y/o problemáticas que aparecen en el mismo.

A continuación deben analizar la información de que disponen y cómo pueden utilizarla y si precisan otros materiales.

Tras ello, deben plantearse qué es lo que tienen que estudiar. Y, por último, deben realizar un plan de trabajo individual y de grupo.

3.- Tutorías.

Hay dos tipos de tutorías. Una común de todos los grupos que se lleva a cabo en la clase presencial y otra individualizada de grupo o personal del/de la estudiante, a iniciativa de los alumnos/as o de la profesora, que podrán ser presenciales o virtuales. Dichas tutorías tienen la finalidad de seguir el trabajo de los/ de las estudiantes y de asesorarles en todas aquellas cuestiones relativas a su aprendizaje.

4.- La clase presencial.

En la clase presencial, además de la presentación del caso, se desarrollan dos tipos de actuaciones:

a) Planteamiento de dudas.

Los/las estudiantes plantean las dudas o problemas conceptuales generados en su estudio individual autónomo, o en su caso, las surgidas en la puesta en común con su grupo. Las respuestas a estas dudas las pueden dar los propios estudiantes, sin perjui-

cio de que la docente aproveche para explicar y concretar, ante toda la clase, los extremos fundamentales de la materia. La explicación está apoyada en las TICs.

b) Trabajo en grupo.

Los grupos de alumnos/as continúan su trabajo en clase, en presencia de la profesora, lo que posibilitaba que puedan formular las consultas que estimen oportunas.

5.- Estrategia metodológica: Solución del caso.

a) Presentación por escrito de la solución propuesta.

La solución del caso de cada grupo se presenta por escrito, en el que debe hacerse constar:

- 1) La determinación del objeto controvertido, es decir, la identificación de que trata el caso y cuál es la problemática planteada en el mismo.
- 2) La identificación de las diferentes figuras jurídicas.
- 3) La solución o soluciones posibles de las controversias planteadas acompañadas de los argumentos en los que se apoyan las mismas.
- 4) Los materiales utilizados para su preparación, tales como fuentes, reseña bibliográfica, etc.

b) Exposición oral de dicha solución.

La presentación y defensa oral se realiza en la clase presencial, según el calendario previsto, sin que ningún grupo tenga atribuida dicha función de manera específica, ni que los grupos tengan ningún portavoz, de tal manera que puede exigirse la intervención de cualquiera de ellos, así como de cualquiera de sus miembros. Las intervenciones han de ser contestadas o replicadas por los otros grupos, con lo que se entabla un coloquio de participación generalizada, bajo la moderación de la profesora que, a su vez y, en el caso de ser necesario, dirige la exposición para abocarla al tratamiento de los problemas fundamentales si estos no son planteados por los/las estudiantes, o bien, aún siéndolo, no lo son en la forma adecuada.

Al finalizar todo el proceso se les plantea a los alumnos/as la simulación de que los sujetos que aparecen en el caso son sus clientes y a partir de ahí deberán reflexionar sobre las explicaciones que les darían sobre la actuación profesional que han llevado a cabo para el tratamiento de su caso. Con ello se pretende que los/las estudiantes sean conscientes de la repercusión que tiene el ejercicio profesional frente a las terceras personas y que se planteen si su trabajo sería defendible ante los mismos y si su actuación había sido conforme a la ética profesional. En definitiva, se trata de un ejercicio de reflexión y de autoevaluación.

C) Evaluación.

La evaluación se centra tanto en aspectos cognitivos como en los relativos a habilidades de carácter práctico; por tanto, son objeto de evaluación, por una parte, los conocimientos y por otra, las competencias.

El sistema ordinario de evaluación de conocimientos sobre el contenido de la materia es la evaluación continuada⁷ y, en el caso de que el/la estudiante manifieste que no puede seguir dicho sistema, podrá acogerse al sistema de evaluación única⁸.

Para la evaluación continuada se han establecido dos procedimientos de evaluación: uno de carácter individual y otro de carácter grupal. En ambos casos, no se trata de una evaluación exclusivamente de resultados, sino que también se ha tenido en cuenta el proceso de formación y de aprendizaje que ha seguido cada alumno/a.

Para la evaluación individual se efectúan tres actividades obligatorias -una por cada bloque temático, que se llevan a cabo cuando concluye el tratamiento de cada uno de ellos- y una prueba de síntesis, que tiene lugar al final de curso. El contenido de las mismas se ajusta a la metodología seguida y, por consiguiente, se basa en la resolución de un caso práctico acompañada de preguntas de respuesta corta en un espacio pre-determinado en las que se plantean cuestiones que no implican la simple reproducción de conocimientos, sino en las que el/la estudiante puede acreditar que ha reflexionado sobre los contenidos y que ha comprendido la materia y que es capaz de aplicarlo en la práctica. Dicha evaluación se plantea para que sea acreditativa de cómo ha forjado su propio aprendizaje.

La prueba de síntesis tiene la misma estructura que la anterior, pero su contenido comprende toda la materia del temario. Dicha prueba es igual para todos los alumnos/as, con independencia del sistema de evaluación al que se hayan acogido.

En la evaluación individual se tienen en cuenta también la participación y las intervenciones de los alumnos/as en las clases presenciales y en las tutorías y su interrelación con la clase y con su grupo de trabajo, además del trabajo efectivamente realizado en el seno del grupo, para la solución del caso. Dichos extremos se valoran en base a las intervenciones de los/las estudiantes en cualquiera de los escenarios citados y de la exposición oral del trabajo.

La evaluación grupal comprende el procedimiento de elaboración del caso, sus diferentes fases y los trabajos presentados por el grupo de alumnos/as, así como la actuación que han llevado a cabo como grupo. Se presentan un total de tres trabajos cuyo contenido se corresponde también, con los bloques temáticos diseñados.

Para la evaluación de las habilidades, al determinar las competencias se ha especificado también su evaluación. Se dice qué y cómo se va a valorar, así como los niveles de evaluación, partiendo siempre de que el desarrollo de las competencias es progresivo

⁷ Art.10.1 Normas reguladoras de la evaluación y de la calificación de los aprendizajes. Aprobadas por el Consejo de Gobierno de la Universidad de Barcelona el 6 de julio de 2006. *Vid.* Apartado III 1) del Protocolo académico y docente para los grados de la Facultad de Derecho. Aprobado por la Junta de Facultad el 26 de marzo de 2009 y revisado el 18 de mayo de 2010 y el 2 de mayo de 2011.

⁸ Art.12.1 de las Normas citadas y apartado III 2) del Protocolo.

y que pasa por diferentes fases hasta que se llega a su consecución final. Para ello se han elaborado unas rúbricas o matrices para cada competencia en las que se ha desglosado el contenido de las mismas mediante unos descriptores y se han incluido los diferentes niveles⁹ de desarrollo teniendo en cuenta siempre que se trata de una asignatura de primer curso, primer semestre y que la adquisición de las competencias deberá acreditarse al final de su proceso formativo.

1- COMPETENCIA: INTERPRETACIÓN

DESCRIPTORES	INDICADORES			
	Nivel 1 (1- 4)	Nivel 2 (5 - 6)	Nivel 3 (7 - 8)	Nivel 4 (9 - 10)
1. Es capaz de diferenciar entre la interpretación de un acto jurídico y la interpretación de una norma.	No identifica ninguna diferencia.	Le cuesta diferenciar.	Identifica correctamente las diferencias.	Destaca por identificar con claridad las diferencias.
2. Reconoce y comprende cuál es el objeto de la interpretación.	No identifica ni comprende cuál es el objeto.	Reconoce y comprende con dificultad dicho objeto.	Advierte cuál es el objeto de interpretación.	Es capaz de presentar con claridad cuál es el objeto de la interpretación.
3. Utiliza diferentes sistemas de interpretación.	No, sólo utiliza una perspectiva.	Utiliza algunos sistemas de interpretación.	Se vale de una amplia variedad de sistemas de interpretación.	Integra con coherencia las diversas perspectivas que presentan los sistemas de interpretación.
4. Contrasta su interpretación con la de otros.	No contrasta sus interpretaciones.	Tiene en cuenta algunas de las interpretaciones de otros.	Contrasta su interpretación con la de otras personas.	Valora las interpretaciones de otros y es capaz de cuestionarse sus propios planteamientos.
5. Utiliza semejanzas o comparaciones para analizar el sentido de un acto o de una norma jurídica.	No utiliza semejanzas o comparaciones.	Utiliza con dificultad semejanzas o comparaciones.	Es capaz de interpretar de una manera comparativa.	Las aplica con facilidad y trabaja simultáneamente con diferentes paradigmas.

2- COMPETENCIA: RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

DESCRIPTORES	INDICADORES			
	Nivel 1 (1- 4)	Nivel 2 (5 - 6)	Nivel 3 (7 - 8)	Nivel 4 (9 - 10)
1. Identifica cuál es el problema/s que se plantea/n.	No lo/s identifica.	Le cuesta identificarlo/s.	Identifica correctamente.	Identifica con facilidad y puede explicar cómo lo ha detectado.
2. Busca información relevante para resolver el problema/s.	No busca información o la que ha buscado no es relevante.	Busca información, pero esta es incompleta.	Busca la información precisa.	Busca la información relevante que precisa y contrasta diferentes fuentes.
3. Demuestra capacidad para	No formula hipótesis.	Es capaz de plantear alguna	Formula alguna hipótesis y mani-	Formula hipótesis, las analiza y llega a una

⁹ Los niveles de desarrollo se han determinado del 1 al 4, para indicar, no apto, apto, notable y excelente, respectivamente.

formular hipótesis.		hipótesis.	fiesta argumentos a favor y en contra de la misma.	conclusión.
4. Presenta alternativas para resolver el problema/s.	No presenta ninguna.	Es capaz de plantear alguna.	Presenta más de una opción de solución efectiva.	Presenta alternativas que destacan por su fundamentación y coherencia.
5. Se pronuncia por una opción y diseña un plan para la aplicación de la solución escogida.	No se pronuncia por ninguna opción ni diseña ningún plan.	Se pronuncia por una solución y plantea el diseño de algún plan.	Se pronuncia por una opción y detalla el desarrollo del plan escogido.	Se pronuncia por una solución y detalla minuciosamente el plan a seguir para aplicarla.

3 - COMPETENCIA: GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN

DESCRIPTORES	INDICADORES			
	Nivel 1 (1- 4)	Nivel 2 (5 - 6)	Nivel 3 (7 - 8)	Nivel 4 (9 - 10)
1. Es capaz de utilizar correctamente las fuentes jurídicas.	No es capaz de utilizar correctamente este tipo de fuentes.	Las utiliza pero tiene algunas dificultades para hacerlo.	Las sabe utilizar sin dificultad.	Las sabe utilizar correctamente y sabe relacionar unas fuentes con otras.
2. Es capaz de utilizar correctamente las fuentes literarias.	No es capaz de utilizar correctamente este tipo de fuentes.	Las utiliza pero tiene algunas dificultades para hacerlo	Las sabe utilizar sin dificultad.	Las sabe utilizar correctamente y sabe relacionar unas fuentes con otras.
3. Es capaz de utilizar correctamente las fuentes doctrinales	No es capaz de utilizar correctamente este tipo de fuentes.	Las utiliza pero tiene algunas dificultades para hacerlo	Las sabe utilizar sin dificultad.	Las sabe utilizar correctamente y sabe relacionar unas fuentes con otras.

4 - COMPETENCIA: COMUNICACIÓN ORAL

DESCRIPTORES	INDICADORES			
	Nivel 1 (1- 4)	Nivel 2 (5 - 6)	Nivel 3 (7 - 8)	Nivel 4 (9 - 10)
1. Se expresa de forma estructurada y correcta.	Se expresa de forma incorrecta y no se entiende su mensaje.	De su exposición pueden extraerse algunas ideas, pero resulta poco claro y reiterativo.	Se expresa correctamente y su exposición es completamente comprensible.	Se expresa correctamente y comunica con claridad sus ideas, sin reiteraciones y sabe argumentarlas y razonarlas.
2. Al hablar en público controla los nervios.	Los nervios no le dejan expresarse.	Se le nota nervioso y se expresa sin convicción.	Se expresa correctamente y sin nervios.	Se expresa con serenidad y seguridad, controlando por completo la situación.
3. Sabe responder a las preguntas que se le formulan.	No sabe responder.	Responde a las preguntas pero con mucha inseguridad.	Responde a las preguntas que se le formulan de manera correcta.	Responde a las preguntas correctamente y con seguridad y convicción.

4. Intenta usar el lenguaje jurídico.	No intenta utilizar el lenguaje jurídico porque lo desconoce.	Utiliza parcialmente el lenguaje jurídico apropiado	Utiliza el lenguaje jurídico correctamente.	Utiliza el lenguaje jurídico y con precisión y fluidez.
---------------------------------------	---	---	---	---

5 - COMPETENCIA: COMUNICACIÓN ESCRITA

DESCRIPTORES	INDICADORES			
	Nivel 1 (1- 4)	Nivel 2 (5 - 6)	Nivel 3 (7 - 8)	Nivel 4 (9 - 10)
1. Escribe de manera gramaticalmente correcta.	No respeta las normas gramaticales.	Respeto parcialmente las normas gramaticales.	Escribe correctamente desde el punto de vista sintáctico y ortográfico.	Escribe correctamente y utiliza adecuadamente el vocabulario correcto.
2. Expresa claramente sus ideas y razonamientos.	No sabe expresarse mediante la escritura.	Sólo expresa de manera clara las ideas básicas pero el resto es confuso.	Sabe expresar sus ideas de manera ordenada.	Sabe expresar sus ideas de manera clara y ordenada y expresa sus razonamientos.
3. La estructura del escrito ayuda a su comprensión.	No estructura correctamente el escrito.	La estructura dada al escrito, no siempre se corresponde con la materia tratada.	El escrito está bien estructurado.	La estructura del trabajo favorece a la comprensión del texto.
4. Muestra una riqueza de vocabulario.	Utiliza un lenguaje coloquial y escaso.	Intenta utilizar un lenguaje correcto aunque no siempre utiliza los términos adecuados.	Utiliza un vocabulario adecuado y rico.	Su vocabulario es rico y lo sabe utilizar con precisión y fluidez.

6- COMPETENCIA: TRABAJO EN EQUIPO

DESCRIPTORES	INDICADORES			
	Nivel 1 (1- 4)	Nivel 2 (5 - 6)	Nivel 3 (7 - 8)	Nivel 4 (9 - 10)
1. Participa activamente en las reuniones del grupo.	No participa activamente.	Participa sólo a requerimiento del tutor o de algún miembro del grupo.	Busca información y pone a disposición del grupo el trabajo que ha realizado.	Toma la iniciativa, comparte su trabajo con sus compañeros y les anima a participar.
2. Ayuda a crear y a mantener un buen clima de trabajo.	Dificulta el buen clima de trabajo.	En ocasiones manifiesta su desacuerdo sin ninguna justificación.	Trata de que haya un buen clima de trabajo e intenta que sus compañeros se sientan a gusto en el grupo.	Asume con entusiasmo su responsabilidad en el grupo y hace propuestas para su mejor funcionamiento y su actitud es constructiva.
3. Respeta las opiniones de los miembros del equipo.	No las respeta y quiere imponer su opinión.	Escucha sólo lo que le interesa y, en ocasiones, interrumpe el	Espera su turno para intervenir y no hace juicios de valor de las	Sabe escuchar, reconoce el trabajo ajeno y es tolerante con las restantes opiniones.

		discurso de otros.	otras opiniones.	
4. Realiza el trabajo que le corresponde en el ámbito del grupo.	No lleva a cabo su trabajo.	Lleva a cabo su trabajo precipitadamente y cuando le es requerido por sus compañeros o por el tutor.	Lleva a cabo su trabajo contribuyendo a la consecución de los objetivos del grupo.	Lleva a cabo su trabajo contribuyendo a la consecución de los objetivos del grupo y orienta con su trabajo el de los restantes miembros.
5. Se ajusta a los tiempos fijados para la realización de las tareas que le corresponden.	No se ajusta a los tiempos fijados.	Tiende a incumplir los tiempos fijados por el grupo y presenta su trabajo al final, en la fecha límite.	Cumple regularmente con los plazos fijados por el grupo, pero puede haberse demorado en algún plazo.	Se ajusta siempre a los tiempos fijados por el grupo y nunca se retrasa, y anima al cumplimiento a sus compañeros.

El Plan Docente general de la asignatura (curso 2009-2010) ha atribuido los siguientes porcentajes para la evaluación:

Para los alumnos/as acogidos a la evaluación continuada:

a) Las tres actividades obligatorias se valoran con el 30% de la nota final.

b) A la prueba de síntesis se le asigna el 60% de la nota final.

c) Con el 10% restante se podrán valorar otras evidencias: como asistencia a clase, participación activa y satisfactoria en el aula, realización correcta de las actividades presenciales y/o dirigidas de aprendizaje, etc.

Y, aunque se consideraba insuficiente, ha sido dicho porcentaje el que se ha aplicado para evaluar las evidencias generadas por las actividades en grupo y la asunción de competencias.

Los alumnos/as acogidos a la evaluación única la prueba de síntesis se valora con el 100% de la nota final.

IV.-Valoración de la experiencia.

Tal como ha ocurrido en otras ocasiones en las que se ha aplicado esta metodología [Font (2009), Caballol (2010), Prieto (2006), entre otros], la reacción inicial de los alumnos/as es de sorpresa y, en algunos, adversa. Además, les causa una cierta incertidumbre al estar acostumbrados a llevar una conducta completamente pasiva, pero una vez comprenden el sistema, se implican en ello y su trabajo resulta mucho más satisfactorio.

Desde el punto de vista de la docente, con esta experiencia se han conseguido algunos de los objetivos propuestos; con todo, son varias las cosas que hay que mejorar.

Como logros pueden destacarse:

1.- Se consigue realmente un aprendizaje individual autónomo.

2.- El estudiante aprende a aprender.

3.- El trabajo en grupo permite al estudiante poner en común las diferentes posturas y planteamientos de sus compañeros ante un mismo hecho jurídico, con lo que se consigue un trabajo interactivo y se forja en el alumno/a un pensamiento creativo y crítico.

4.- La constitución de grupos ha enriquecido el trabajo y, además, ha servido de motivación para los estudiantes más pasivos, que se han visto motivados a participar.

5.- El hecho de que la explicación de la profesora sea posterior al estudio de los/las alumnos/as resulta mucho más beneficiosa para éstos ya que pueden apreciar mejor los extremos que se indican asentando así mejor sus conocimientos.

6.- La necesidad de analizar el problema y de resolverlo apoyando jurídicamente sus argumentos, les enseña a pensar como juristas y no como simples reproductores de conocimientos.

7.- Se produce una gran proximidad entre estudiante y profesor, ya que el profesor realmente le sirve de guía y de orientación.

8.- El método de trabajo establecido ha provocado que la mayoría de los/las estudiantes optaran por acogerse a la evaluación continuada, con lo cual se ha logrado, de una manera generalizada, que la evaluación sea también formativa.

Elementos a mejorar:

1.- En la evaluación:

a) En el Plan docente de la asignatura o, en su defecto, en el programa, deberá puntualizarse que las actividades se desarrollan de manera grupal e individual y que, por consiguiente, se evaluará esta doble modalidad de trabajo.

b) En el sistema de evaluación continuada, deben modificarse los porcentajes atribuidos para la evaluación de las actividades y de la prueba de síntesis.

Las actividades deben valorarse de forma progresiva, incrementando su valor conforme se desarrolla el curso, para no penalizar al alumno/a desde el inicio y abocarlo, por esta cuestión numérica, a no poder remontar los posibles resultados negativos que haya podido obtener al principio. De esta forma la evaluación será más acorde con la progresión lógica que sigue el aprendizaje de los/las estudiantes.

El objeto de valoración no son sólo los resultados sino que también ha de tenerse en cuenta el proceso de aprendizaje, de ahí que la prueba de síntesis debe tener una ponderación inferior a la de las actividades.¹⁰

¹⁰ Las ponderaciones en el sentido indicado se han modificado en el Plan Docente de la asignatura para el curso 2011-2012.

c) Debe contemplarse explícitamente en los Planes Docentes de la asignatura la evaluación de las habilidades porque estas también forman parte de las competencias junto con los conocimientos y las aptitudes.

2.- Medios de seguimiento del trabajo del/de la estudiante. Para poder seguir adecuadamente el proceso de aprendizaje de los alumnos/as debería utilizarse algún medio como el diario reflexivo, la carpeta de trabajo o el portafolio. En los próximos cursos está prevista la utilización, en éste grupo de primer curso, del portafolio digital.

3.- La carga de trabajo del profesor. Se intentaran optimizar al máximo todos los recursos existentes para hacer más llevadera la carga de trabajo de la docente.

4.- El control de la carga docente de los alumnos/as. Deberá controlarse con mayor precisión que la carga de trabajo de los estudiantes se ajuste a las horas atribuidas con esta finalidad en los 6 ECTS de la asignatura.

V.- Conclusiones.

Entiendo que es a los alumnos/as de primer curso a los que se debe aplicar las nuevas metodologías para que las asocien como algo consustancial a su formación universitaria; metodologías, a las que deberá darse solución de continuidad en los cursos posteriores. En este sentido, considero que la experiencia que se presenta puede haber contribuido a acercar a los estudiantes a los nuevos planteamientos docentes. E indudablemente constituye una herramienta eficaz para el desarrollo de su propio aprendizaje.

Como novedad que es en nuestro sistema educativo, ha de romper con los viejos esquemas a la vez que ha de hacer atractivos los nuevos postulados para conseguir una aplicación eficaz; por tanto, resulta imprescindible proporcionar a los alumnos/as una buena información sobre los objetivos que deben alcanzar y sobre la metodología que deberán desarrollar. En todo ello, el tutor desarrolla una función clave como guía de dicho aprendizaje.

Las pretensiones descritas se han alcanzado en gran medida, por cuanto los problemas y cuestiones que han surgido en la docente por la novedad y por la falta de experiencia en la aplicación de esta metodología han podido paliarse con la intuición y con la formación, en parte autodidacta y en parte con la consulta a expertos y a la bibliografía especializada, así como con la asistencia a cursos, talleres y seminarios específicos sobre dicha metodología y sobre otros aspectos de innovación docente. Y, por lo que respecta a los estudiantes se considera que han alcanzado una mejor formación en las habilidades -saber hacer-, en los conocimientos- saber- y en actitudes y motivaciones- saber ser y estar-; elementos éstos que combina e integra la competencia. Y, en definitiva, han empezado a aprender a pensar como juristas y a saber actuar como tales.

VI.- Referencias Bibliográficas.-

ARAUJO, U. F., SASTRE, G. (coords.) (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*. Barcelona. Biblioteca de la Educación: Gedisa.

ARBIZU, F. (1994). "La labor orientadora del profesor universitario desde la perspectiva del alumno y el profesorado". *Revista de Investigación Educativa*, 23, 614-622.

BRANDA, L. (2009). "L'aprenentatge basat en problemes. Consideracions generals", DDAA (2009), *L'aprenentatge basat en problemes*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.

CABALLO ANGELATS, L. (2011). "La docencia del derecho procesal basada en problemas", en Picó i Junoy, J. (Director), *El aprendizaje del derecho procesal. Nuevos retos de la enseñanza universitaria*. 133-150. Barcelona: Librería Bosch.

CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA. (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: MEC. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación.

DE MIGUEL, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.

FONT RIBAS, A. (2004). "Las líneas maestras del aprendizaje por problemas". *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. 18(1), 79-95. <http://www.ub.es/mercanti/pbl.htm> [18/4/2008].

FONT RIBAS, A. (2009). "Aprenent Dret per problemes. L'experiència de la Universitat de Barcelona". *L'aprenentatge basat en problemes. Eines d'innovació docent en educació superior*. Barcelona: Servei de publicacions UAB, 47-69.

FONT RIBAS, A., y otros. (2009). "Las dificultades del aprendizaje autónomo en un contexto de ABP", en *Revista Educación y Derecho*. nº 0 -abril-septiembre: 73-97

GARCÍA SEVILLA, J. (coord.) (2008). *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*. Murcia: Editum.

GONZÁLEZ, F., CARRILLO, E. (2008). "El rol del tutor", en García Sevilla, J. (coord.). *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*, 75-89. Murcia: Editum.

PRIETO MARTÍN, A., y otros. (2006). "Un nuevo modelo de aprendizaje basado en problemas, el ABP 4x4, es eficaz para desarrollar competencias profesionales valiosas en asignaturas con más de 100 estudiantes". *Aula Abierta*; 87: 171-194

MOUST, J. H. C., BOUHUIJS, P. A. J., SCHMIDT, H. G. (2007). *El aprendizaje basado en problemas: guía del estudiante*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

RUÉ, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid: Narcea.

RUÉ, J., FONT, A., CEBRIÁN, G. (2011). "El ABP, un enfoque estratégico para la formación en Educación Superior. Aportaciones de un análisis de la formación en Derecho". *Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 9 nº 1 :25-45.

SCHWARTZ, P., MENNIN, S., GRAHAM, UK, W. L. (2001). *Problem based learning case studies, experience and practice*.

VALERO, M. i NAVARRO, J. J. (2008). "La planificación del trabajo del estudiante y el desarrollo de su autonomía en el aprendizaje basado en proyectos", en García Sevilla, J. (coord.). *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*, 171-190. Murcia: Editum.

VIZCARRO, C., JUÁREZ, E. (2008). "¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas?", en García Sevilla, J. (coord.). *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*, 17-36. Murcia: Editum.