

“UNA PROPUESTA DE NUEVAS ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO”

JOSÉ SÁNCHEZ-ARCILLA, M^a DOLORES MADRID CRUZ

CATEDRÁTICO DE HISTORIA DEL DERECHO Y DE LAS INSTITUCIONES; PROFESORA ASOCIADA
DE HISTORIA DEL DERECHO Y DE LAS INSTITUCIONES

RESUMEN. En los últimos años hemos venido reflexionando en la conveniencia de renovar tanto la metodología didáctica como el contenido de una asignatura, la de Historia del Derecho, para ofrecer a los estudiantes una formación útil como juristas. La implementación de estrategias como el cine o el *role-playing* han sido no sólo bien recibidas por la mayoría de los alumnos sino que se han convertido en la base de un aprendizaje que intenta ser profundo, de largo alcance y de utilidad para afrontar el resto de las asignaturas del grado así como su futuro como profesionales del derecho.

PALABRAS CLAVE: renovación didáctica, renovación de contenidos, estrategias de aprendizaje, *role-playing*, cine.

INTRODUCCIÓN

Siempre resulta positivo, interesante y constructivo formar parte de un seminario, jornada, conferencia o encuentro entre profesores de distintas facultades por lo enriquecedor de las propuestas presentadas desde disciplinas y estudios tan distantes al nuestro propio. Pero aún resulta más atractivo y porque no, más justificada, la presencia de una disciplina como Historia del Derecho en el seno de unas Jornadas centradas en la innovación educativa y dirigidas a una comunidad de profesores universitarios procedentes de las ciencias jurídicas. En los últimos años, la Historia del Derecho ha vuelto a luchar por su permanencia en los futuros grados retomándose la pregunta de si aporta algo esta disciplina en la formación del jurista del siglo XXI, cuestión esta reiterativa y quisquillosa que ha ocupado la segunda mitad del siglo XX, aumentada también por el hecho de que no hay año académico en el que algún estudiante de un modo u otro plantee su valor en el “corpus” de la licenciatura. Si en el caso de otras disciplinas su utilidad práctica resulta incuestionable, inapelable, ¿por qué la Historia del Derecho no goza de la misma consideración? ¿podría ser que su conocimiento no resulta “útil” para el estudiante de leyes? Y desde otra óptica ¿por qué se ha pensado y piensa que a los profesores de esta materia les está vedada la aplicación de la didáctica más moderna, interactiva y creativa?

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

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

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

Tradicionalmente, la tarea académica en que situamos a los alumnos es la de escuchar nuestras explicaciones y tomar apuntes, adoptando entonces un rol de receptores pasivos, mientras que los profesores son transmisores de información. Este esquema se convierte esencialmente válido para los estudiantes que no nos necesitan ya que podrían aprender autónomamente. Asimismo, este sistema comunica a los alumnos sólo una porción de lo que necesitan aprender. Olvidamos enseñar los procesos, las prácticas discursivas que nosotros mismos hemos ido adquiriendo a lo largo del tiempo, la urdimbre con la que construimos la ciencia. Organizar las clases sólo desde una estrategia de aprendizaje, esencialmente las clases magistrales, conduce a olvidar que el conocimiento de los estudiantes ha de adquirirse del mismo modo que nos ha formado a nosotros, aprendiendo los modos de indagar e investigar, de hacernos las preguntas adecuadas, de sortear entre múltiples opiniones hasta alcanzar una propia.

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

A. LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS IMPLEMENTADAS

Anotadas ya las reflexiones que dieron cauce y dirigieron nuestras ansias de renovación, tomando a los estudiantes como arcilla viva sobre la que podía y debían utilizarse otras didácticas que pudieran ayudar a acercarnos al cumplimiento de lo que debía ser una formación “útil”, durante los tres últimos años hemos venido implementando una serie de tareas. Las primeras, más conservadoras, consistieron en la creación y presentación de casos originales, su resolución en clase, cuya novedad radicaba no en la estrategia, ampliamente utilizada, sino en la redacción de supuestos prácticos que coincidieran con algún aspecto sustancial que queríamos explicar. Así, por ejemplo se ideó “La dote de Brunilda” o el caso de “Bernat de Vallespin”, cuya lectura debía servir a los alumnos para identificar instituciones, analizar las posibles soluciones a la vista de la legislación de la época que disponían en el *Campus Virtual* y, una vez realizadas estas operaciones, decidir la solución más oportuna. También trabajamos sobre la selección de *keywords* que los alumnos debían ir definiendo y que circulaban varias veces, también a través del *Campus*, hasta quedar aquéllas que éstos declaraban eran las mejores; un seminario sobre una institución de plena actualidad en aquel momento, el jurado, sirvió a los alumnos para conocer los diferentes puntos de vista que sostenían distintos invitados, magistrados, fiscales, abogados que ofrecieron videos de selección de los miembros del jurado en una sesión real, conferencias sobre su valor y eficacia en la sociedad española del siglo XXI y profesores de la asignatura que presentaron la perspectiva histórica para entender su evolución, la dificultad de su implantación y su caracterización actual.

Fue con ocasión de esta preocupación por presentar al estudiante una vinculación directa entre pasado y futuro cuando comenzamos a utilizar el cine. Películas como “Matar a un ruiseñor”, “Doce hombres sin piedad”, “El jurado”, sirvieron para presentar visualmente alguno de los problemas que los conferenciantes y los profesores abordaban en sus clases. Los alumnos debían realizar informes que, desde una perspectiva absolutamente personal y original, abordaran las ideas esenciales que podían derivar de todo un grupo de materiales que se encontraba disponible en la herramienta del *Campus Virtual*, ayuda inestimable en todas las tareas que hemos ido diseñando y aplicando.

Asimismo, iniciamos ya desde hace varios cursos la realización por parte de los estudiantes de una herramienta imprescindible para el conocimiento de su progresión y también para el nivel de eficacia de nuestras actividades, en el sentido que íbamos teniendo conocimiento de los tiempos empleados en la ejecución de las distintas tareas, de las dificultades que las mismas entrañaban a los alumnos, sus críticas al sistema, pero también sus inquietudes y reflexiones. Nos estamos refiriendo al portafolio. De ellos aprendimos el valor que los estudiantes daban y dan a cada una de las propuestas, si quedaban bien definidos los objetivos del curso y de cada unidad. En fin, un modo único de conocer el trabajo, pero también el pensamiento y los juicios de valor del alumnado con respecto a la asignatura y a los docentes que la imparten. Veremos al final algunos comentarios extraídos de dos portafolios para ilustrar los resultados de estas estrategias.

Con el ánimo de involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, instituímos en un curso académico la posibilidad de que ellos mismos decidieran cuál o cuáles eran los temas más interesantes e importantes desde su punto de vista, de entre el temario del contenido tradicional de la asignatura, configurando así su propio programa de la asignatura. Divididos en grupos, debían escoger los temas y defenderlos públicamente, de modo tal que, más tarde, éstos serían objetos de un informe por tema, que debían presentar posteriormente en *power*

point. Este sistema de presentaciones en el formato citado, lo venimos reproduciendo en la actualidad. De esa manera, los estudiantes aprenden a realizar una buena presentación – previamente han tenido la oportunidad de escuchar a un profesional de una empresa que les indica cómo deben realizarlo-, potenciando su análisis crítico-sintético, originalidad y capacidad oral.

Animados por estas primeras incursiones, decidimos ser un poco más atrevidos, más ambiciosos. Comenzamos a diseñar dos módulos de temática nueva, original, diferente a la tradicional que aunara nuevos materiales, nuevas formas de presentación, nuevas relaciones entre los profesores y alumnos, entre ellos mismos. En cuanto a los primeros, los materiales, los alumnos podían consultar documentos de muy distinta procedencia en el *Campus Virtual*: textos jurídicos, informes de operadores jurídicos, textos literarios, contemporáneos, clásicos, imágenes, fragmentos de documentales, de periódicos, todo lo cual les sería necesario para más tarde redactar un informe en el que incorporarían todo lo aprendido a través de clases magistrales, conferencias, debates y, por supuesto, el visionado de una película. La aplicación de este recurso, el cine, ha sido fundamental para trazar el contenido de estos módulos. Así pues, la originalidad de los materiales propuestos reside en que estos no sólo derivan de los imprescindibles textos histórico-jurídicos, casos prácticos extraídos de documentos públicos y privados, etc., sino de los recursos cinematográficos y tecnológicos propios de la era cibernética en la que nos encontramos. Este es el acervo didáctico del que intentamos proveernos para el desenvolvimiento más eficaz de los objetivos que nos hemos planteado al acometer el diseño curricular de los cursos.

Estos dos últimos años académicos, sin prescindir de las presentaciones en *power point*, la realización de informes sobre temas básicos de la materia, hemos incorporado dos técnicas que desarrollamos, no sólo en la asignatura de Historia del Derecho, sino también en la optativa Historia del Derecho del Trabajo. Se trata del cine como recurso audiovisual en la enseñanza de problemas jurídicos y del *role-playing*, a través del cual los alumnos “conocían y se reconocían” como operadores jurídicos inmersos en un proceso criminal y civil de los siglos XVII y XVIII.

Veamos más detenidamente cada una de las estrategias.

1. El Role-playing

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

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

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

1.1. Desarrollo de la estrategia

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

Resulta necesario antes de comenzar la tarea que los alumnos obtengan la mayor información posible para comprenderla en todos sus puntos. Junto a la información que fuimos depositando en el C.V a la que más tarde aludiremos, es imprescindible tomar un tiempo en la clase para presentar adecuadamente la actividad, los objetivos que se pretenden conseguir, a lograr una motivación y un clima necesario para llevarla a cabo. El análisis y discusión del problema que quiere representarse en una clase presencial es de suma utilidad dado que los alumnos deberán tener la información necesaria sobre el contenido y las características más relevantes de la situación. Es necesaria una clase completa, única, para la explicación de normas e instrucciones claras y precisas acerca del caso mismo, las fuentes presentadas, el papel que asumiría el profesor en todo el proceso, y la dinámica más práctica que el C.V proveería. Describir con cuidado los pasos que es preciso seguir para un buen desempeño de la habilidad que se desea enseñar, expresar a los alumnos con seguridad las funciones que deben asumir atendiendo al rol que desempeñan, resulta decisivo para el éxito de la estrategia. Es indispensable también aludir a que la elección por parte del profesor del proceso mismo y de cada uno de los materiales se configura como elementos de vital importancia, como también lo es la tarea previa de fundamentar el caso teóricamente. El profesor debe crear situaciones contextualizadas complejas desde las que los alumnos pueden desarrollar su capacidad de aplicación y resolución de problemas lo más cercanos a la realidad profesional.

A partir de este momento, la mayor parte del trabajo se realizaría sin la intervención directa del profesor en el grupo, sino solamente a través del C.V. Por su parte, los alumnos desarrollarían el trabajo en equipo y fuera del horario de clases. El control tutorial por tanto es discontinuo, únicamente a demanda del propio alumno a través del C.V y cuando el trabajo inadecuado de un grupo suponía la paralización del proceso. Ello no implica que el profesor quede relegado a la realización de labores de filtro y envío de cada uno de los trabajos, sino que en todo momento supervisa la tarea de cada uno de los grupos.

1.1.2.- Formación de los grupos

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

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

Quedaron constituidos por tanto, quince grupos de los cuales cinco asumían la función o rol de juez, otros cinco el papel de demandantes y los cinco restantes, el de demandados, todos ellos resultado de un sorteo previo realizado por el profesor. La información que se ofrecía derivada a través del C.V. a cada uno de los grupos era el resultado exclusivo de su desempeño como jueces, demandados o demandantes. Ninguno de ellos conocía de antemano el contenido del escrito que presentarían los otros grupos, ni tan siquiera los formularios que podrían ser utilizados; sólo las fuentes legislativas y el propio contenido del caso, información compartida por todos ellos.

1.2.- Contenido de la información

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

- A) La primera de las propuestas versó sobre la causa criminal contra Pablo de la Cruz instruida en el juzgado de Teposcolula, México, iniciada el día 13 de febrero de 1638¹. El mismo día de inicio de la actividad todos los alumnos participantes tuvieron a su disposición la transcripción del inicio del pleito en el que se describían los hechos acaecidos y las partes del conflicto así como una guía cuyo contenido ofrecía algunos consejos para desarrollar la actividad. Asimismo, todos los grupos accedían a una serie de documentos de obligatoria consulta depositados en el C.V., entre los que cuales podemos resaltar:

¹ La búsqueda y transcripción del citado expediente fue realizado por Susana García León, profesora del departamento de Historia del Derecho. Es obligado por tanto agradecerle desde aquí la disposición del citado expediente así como su colaboración en el desarrollo de la propuesta.

- a. Fuentes legales de la época. Disposiciones procedentes del Fuero Viejo de Castilla, Fuero Real, Partidas, Leyes del Estilo que abordaban específicamente la problemática del tema: el asesinato, el estupro y la violación, así como algunas disposiciones especiales sobre el proceso penal. Accedían de este modo, a las fuentes de las que un abogado, juez o fiscal del siglo XVII disponía para resolver los casos que se les presentaba en el ejercicio de su profesión. Los estudiantes se acercaban así a un metalenguaje, un lenguaje técnico que habrán de conocer y utilizar en su futuro profesional.
- b. Literatura jurídica de la época. Autores como Pradilla (*Suma de las leyes penales*, 1639), Elizondo (*Práctica universal forense*, 1764), Marcos Gutiérrez (*Práctica criminal de España*, 1794), Pérez y López (*Teatro de la Legislación Universal de España y de las Indias*, 1796) devolvieron a los estudiantes la labor dinámica de los autores más relevantes del momento así como las opiniones a veces contradictorias que todo proceso de creación conlleva.
- c. Formularios del proceso criminal. Para el buen desarrollo de la actividad, los alumnos debían conocer los instrumentos con los que los operadores jurídicos de la época contaban para resolver los escritos de cada una de las fases del proceso. Dado que el caso previsto tuvo lugar en México se les hizo llegar íntegramente el *Formulario de causas criminales de la Nueva España* cuyo contenido, escritos sobre el modo de interrogar a los testigos, la declaración del reo, las diligencias de prisión, careo, reconocimiento de testigos, etc., que los alumnos debían ir componiendo a medida que se iba desarrollando el proceso. Asimismo, pudieron leer un resumen de las fases del proceso criminal para que fueran conocedores de cada una de las actuaciones que dependiendo de su rol debían realizar.

B) La segunda de las propuestas diseñadas describía el pleito civil originado entre los legítimos herederos de Catalina García seguido en Madrid el 16 de junio de 1714². Como primer material los alumnos dispusieron del testamento y del codicilo otorgado por Catalina García así como la guía-consejo de la que hablamos en el epígrafe anterior. Quedaron también depositados en el C.V los siguientes documentos:

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

² Al igual que en el caso anterior, la búsqueda y transcripción de los documentos pertenecientes a este proceso fue llevado a cabo por otra profesora del departamento, Pilar Esteves Santamaria. Desde aquí, nuestro agradecimiento.

c. Esquema y desarrollo de las fases del proceso.

1.3.- Desarrollo central del proceso.

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

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

2.4.- Representación final

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

2. Los medios audiovisuales. El cine en la enseñanza de la Historia del Derecho

Vivimos en una época donde la imagen ha retomado un papel preponderante. La Historia, el Derecho, son ciencias ricas en perspectivas visuales, para su exposición y para su

enseñanza. Si películas de asunto histórico como *Gladiator*, *Troya*, *El patriota*, *Goodbye Lenin* se convierten en éxito de público mayoritariamente juvenil o novelas como *Alexandros*, *La Catedral del Mar* o *Los pilares de la tierra* se encuentran entre los *bestsellers* de los últimos tiempos, ¿por qué no utilizar estos recursos a la hora de ayudar a los estudiantes a aprender nuestra disciplina junto a otros materiales más “tradicionales”? El cine y sus posibilidades se han convertido en una estrategia de apoyo didáctico que hemos venido utilizando en los dos últimos cursos académicos. Ciertamente no existe “la película perfecta”, pero la presentación por parte del profesor, el debate posterior y la selección de los documentos oportunos ayudan a que se convierta en una de las estrategias más ricas y mejor recibidas por los estudiantes.

Pero la implementación de este recurso en la enseñanza de nuestra disciplina va unida directamente a la renovación de la materia de la que al comienzo nos referíamos. Si bien, comenzamos a utilizar fragmentos en nuestras presentaciones de *power point* que venimos utilizando en las clases magistrales que realizamos, el visionado de películas completas, los debates y los informes y demás tareas que los estudiantes realizan lo hacen desde cuatro módulos, cuyo contenido habitualmente ha estado fuera de las tradicionales “fronteras” o “límites” de la asignatura. Estos son “El Estado y el poder”, “Los operadores jurídicos”, propuestos en el curso académico 2007-2008; “Los regímenes políticos en el siglo XX” (el modelo democrático, el modelo de las dictaduras fascistas y el de las dictaduras marxistas o socialistas) y los “Derechos fundamentales” en cuanto a la relación con el tratamiento que cada uno de los modelos citados anteriormente aplicó a estos derechos. Tanto este último, que hemos venido realizando en el presente curso 2008-2009, como el primero han tenido una duración de siete semanas (febrero-mayo).

Los estudiantes trabajan individualmente y en equipo. Este último modo de colaboración se ha mostrado eficaz para el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas aunque, también hemos de reconocer, resulta en ocasiones difícil de ejecutar y poner en práctica. Sin embargo, hemos creído que los alumnos debían estar preparados para conocer, trabajar y diseñar sus tareas desde la confrontación de ideas, incorporación de su método personal de trabajo y el conocimiento de la valía del trabajo con otros compañeros, estrategia por otra parte, tan demandado en el campo laboral actual.

Para el trabajo que los alumnos han tenido que desarrollar en estos cuatro módulos han sido programadas dos tipos de tareas:

1º. Tareas individuales. Cada semana, de manera individual, el alumno debía elaborar un pequeño informe relativo a los problemas suscitados en la película respecto a las vulneraciones de los derechos humanos, manejando los textos complementarios del CV y las explicaciones de clases.

2º. Tarea en grupo: el debate y el proyecto. En el primer curso, decidimos que los alumnos defendieran distintas posiciones de los operadores jurídicos, en concreto la idoneidad o no del tribunal del jurado. Todos los grupos entregaron un trabajo original aunque sólo dos de ellos defendieron su postura, una a favor y otra en contra, en un debate final. La participación del resto de compañeros estaba garantizada al haber todos preparados sus informes de modo que en esa clase final la participación fue absoluta.

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

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

B. SISTEMA DE EVALUACIÓN

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

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

Evaluaciones individuales.

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

2°. Informes sobre los temas planteados en las películas (siete en total) que se han proyectado a lo largo del módulo. En este sentido, se valora especialmente la capacidad por parte de los alumnos de identificar los problemas que aparecen en las películas relacionados con los derechos fundamentales. En segundo lugar, la capacidad para relacionar dichos problemas con los textos complementarios puestos a

su disposición en el CV y con las explicaciones de las clases. En tercer lugar, su capacidad para profundizar en dichos problemas y conectarlos con otros análogos no sólo en un contexto histórico, sino también presente.

3º. La participación en el foro de debate, ubicado en el CV, que después de cada proyección se abre bajo la supervisión de la Dra. Madrid Cruz.

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

Evaluación del equipo.

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

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

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

Calificación final

La calificación final del curso se realiza en función de los objetivos que nos planteamos al principio. Se valoran especialmente las capacidades y competencias que los alumnos hayan podido adquirir de manera individual o colectiva, por consiguiente, no primamos los contenidos de carácter memorísticos tradicionales en la Historia del Derecho, sino que, por contrario, hemos intentado que nuestra disciplina se convierta en un instrumento idóneo para transmitir a los alumnos unos métodos de trabajo –aplicable a cualquier otra materia jurídica o no- y una preocupación por la reflexión y el análisis de los problemas propias del conocimiento científico. De este modo, establecemos que todas las pruebas son

acumulativas, de modo que sea coherente el diseño de la asignatura como un aprendizaje continuo, permanente y no sólo para pasar al final un examen.

C. Resultados

Coincidiendo con la implementación de estas estrategias, hemos podido constatar una mejora en las calificaciones finales de los estudiantes. Veníamos de un número importante de alumnos que no superaban la asignatura en su primer año de licenciatura. La evaluación continua ha hecho que el número se eleve, de modo que, en los últimos años la tendencia se ha invertido. Si bien es cierto que este sistema facilita un grupo mayoritario de “aprobados”, y un número escaso de “suspensos”, las calificaciones sobresalientes son escasas, sin duda derivada del gran número de puntuaciones y observaciones con la que los profesores nos vamos haciendo a lo largo de todo el curso.

Sin embargo, debemos trascender este resultado “cuantitativo” y centrarnos en otro más cualitativo que desterraría el sistema tradicional de “aprobados”, “suspensos” por el del aprendizaje progresivo. Si como hemos dicho al comienzo de esta exposición, los alumnos deben estar siempre en el centro del sistema, la consideración que ellos tienen sobre cada una de las actividades que hemos venido desarrollando, debe formar parte del contenido central de este epígrafe. Los testimonios proceden de dos portafolios realizados por dos alumnos del curso pasado. Dado que una parte del mismo, la crítica al curso, se realiza de una manera anónima, reproducimos algunos fragmentos alusivos al sistema de clases, el modo de trabajo que imprime la asignatura, la conveniencia o no como nuevo recurso pedagógico del cine, etc. Disponemos de un buen material crítico elaborado por los alumnos, una muestra de los cuales reproducimos a continuación:

“El curso no me ha gustado nada en absoluto, ya que aborrezco el sistema de evaluación continua, y que se me impongan métodos de trabajo, ya que soy una persona que me organizo como Dios me da a entender, y que se me restrinja mi capacidad de organización no me gusta ... No me ha gustado tener que trabajar en grupo, ya que, únicamente ha servido para experimentar en mi propio cuerpo en estrés de grado medio-alto, puesto que, yo no puedo elegir bien compañeros de grupo sin conocerlos... Todo eso ha influido en mi estado psicofísico, en mi ánimo, autoestima, y en mi salud de forma negativa, debido a las situaciones de caos vividas, a la incertidumbre soportada, y a las horas de sueño perdidas... No obstante, he de resaltar algunas cosas buenas que me ha aportado la asignatura. La primera es que, por fin, he aprendido a organizarme correctamente el tiempo, para evitar la acumulación de trabajo. También he aprendido a realizar los trabajos y a estructurarlos mejor de lo que lo he venido haciendo hasta ahora. Sin ánimo de parecer pretencioso, la asignatura, sí que me ha ayudado a mejorar académicamente en estos aspectos. También gracias a esta asignatura, me he dado cuenta de los problemas que rodean al derecho y la dificultad que tiene su correcta aplicación. Por último, gracias a las horas adicionales empleadas en la asignatura, durante la noche, y hasta el inicio de la madrugada, he adquirido una gran resistencia al cansancio, y ahora, soy capaz de sentirme bien y pletórico, con menos horas de sueño que antes, además de ayudarme esto a aprovechar mucho mejor el tiempo del

que dispongo. Para acabar tengo que decir, que a pesar de estar muy de acuerdo con la forma de planificar la asignatura (aunque reconozco que me ha aportado cosas beneficiosas), en el hipotético caso, de que alguien me hubiera contado, antes de empezar el curso, lo que iba a tener que hacer, y soportar en esta asignatura durante el presente curso, seguro que mi patente conducta vitalista, y mi pasión hacia lo desconocido, y hacia los nuevos retos, me hubiera conducido a decir: ¿una misión suicida?, me apunto”.

Al margen de las consideraciones de aspectos como el sueño y la capacidad de resistencia, el alumno refleja aspectos positivos y negativos de este modo de aprendizaje. Un mayor número de horas y de esfuerzo, la dificultad del trabajo en equipo, la incompatibilidad de su propio sistema con el impuesto de evaluación continua, son algunas de las dificultades con las que se ha tenido que enfrentar. De seguro, el trabajo en equipo, el colaborativo, enfrenta a los estudiantes con sus propias inseguridades, de ahí que sea necesario un buen diseño de los grupos –algo a lo que debemos enfrentarnos los profesores-, una observación continua del trabajo de los mismos por medio de tutorías o de conversaciones informales con los estudiantes. La evaluación de este trabajo también resulta en ocasiones difícil, dado que los profesores en muchas ocasiones no estamos presentes en los momentos en que los grupos se reúnen. De ahí la necesidad de supervisión periódica, sino semanal, sí al menos quincenal. La realimentación anónima es importantísima: al comienzo de las unidades, al final de las mismas, en cualquier momento que pensemos que sea necesaria, hay que recurrir a este sistema. Claro está que como antes indicamos, a veces su realización no es fácil de conseguir. Pero ahí que hacer lo posible por un cumplimiento fiel y seguido del trabajo de los alumnos.

Interesa también señalar la percepción por parte del alumno del desarrollo de alguna de las competencias que nos habíamos marcado al inicio del curso: la capacidad de organización y planificación y el aprendizaje autónomo. Ello seguramente favorecerá el desarrollo de otras asignaturas y preparará al alumno para desafíos futuros.

Veamos ahora el segundo de los testimonios:

“Sobre las películas decir que algunas no me gustaron en demasía; me quedo con que vi películas que probablemente no hubiese visto y que además las vi desde una óptica distinta: ya no por divertimento sino tratando de encontrar la problemática jurídica. De las películas que vimos no había visto ninguna salvo “Minority Report”, pero al verla en clase vi muchísimas cosas que antes no había visto, hice reflexiones que antes no había visto, fue como ver otra película. Para redactar los informes me fueron de especial ayuda los textos colgados en el Campus; para ser sincera, sin ellos no hubiese podido hacerlos y probablemente no hubiese aprendido ni la mitad de lo que aprendí. También me fueron muy útiles las tutorías, es decir, a diferencia del cuatrimestre anterior ahora sí sabía qué estaba haciendo bien y qué estaba haciendo mal, y como corregirlo ... o al menos eso espero. El único problema que vi de este cuatrimestre es que me exigió muchísimas horas, de las cuales a veces se disponía pero la gran mayoría de las veces, no. Es decir, este sistema de películas e informes estaría genial si hiciésemos una carrera sola pero con dos es realmente

difícil dedicarle todo el tiempo que se necesita para hacer un informe medianamente bien”.

La originalidad y pertinencia de los recursos es en este caso, el aspecto más valorado por el estudiante. Nuestra preocupación sobre lo acertado de utilizar el cine como estrategia, ha sido bien valorada, pues no sólo afirma que es interesante y novedoso, sino que le ha servido para identificar problemas que sin el debido contexto, las lecturas apropiadas y el acercamiento inicial, no habría podido valorar más que como un entretenimiento. La última de las quejas, el tiempo, es sin duda una de las críticas más repetidas por los estudiantes. Es del todo comprensible. Enseñamos a alumnos de la licenciatura normal, alumnos de una diplomatura que eligieron nuestra asignatura (Historia del Derecho del Trabajo) pero los testimonios han sido escogidos entre los alumnos de la doble licenciatura Derecho y Económicas, los cuales tienen una carga lectiva muy superior a la media. Es del todo comprensible su queja. Aunque ello es motivo también de análisis, en el sentido de cómo integráremos esta didáctica cuando la universidad española se encuentre totalmente sumergida en el Espacio Superior de Educación. Seguramente, la respuesta venga dada por la selección cuidadosa de las estrategias, de los materiales a su alcance, de los objetivos al fin que queramos marcarnos, al tiempo que resultará imprescindible la voz de los alumnos, crítica y objetiva con el sistema.

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

D. APÉNDICES

1. CUADROS EN EL QUE SE INSERTAN LAS PELÍCULAS Y EL MATERIAL UTILIZADO

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

		<p>“La teoría de los sentimientos de Agnes Heller en la función de los jueces”, González Gómez.</p> <p>“¿Por qué la práctica racional del derecho por parte de los jueces es absolutamente irrealizable”, González Solano</p> <p>“Jueces, derecho y política. Los poderes del juez en una sociedad democrática”, Ordoñez</p> <p>Texto de la conferencia del magistrado Angel Hurtado</p>
Los fiscales	“JFK”, Oliver Stone, 1991	<p>Estatuto orgánico del Ministerio Fiscal</p> <p>Ley de secretos oficiales</p> <p>Extracto “El Ministerio Fiscal”, Conde Pumpido</p> <p>Extracto “El Ministerio Fiscal órgano promotor de la justicia”, Marchena Gómez</p> <p>Documento de las Teorías oficiales del asesinato de Kennedy</p>
La institución del jurado	“Doce hombres sin piedad”, Sydney Lumet, 1957	<p>Artículo, “Veredictos y análisis de las deliberaciones de los jurados”, Arce y Tortosa</p> <p>Artículo, “Psicología del jurado”, Paúl Velasco</p> <p>Artículo, “Apuntes sobre la institución del jurado en España”, Sáenz Berceo</p> <p>Expedientes casos reales de la Audiencia Nacional</p> <p>“Estatuto jurídico de los jueces</p>
Individuo y sociedad frente al Derecho	“El caso Winslow”, David Mamet, 1999	<p>Artículo, “El servicio público de la justicia”, Canales Aliende</p> <p>Informe del Consejo General del Poder Judicial</p>
MÓDULO PODER Y DERECHO		
Revolución Inglesa. S.XVII	“Cromwell”, Ken Hughes, 1970	<p>Documentos. Extractos Bodino, Hobbes y Locke.</p> <p>Actas del proceso de Carlos I</p> <p>Fragmento y comparación con la película “Matar a un rey” Mike Barker, 2003</p>
Revolución francesa. S. XVIII	“Danton”, Andrzej Wajda, 1982	<p>“Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano”, 1789</p> <p>Constituciones francesas de 1791, 1793</p> <p>Textos Montesquieu y Rousseau</p>

Revolución liberal en España. S. XIX	“Proceso a Mariana Pineda”, Moreno Alba, 1984	“El manifiesto de los persas”, 1814 “Historia de la vida y reinado de Fernando VII”, Estanislao de Koska, 1842 “Romance a Mariana Pineda” García Lorca, 1925
Europa Occidental/Europa Comunista. S. XX	“La vida de los otros”, Florian Henckel-Donnersmarck, 2006	“Rupturas y críticas al Estado liberal: socialismo, comunismo y fascismos”, R. Del Águila, pp.81-100 “Los autoritarismos”, Colomer, en Manual de Ciencia política, Caminal, pp. 97-110ç Fragmentos “Mi lucha”, Hitler
Una propuesta sobre el poder y el Derecho en el futuro	“Minority Report”, Steven Spielberg, 2002	Mismos textos que el anterior “El régimen del funcionariado en la República Democrática Alemana” Fragmentos “Tesis de Abril”, Lenin Constitución de la República Democrática Alemana 1968
MÓDULO LOS REGIMENES POLITICOS EN EL SIGLO XX Y LOS DERECHOS HUMANOS		
Democracias	“Caballero sin espada”, Frank Capra, 1939.	Fragmentos texto “Sobre la libertad”, Stuart Mill “¿Por qué Democracia. Referencia a Derechos humanos y a la ciudadanía?” Pozo de Carmona. “Democracia contra corrupción” Jiménez Villarejo “Democracia, bienestar social y participación social” Cano Ramírez y García Jiménez “Derechos de información y medios de comunicación y democracia” López López “¿Qué es la democracia?”, Sartori, caps. I y II
Totalitarismos de derecha	“Missing”, Costa Gavras, 1982.	“Rupturas y críticas al Estado liberal: socialismo, comunismo y fascismos”, R. Del Águila, pp.81-100 “Los autoritarismos”, Colomer, en Manual de Ciencia política, Caminal, pp. 97-110 Fragmentos “Mi lucha”, Hitler
Totalitarismos de izquierda	“La vida de los otros”, Florian Henckel-Donnersmarck, 2006	Mismos textos que el anterior “El régimen del funcionariado en la República Democrática Alemana” Fragmentos “Tesis de Abril”, Lenin

		Constitución de la R. D. A. 1968
Discriminación racial	“Tierra de sangre”, Tom Hooper, 2004	Textos de las leyes del apartheid Constitución de la República de Sudáfrica, 1996 Artículos: “Derechos humanos y apartheid”, Durán Bächler “La comisión de la verdad y reconciliación diez años después”, Madariaga “El papel de la justicia en las Comisiones de la verdad”, Salomón Moreno “Derecho a la verdad frente a las violaciones de derechos humanos”, Méndez
Discriminación homosexual	“Swoon”, Tom Kalin, 1992	Artículos: “El olvido de los estudios históricos”; “La Ilustrada lucha por los derechos homosexuales”, Ugarte Pérez “La construcción del discurso homofóbico en la Europa cristiana medieval”, Bazán.
Discriminación de la mujer	“Educando a Rita”	Texto de Schopenhauer, “Las mujeres”, “La sindicación de los Derecho de la mujer”, Mary Wollstone, extracto libro de Mary Nash, “Mujer familia y trabajo en España” y del libro de Bethke, “Sobre el valor de los oficios tradicionalmente desempeñados por mujeres”. Legislación del tema, Ley 13 de marzo de 1900, Real Decreto de 15 de marzo de 1919, Manifiesto de la clase obrera de Primo de Rivera, 1928, El Fuero del Trabajo de 1918.
Discriminación religiosa	“Oriente es Oriente”	Trabajo libre. Al tratarse de una obra en la que se incide en cada una de las discriminaciones anteriores, se trataría de organizar todo el material anterior y realizar un informe en el que se abordará desde la perspectiva actual de la “globalización de los derechos humanos”, la visión histórica del proceso.

Y lo mismo con respecto a la asignatura de Historia del Derecho del Trabajo.

Tema	Películas	Documentos de apoyo
Cine, derecho, familia y trabajo	Montaje con los fragmentos de películas que se verán a lo largo del curso	Textos de las Leyes de Burgos de 1512 Textos Las Ordenanzas del Gremio de los Plateros de Sevilla, 1540 Contrato de aprendizaje de 1751 Extractos fuentes Las Partidas, Código de Comercio, Código Civil “Las luchas sociales en los gremios”, Catellote
El nacimiento del derecho del trabajo	“Tiempos modernos”, Charles Chaplin, 1936 “El regreso de Martin Guerre”, David Vigne, 1982 “Germinal”, Claude Berri, 1993 “Daens”, Stijn Coninx, 1991	Extracto pasajes “Germinal”, Emile Zola; “Tiempos difíciles”, Charles Dickens, “El corazón de la tierra”, Cobos Wilkins Textos sobre la Revolución Industrial
El Derecho del Trabajo en España	“Surcos”, José Antonio Nieves Conde, 1951 “El pisito”, Marco Ferreri, 1958 “Bienvenido Mr. Marshall”, Luis García Berlanga, 1952 “La aldea maldita”, Florián Rey, 1930 “Canciones para después de una guerra”, Basilio Martín Patino, 1971	Extractos de los libros, “Historia política de las dos Españas”, García Escudero; “La burguesía conservadora”, Martínez Cuadrado; “Antecedentes y desarrollo del movimiento obrero español”, Lida. “Ideología y leyes laborales de España”, Montoya Melgar “Últimas tardes con Teresa”, Juan Marsé.
El trabajo de las mujeres	“Norma Rae”, Martin Ritt, 1979 “En tierra de hombres”, Niki Caro, 2005 Documental “Las galleteras de Deusto. Mujer y trabajo en el Bilbao industrial”, Nerea Salcedo, 2007	Textos generados por el proyecto en el que está basado el documental. Texto de Schopenhauer, “Las mujeres”, “La sindicación de los Derecho de la mujer”, Mary Wollstone, extracto libro de Mary Nash, “Mujer familia y trabajo en España” y del libro de Bethke, “Sobre el valor de los oficios tradicionalmente desempeñados por mujeres”. Legislación del tema, Ley 13 de marzo de 1900, Real Decreto de 15 de marzo de 1919, Manifiesto de la clase obrera de Primo de Rivera, 1928, El Fuero del Trabajo de 1918.

Conflicto de clases	<p>“Novencento”, Bernardo Bertolucci, 1976</p> <p>“El gatopardo”, Luchino Visconti, 1963</p>	<p>Fragmentos de “El capital”, Marx y Manifiesto del Partido Comunista</p> <p>Fragmentos del libro “La distinción”, Bourdieu</p> <p>Extractos de la obra de Lampedusa, “El gatopardo”</p>
El contrato de trabajo. El despido	<p>“Full Monty”, Meter Cattaneo, 1997</p>	<p>Presentación de un Convenio Regulador de una empresa española actual</p> <p>“La evolución institucional del despido en España: una interpretación en términos de accidente histórico”, Malo Ocaña</p>
La previsión social. Los accidentes de trabajo	<p>“El ladrón de bicicletas”, Vittorio de Sica, 1948</p> <p>“La suerte dormida”, Ángeles González Sinde, 2003</p> <p>“Ladybird, ladybird”, Ken Loach, 1994</p>	<p>“Sobre la historia de los procesos de trabajo”, Alonso Olea</p> <p>“Los orígenes de la seguridad social en España”, Alarcón Caracuel</p> <p>“Antología del nacimiento de la previsión social en España, 1908-1910”, 1959</p>
Los conflictos laborales	<p>“La huelga”, Sergie Eisenstein, 1924</p> <p>“Los lunes al sol”, Fernando León de Aranoa, 2002</p> <p>“Pan y Rosas”, Ken Loach, 2000</p>	<p>“El derecho de asociación en la Historia constitucional española”, Pelayo Olmedo</p> <p>“El derecho de asociación obrera en España”, Alarcón Caracuel</p> <p>“Sobre el derecho de huelga en España”, Villa Gil</p>

2. CUESTIONARIO FINAL DE EVALUACIÓN

1) Escoge cuál de los dos bloques cuatrimestrales te ha resultado más interesante y enriquecedor

- Primer cuatrimestre Segundo cuatrimestre

2) ¿Cuál ha sido la causa de tu elección anterior? Escoge como máximo dos opciones

- Contenido más fácil y accesible
 Mayor número de información disponible en el *Campus Virtual*
 Explicaciones más detalladas
 Menor número de horas dedicadas al desarrollo de las tareas encomendadas
 Interés especial en el contenido del cuatrimestre escogido

3) Respecto a las posibles carencias de este método de enseñanza, ¿qué elementos señalas como más necesario?

- Falta de materiales
 Mayor participación en las clases por parte de los alumnos
 Mayor seguimiento del trabajo realizado
 Explicaciones más detalladas
 Falta de información acerca del objetivo didáctico que se quería alcanzar

4) Según tu punto de vista ¿Cuáles han sido las virtudes de este método de enseñanza? Escoge como máximo dos respuestas

- Potencia el desarrollo y la capacidad intelectual, así como la creatividad
 Facilita la mejor comprensión de la materia
 Disciplina el trabajo desarrollado a lo largo del curso
 Promueve la discusión y reflexión posterior
 Garantiza un acercamiento más práctico al mundo jurídico

5) ¿Hubieras preferido el método tradicional de aprendizaje?

- Si No

6) En tu opinión, ¿los medios tecnológicos desarrollados en el aula y a través del *Campus Virtual* han sido útiles, han contribuido a la mejor comprensión de los temas?

- Si No

7) ¿Cuáles de las técnicas de aprendizaje puestas en práctica te han resultado de mayor interés? Elige dos como máximo

- Las conferencias presentadas por profesores y profesionales
- Las presentaciones llevadas a cabo por nosotros de los temas elegidos en el primer cuatrimestre
- El trabajo y la discusión en grupo
- Las preguntas realizadas en clase
- Los informes
- El portafolio
- Las proyecciones de las películas

8) ¿Cuál de los dos bloques temáticos del segundo cuatrimestre te ha parecido mejor y del que más has aprendido?

- Poder y Derecho Los operadores jurídicos

9) ¿Cuál ha sido el motivo de tu elección anterior?

- Mayor interés en el tema escogido
- Contenido más fácil
- Mejor propuesta de las lecturas disponibles en el *Campus Virtual*
- Las explicaciones dadas en clase ayudaron más a la comprensión general del tema

10) ¿Cuál película te ha gustado más?

- Cromwell Danton Mariana Pineda
- La vida de los otros Minority Report Veredicto final

JFK Doce hombres sin piedad Borrachera de poder

El caso Winslow

12) ¿Qué película hubieses escogido para presentar uno y otro bloque? Cita al menos dos

13) ¿Alguna vez te has sentido perdido/a en el desarrollo del curso y en la realización de las tareas encomendadas?

Si No

14) Si te has sentido en esta situación, ¿Cuántas veces has recurrido a la tutoría?

Una vez Varias veces Ninguna

15) ¿Cuál ha sido el motivo?

Soy muy tímido/a

El profesor/a no han sido accesibles

Me parecía que tampoco de ese modo se resolvería los problemas que tenía

16) ¿En qué grado te sirvieron las dos tutorías obligatorias?

Nada Poco Regular Mucho Bastante

17) ¿Te ha parecido adecuado el tipo de examen realizado?

Nada Poco Regular Mucho Bastante

18) ¿Cuántas horas aproximadamente has dedicado a esta asignatura?

19) Valora de forma global este método de enseñanza

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

20) Si pudieras repetir este método de enseñanza en otras asignaturas y dispusieses de más tiempo ¿te gustaría hacerlo?

Si No

3. ITEMS VALORACIÓN PRESENTACIONES. COEVALUACIÓN

Se presentan aquí los ítems que van a ser utilizados para evaluar las presentaciones que comenzarán a realizarse la semana próxima. La evaluación no sólo será realizada por los profesores sino por vosotros mismos, esto es, deberéis calificar siguiendo los ítems que a continuación se consignan para evaluar a los compañeros en cada una de sus exposiciones. Para realizarlo de manera adecuada, debéis leer con detenimiento el contenido de cada una de las variables a calificar de modo que, previamente al acto de la presentación, ya sepáis en qué habéis de fijaros para luego intentar evaluar de la mejor manera posible. Claro está que este conocimiento previo también os puede ayudar para preparar la presentación y saber qué es necesario mejorar en ellas y en qué debéis concentraros en el acto mismo de la exposición.

En líneas generales, una buena presentación requiere del cumplimiento de los siguientes parámetros:

1. La exposición del tema debe adecuarse al nivel de la audiencia.
2. Debe tener coherencia interna y claridad conceptual.
3. Debe ser autónomo.
4. Debe tener un eje temático. Debe enfocarse a una idea central, estando las ideas secundarias al servicio de esa idea central.
5. El propósito es general interés en la audiencia. Se logrará teniendo en cuenta:
 - a. La aplicabilidad del tema
 - b. La curiosidad que despierta
 - c. La novedad que conlleva
 - d. El planteamiento de una pregunta, un problema, un desafío.
6. Debe existir un compromiso personal, que se traducirá en el tono con que se exponga, la sensación de “parecer experto”, etc.
7. Debe tener solidez argumentativa. Cada afirmación estará fundamentada en dos razones. Se debe dar a la audiencia el fundamento del tema.
8. Cada ponencia tendrá un título coherente con la exposición.

En fin, debéis atender prioritariamente al:

PROPÓSITO
AUDIENCIA
COHERENCIA
ORGANIZACIÓN
ARGUMENTACIÓN DE LA IDEA PRINCIPAL
IMAGEN QUE SE TRANSMITE AL EXPOSITOR

A continuación se os presenta el contenido de cada uno de los ítems. Estos serán calificados con una puntuación que va del 4 al 1 siendo el 4 la máxima puntuación y el 1 la más baja. En ocasiones resultará complicado establecer la frontera entre una y otra calificación, pero debéis intentar que la misma responda al contenido descrito. Por ejemplo, si la persona encargada de realizar una presentación la realiza con un tono de voz adecuado, esto es, todos los alumnos pueden escuchar sin problemas lo que dice desde cualquier punto de la clase, la opción correcta será la del 4.

Como podéis comprobar al leer los ítems, estos pueden ser divididos en dos categorías:

- En la primera, la evaluación se centra en el modo de transmitir los conocimientos, por tanto, el protagonista central es el alumno designado para realizarla. Volumen, comportamiento gestual, fluidez expositiva, habla claramente, el tono, el tiempo, el vocabulario, seguridad, las pausas o el entusiasmo son cualidades personales del orador.
- En la segunda, la evaluación quedará centrada en el contenido mismo de la presentación de *power point*. Y no sólo en el contenido de la misma y la ya repetida en otras ocasiones coherencia y organización, sino también en la originalidad de la ponencia. Un consejo, ser original no implica olvidar la idea principal que se quiere transmitir sino contemplar ésta de una manera novedosa, imaginativa y al tiempo visual. Sentido de la exposición, contenido, comprensión, coherencia, organización y presentación original, son los ítems integrados en esta categoría.

Al final del presente dossier, os adjuntamos la tabla que debéis tener con vosotros todos los días en los que se desarrollen las presentaciones (para ello tened siempre en cuenta la consulta del calendario de actividades). Al final de la clase deberéis entregarla al profesor/a, convirtiéndose de este modo en otra forma de evaluación, o más concretamente de coevaluación.

CATEGORÍA	4	3	2	1
Volumen	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos/as los miembros de la audiencia a través de toda la presentación.	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos/as los miembros de la audiencia al menos 90% del tiempo.	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros/as de la audiencia al menos el 80% del tiempo.	El volumen con frecuencia es muy débil para ser escuchado por todos/as los miembros de la audiencia.
Comportamiento gestual, no verbal	Tiene buena postura, se ve relajado/a y seguro/a de sí mismo/a. Establece contacto visual con todos/as en el aula durante la presentación.	Tiene buena postura y establece contacto visual con todos/as en el salón durante la presentación.	Algunas veces tiene buena postura y establece contacto visual.	Tiene mala postura y/o no mira a las personas durante la presentación.

Fluidez expositiva	Habla con oraciones completas (99-100%) siempre.	Mayormente (80-98%) habla usando oraciones completas.	Algunas veces (70-80%) habla usando oraciones completas.	Raramente habla usando oraciones completas.
Habla Claramente	Habla claramente y distintivamente todo (100-95%) el tiempo y no tiene mala pronunciación.	Habla claramente y distintivamente todo (100-95%) el tiempo, pero con una mala pronunciación.	Habla claramente y distintivamente la mayor parte (94-85%) del tiempo. No tiene mala pronunciación.	A menudo habla entre dientes o no se le puede entender o tiene mala pronunciación.
Tono	El tono usado expresa las emociones apropiadas.	El tono usado algunas veces no expresa las emociones apropiadas para el contenido.	El tono usado expresa emociones que no son apropiadas para el contenido.	El tono no fue usado para expresar las emociones.
Límite-Tiempo	La duración de la presentación es de 10-9 minutos.	La duración de la presentación es de 8-7 minutos.	La duración de la presentación es de 5-6 minutos.	La duración de la presentación es de menos de 5 minutos.
Vocabulario	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. Aumenta el vocabulario de la audiencia definiendo las palabras que podrían ser nuevas para ésta.	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. Incluye 1-2 palabras que podrían ser nuevas para la mayor parte de la audiencia, pero no las define.	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. No incluye vocabulario que podría ser nuevo para la audiencia.	Usa varias (5 o más) palabras o frases que no son entendidas por la audiencia.
Entusiasmo	Expresiones fáciles y lenguaje corporal generan un fuerte interés y entusiasmo sobre el tema en otros.	Expresiones faciales y lenguaje corporal algunas veces generan un fuerte interés y entusiasmo sobre el tema en otros.	Expresiones faciales y lenguaje corporal son usados para tratar de generar entusiasmo, pero parecen ser fingidos.	Muy poco uso de expresiones faciales o lenguaje corporal. No genera mucho interés en la forma de presentar el tema.
Pausas	Las pausas fueron usadas 2 o más veces para mejorar el significado y/o impacto dramático.	Las pausas fueron usadas una vez para mejorar el significado y/o impacto dramático.	Las pausas fueron usadas pero no fueron efectivas en mejorar el significado o impacto dramático.	Las pausas no fueron usadas.
Seguridad	Transmite con absoluta seguridad un conocimiento completo del tema	Transmite con seguridad un conocimiento completo del tema	Transmite con poca seguridad un conocimiento del tema	No transmite ninguna seguridad acerca de lo que expone

Sentido de la exposición	Se mantiene en el tema todo (100%) el tiempo.	Se mantiene en el tema la mayor parte (99-90%) del tiempo.	Se mantiene en el tema algunas veces (89%-75%).	Fue difícil decir cuál fue el tema.
Contenido	Demuestra un completo entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento de partes del tema.	No parece entender muy bien el tema.
Coherencia interna de la presentación	Claramente presentan la idea principal. Las ideas expresadas en la presentación son las cuestiones principales del tema	Buena elección de la idea principal que se ve reflejada en la presentación	La idea presentada no es la más representativa del tema propuesto	La idea no es en ningún caso la principal del tema
La organización de la ponencia	La presentación de la ponencia ubica a la audiencia totalmente en el tema. Y el cierre retoma lo más importante para dejarlo claro	La presentación ubica a la audiencia casi totalmente en el tema al igual que el cierre retoma lo más importante	La presentación sólo parcialmente ubica a la audiencia y el cierre no es muy claro sobre lo más importante	La presentación no logra en ningún momento ubicar a la audiencia. Inexistencia de cierre
Comprensión	El estudiante puede con total precisión contestar casi todas las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante puede con precisión contestar la mayoría de las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante puede con precisión contestar unas pocas preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante no puede contestar las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.
Presentación original, uso de mapas, imágenes, título que atrae, etc.	Proporciona información novedosa pero asequible, utilizando recursos que ayudan a entender y explica los términos técnicos. Promueve el interés del alumno	Parcialmente la información es novedosa pero utiliza recursos que ayudan a entender los términos técnicos. Mantiene el interés	La información es repetitiva y no utiliza ningún recurso novedoso. La presentación es poco original. Casi no mantiene el interés	La presentación no es nada original en su propuesta; ni incluye información novedosa ni la presenta de forma creativa. En ningún momento captó el interés.

	ALFA	BETA	DELTA	DSETA	EPSILON	ETA	GAMMA	IOTA	ZETA
VOLUMEN									
COMPORTAMIENTO GESTUAL -NO VERBAL									
FLUIDEZ EXPOSITIVA									
HABLA CLARAMENTE									
TONO									
LÍMITE-TIEMPO									
VOCABULARIO									
ENTUSIASMO									
PAUSAS									
SEGURIDAD									
SENTIDO DE LA EXPOSICIÓN									
CONTENIDO									
COHERENCIA INTERNA DE LA PRESENTACIÓN									
LA ORGANIZACIÓN DE LA PONENCIA									
COMPRENSIÓN									
PRESENTACIÓN ORIGINAL, USO DE MAPAS, USO DE IMÁGENES, TÍTULO QUE ATRAE									

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