

# EL CAMPUS VIRTUAL EN LA FACULTAD DE DERECHO: ENSEÑANZA ON-LINE Y ENSEÑANZA PRESENCIAL DE LA HISTORIA DEL DERECHO Y DE LAS INSTITUCIONES

---

*José Sánchez-Arcilla Bernal y M.<sup>a</sup> Dolores Madrid Cruz*

arcilla@der.ucm.es; mmadrid@der.ucm.es

Facultad de Derecho. Departamento de Historia del Derecho y de las Instituciones-UCM

**Palabras clave:** Campus Virtual; Enseñanza presencial; Enseñanza *on-line*; Tareas; Habilidades

En este estudio se abordan dos experiencias llevadas a cabo en la Facultad de Derecho durante el presente curso. Una novedosa, surgida tras la aprobación de la licenciatura *on-line* de Derecho y otra presencial dirigida a los estudiantes de la doble licenciatura de Derecho y Empresariales. La utilización del Campus Virtual como instrumento necesario para la realización de una serie de tareas dirigidas a conseguir de los alumnos el desarrollo de habilidades y destrezas propias de una enseñanza-aprendizaje, alejada del tradicional método, ha resultado estimulante y definitivo en la importancia de la incorporación de las nuevas tecnologías al proceso didáctico actual.

## I. INTRODUCCIÓN

A partir del marco que ofrecen las distintas directivas dirigidas a la construcción del Espacio Común Europeo en materia de educación, muchos han sido los avances, ilusiones, preocupaciones y acuerdos que han nacido y se han desarrollado en el seno de cada uno de los centros universitarios. Sin duda uno de los más interesantes y fecundos ha sido el relativo a la innovación tecnológica, integrando en la labor docente e investigadora los beneficios y positivos resultados que tales medios proporcionan. En este sentido, el Campus Virtual se ha convertido en la expresión más notable, directa y cercana de esa tecnología.

Sin embargo, su implantación no sólo ha servido como medio para canalizar las propuestas que los profesores ofrecen a los alumnos, haciéndoles llegar un sinfín de instrumentos tales como el foro, el correo, el chat, los ejercicios de autoevaluación, etc., que apoyan la labor docente, sino que de algún modo, al menos en nuestro caso, se ha convertido en

el reflejo más expresivo y gráfico de la preocupación por la utilidad del objeto de la asignatura. La tradicional enseñanza de la Historia del Derecho y de las Instituciones se basaba en una explicación teórica acerca de las fuentes, las instituciones y su evolución en la historia, siguiendo el modelo de clase magistral. Para tratar de superarlo hemos diseñado una serie de actividades que han de procurar el «aprendizaje» de los instrumentos más adecuados para su formación académica y profesional.

Así hemos intentado transformar, renovar aunque fuera en grado mínimo, el contenido y método de enseñanza, sin olvidar que el diseño instructivo de las diferentes unidades didácticas que componen esta asignatura a través del CV no debe reducirse «a justificar los medios técnicos incorporados», sino que más bien «requiere un análisis exhaustivo del escenario y del método en función de una serie de circunstancias» (Moreno F.; Bailli-Baillièrè, M.). Pensamos que sólo de este modo podremos alcanzar una verdadera correspon-

dencia entre el espacio presencial y el virtual, una continuidad y sincronía en la metodología, contenido y objetivos a alcanzar, previamente desarrollados en el plan docente.

La necesidad de cambio se ha acrecentado tras la puesta en marcha de un grupo piloto de enseñanza *on-line* en la Facultad de Derecho, proyecto que puede proporcionar a nuestra Universidad un nuevo horizonte, al acercar a muchos potenciales alumnos que por escasez de medios debían renunciar a los estudios, diseñando un plan docente diferente al ofertado por la UNED, no sólo desde el punto de vista del método de enseñanza –que ya de por sí valdría la pena–, sino también porque será un instrumento adecuado para ir orientando los contenidos de nuestras disciplinas a la inminente reforma del EEES.

La enseñanza presencial y enseñanza *on-line* comparten los mismos objetivos al intentar fomentar y crear en el alumno una actitud científica consistente en hacer preguntas y buscar respuestas, alejada de la apodíctica y unidireccional enseñanza tradicional, al imponer estrategias tanto receptivas –percepción, atención, observación, implicación– como productivas –búsqueda y tratamiento de la información, explicación, síntesis, transferencia, categorización–. Buscamos lograr un aprendizaje continuo, activo, sirviéndonos para ello de las ventajas que ofrece el CV, evidente en el caso de la enseñanza *on-line*, que se convierte en el principal vehículo de transmisión del conocimiento y en el único vínculo que posibilita la relación con el alumno, propiciando que éste no se sienta aislado en la distancia.

El desenvolvimiento de aptitudes, habilidades o destrezas tales como la potencia del razonamiento analógico y silogístico, la inferencia inmediata, la comunicación oral y escrita o la capacidad de trabajo en equipo eran metas deseables a alcanzar en ambos casos, para dotar así de autonomía al alumno, desplazando el protagonismo tradicional del profesor, sin olvidar que éste debe aportar los conocimientos contextuales necesarios que los alumnos no poseen, aún más necesario en el caso de la enseñanza *on-line*.

A continuación presentamos las tareas propuestas en este presente curso. Algunas de

ellas han sido incorporadas y compartidas tanto por el grupo presencial como por el grupo *on-line*; otras hubieron de modificarse a la vista de la naturaleza especial de este último grupo.

## 2. LA EXPERIENCIA DEL GRUPO

### *ON-LINE*

El grupo *on-line* está configurado en la actualidad como un grupo más de la Facultad. Esto implica que de cara al EEES no podía adquirir la condición de grupo piloto de acuerdo a los requisitos exigidos por el Rectorado de nuestra Universidad y, por consiguiente, había que ofrecer al alumno la opción de una enseñanza convencional –con lo que en realidad haríamos lo mismo que la UNED– y la opción de una enseñanza de acuerdo a la metodología recogida en las directrices de Bolonia. En este sentido debo señalar que más de la mitad de los alumnos matriculados optaron por la nueva metodología.

El grupo tuvo algunos problemas técnicos iniciales y no se le dio la propaganda y difusión que debía haberse proporcionado; pero este inconveniente se tornó en ventaja, ya que finalmente se matricularán sólo 21 alumnos de los 40 previstos como máximo, cifra perfectamente manejable a los efectos que nos ocupan. Bien es cierto que no todos los alumnos matriculados han seguido el curso con el sistema de evaluación continuada. Un grupo de estas características, pienso, no debería de sobrepasar los 20 o 25 alumnos.

El perfil de los alumnos se imagina con facilidad: se trata de personas que por razones laborales no pueden seguir la enseñanza presencial. Casi todos ellos son de Madrid, si bien excepcionalmente hay una alumna que reside en Palma de Mallorca y otra en Málaga.

El grupo *on-line*, por su naturaleza, implica necesariamente el conocimiento del CV, y así se exigió por el decano de la Facultad de Derecho. Esta misma exigencia se ha impuesto para los profesores que el próximo año se hagan cargo del segundo año de licenciatura junto a los que en la actualidad somos los encargados de cada asignatura.

Para impartir una enseñanza diferente a la ofrecida por la UNED era imprescindible, en primer lugar, una coordinación entre todos los profesores para realizar un método de enseñanza homogéneo. Para ello diseñamos el curso (cuatro asignaturas de duración anual) en 14 unidades de aprendizaje (UA) en módulos quincenales. Los alumnos que optaran por la evaluación continuada debían necesariamente realizar las unidades de aprendizaje de manera cronológica; no podían abordar la elaboración de una nueva UA sin haber previamente realizado la anterior. Teniendo en cuenta el perfil de los alumnos, en Navidades y Semana Santa se les exoneró de la realización de nuevas UAs para que si se hubiera producido algún retraso pudiesen aprovechar esas fechas para ponerse al día.

Se acordó que cada profesor tenía una amplia discrecionalidad para organizar internamente su asignatura y hacer uso de las herramientas que considerara oportunas. Se aconsejó igualmente prudencia a la hora de encomendar las tareas a los alumnos con el fin de que una asignatura no fuera más gravosa que las restantes.

No todos los profesores hemos seguido un plan docente análogo. Por lo que respecta a mi materia, la Historia del Derecho, los contenidos del programa convencional de la asignatura fueron adaptados a las UAs. En cada una de ellas aparecen los cuatro objetivos principales que se pretenden alcanzar. Dichos objetivos comprenden normalmente varios temas de los recogidos en el programa ordinario de la asignatura. Como complemento a cada UA se suministran al alumno unos «consejos para hacer la Unidad de aprendizaje» en la que no sólo se le explica la importancia de los distintos objetivos, sino también las habilidades y competencias que alcanzará con ellos y, finalmente, la manera de abordar correctamente la tarea.

El principal problema para programar las tareas fue el de buscar los materiales idóneos para alcanzar los objetivos y para que el trabajo no se redujera a copiar los contenidos de un manual, sino que suponga un auténtico trabajo de aportación personal que sirva al mismo tiempo para obtener los conocimientos

de la materia y las habilidades correspondientes. Por otro lado, he intentado buscar variedad en las tareas propuestas con la finalidad de obtener diferentes habilidades y evitar que el alumno caiga en el tedio.

En cada una de las UAs se suministran al alumno unos «recursos didácticos básicos» y unos «recursos didácticos complementarios». Dentro de los primeros, además del manual de la asignatura, están los textos de la UA que se cuelgan en el CV. Los recursos complementarios consisten en lecturas acerca de la unidad. Para enfocar adecuadamente los objetivos, además de los «consejos», las tareas se programan mediante un cuestionario. De este modo, con el manual, los textos y las lecturas complementarias, los alumnos desarrollan el cuestionario de las tareas. Es importante señalar que las respuestas al cuestionario no se pueden alcanzar sin que el alumno haya hecho el correspondiente aprendizaje a través del manual y asimilado los textos y las lecturas.

Otra herramienta utilizada con éxito ha sido la elaboración de *keywords* o palabras clave de la asignatura. En este sentido hemos confeccionado un catálogo de los conceptos fundamentales de nuestra disciplina que el alumno debe elaborar con los materiales suministrados. Cada alumno realiza su propia lista. Pero, en nuestra opinión, el éxito de la tarea consiste en que, en una segunda etapa, y a través del CV, los alumnos reciben varias listas de *keywords* elaboradas por otros compañeros –sin el nombre de su autor– con el fin de hacer una «crítica» de ellas; al comparar las palabras clave realizadas por los otros alumnos, desarrollan toda una labor de crítica –si son peores que las confeccionadas por él– y de autocrítica, si las *keywords* de los otros compañeros son mejores. Mediante este proceso se lleva a cabo un proceso de aprendizaje de los conceptos fundamentales de la asignatura mucho más comprensivo y que rebasa la simple memorización como hemos podido comprobar en las evaluaciones.

También hemos realizado tareas de tipo práctico mediante supuestos tomados de la realidad en la que los alumnos pueden aplicar los conocimientos teóricos obtenidos.

Cada alumno debe elaborar un «portafolio» con todas las tareas con una doble finalidad. En primer lugar, para comprobar personalmente cómo ha ido evolucionando su aprendizaje; en segundo lugar, para realizar un «diario» de la asignatura consignando el tiempo y grado de dificultad de cada una de las tareas, así como cualquier otra consideración que estime oportuno acerca de las mismas. Esta última parte del portafolio se debe entregar al final del curso con el fin de que podamos hacer una autocrítica sobre nuestra planificación.

Esta misma metodología la he aplicado a una asignatura genérica denominada «Fundamentos jurídicos de la Unión Europea. Historia jurídica de la integración europea». La asignatura se ofertó en una doble modalidad: presencial y *on-line* a través del CV. En la asignatura presencial se matriculó un solo alumno; en la *on-line*, quince.

La enseñanza *on-line* por medio del CV puede ser una buena solución para muchas asignaturas genéricas, que pueden ser cursadas por alumnos de diversos centros; en mi caso, de los quince alumnos matriculados, concretamente nueve no son alumnos matriculados en la Facultad de Derecho. El fracaso en la matrícula de las asignaturas genéricas estriba en que raras veces los alumnos se desplazan fuera de su centro a cursarlas y suelen tener coincidencia de horarios con otras materias troncales; de ahí que el alumno acabe normalmente eligiendo aquellas materias que puede cursar en su propio centro, aunque sea menos interesante para él. El CV acerca este tipo de asignaturas a los alumnos que, teniendo interés en ellas, por motivos de horarios o simplemente por tener que desplazarse a otros centros, se ven obligados a relegarlas.

### 3. PLANIFICACIÓN DE TAREAS REALIZADAS EN EL CURSO PRESENCIAL

Las tareas que abordamos a continuación han sido diseñadas y dirigidas al grupo de la doble licenciatura de Derecho y Administración de Empresas, quienes disponen de un

tiempo real de estudio limitado a razón del número de asignaturas que este plan de estudios contiene. Por ello debíamos ser no sólo conscientes sino realistas y especialmente cuidadosos en la planificación de las tareas a realizar a lo largo del curso, interesándonos y atendiendo a los diferentes niveles extrasecuencial e intersecuencial. Junto a este aspecto cualitativo debíamos tener en cuenta otro de carácter meramente cuantitativo: el elevado número de alumnos matriculados (ochenta y cinco al comienzo del curso y setenta tras el primer parcial) que incidía en el diseño de las actividades.

Atendiendo a estas particularidades, apostando por el trabajo individual y en grupo, motivados por la consecución positiva de los objetivos que nos habíamos propuesto y centrándonos en las actividades para las que se requería imprescindiblemente del CV, acordamos las siguientes tareas:

- 1) *Keywords*. Como ya ha quedado de manifiesto al exponer esta tarea en el grupo *on-line*, cada cuatrimestre los alumnos hubieron de trabajar en la búsqueda, composición y comprensión de un grupo de al menos cien términos de entre fuentes, instituciones y conceptos más relevantes de la asignatura. La elección de las *keywords* responde a nuestra elección personal y, al menos que conozcamos, original y propia en la Facultad de Derecho.

En este caso y al revestir esta asignatura de un carácter presencial pudo dividirse el trabajo y se dividió en algunas fases más que en el anterior supuesto:

- a. Confección de una lista individual con la definición de cada uno de los términos escogidos a los que se les añadía una clave a modo de identificación.
- b. Remisión de las listas de *keywords* resueltas individualmente a cada grupo, los cuales disponían de tantas listas como integrantes del equipo, quienes debían analizar y seleccionar las *keywords* que considerara mejores para

más tarde, y tras una reflexión y puesta en común del grupo, acordar la confección de una «lista de grupo» con los cien mejores términos de entre todas las definiciones realizadas individualmente por cada alumno.

- c. Envío de una nueva lista diferente para cada grupo, compuesta no por las cien *keywords* sino sólo por seis (todas ellas las mismas) para la elección de la mejor, confeccionándose una lista final con las más votadas, identificando en este momento al autor/a de cada uno de los términos. Sobre esta última lista, elaborada totalmente por los alumnos, se escogen las *keywords* que se exigirán en la evaluación.

Con la realización de esta tarea se trataba de favorecer la consulta de cuantos textos, manuales o escritos tuvieran a su alcance y discriminar entre ellos la información que les fuera más útil y relevante. Asimismo, al imponerse un límite de espacio, debían necesariamente sintetizar, asumiendo, razonando y justificando la elección de los elementos caracterizadores de la definición. La crítica a la labor realizada por el resto de los compañeros revelaba sin duda el alcance del trabajo personal de cada uno, sirviendo no sólo de elemento autoevaluador, sino de estimulación y motivación.

- 2) Informe bajo presión. Éste es sin duda uno de los más representativos ejemplos que hemos diseñado en torno a la resolución de problemas, en un intento de que los alumnos demuestren su capacidad para la comprensión del caso propuesto, con un nivel de dificultad suficiente que implique alguna toma de decisiones.

- a. Los alumnos divididos en grupos, y tras una conferencia pronunciada por Benito Díaz Balaguer, especialista en formación de recursos humanos en varias empresas, acerca de las características y estrategias del trabajo en grupo, debieron realizar un informe en el que debían

dar respuesta a una pregunta jurídica concreta y determinada del programa. Tuvieron un plazo límite de cuarenta y ocho horas, transcurrido el cual los informes debían ser remitidos a través del CV.

- b. En una segunda fase se procedió a remitir cada grupo los informes realizados por el resto con el objeto de realizar cuantas críticas razonadas y justificadas desearan sobre el trabajo realizado por sus compañeros y que también quedaban registradas en la asignatura virtualizada.
- c. Por último, debían escoger una de las críticas y, de forma oral, exponerla en la clase de modo que se entablara un debate general sobre la cuestión propuesta. La retroalimentación del proceso fue esencial en la riqueza de las exposiciones, como también la importancia de la defensa de los propios argumentos e ideas.

- 3) La última de las tareas organizadas en el contexto del CV ya fue propuesta el año anterior. Consiste en la «reconstrucción virtual» de procesos judiciales reales fechados en el siglo XVIII: el primero, de carácter penal, por el que se enjuiciaba a un indio acusado de la comisión de un delito de asesinato; el segundo, de carácter civil, trataba de un pleito de testamentaría. Para la realización de esta actividad se dividió la clase en catorce grupos, de los cuales cinco asumieron el papel de demandantes, debiendo actuar como tales en todas las actuaciones judiciales; otros cinco lo hicieron como demandados y el resto actuaron como jueces. Todos ellos tuvieron acceso al material de ayuda (esquema del proceso civil y penal, normativa aplicable, formularios de la época, bibliografía y un diccionario de los términos jurídicos más empleados y útiles). Se trataba de familiarizarse con los procedimientos penal y civil, no muy diferentes a los actualmente vigentes, a las diferentes acciones que las partes pueden ejercitar para hacer valer su preten-

sión, sin más límite que la realidad de los hechos, el derecho de la época y su propia creatividad.

De nuevo se ponen a prueba los mecanismos de selección y sobrevaloración de informaciones concretas, la identificación del problema, la concepción y ejecución de un plan que conduzca a la propuesta de ideas y posibles soluciones. Tanto la comprensión como la concepción del plan requieren conocimientos esquemáticos, actitudes de búsqueda y curiosidad, así como conocimientos técnicos y heurísticos, persistencia y autorregulación, los cuales implican el desarrollo del aprendizaje complejo.

La experiencia o resultado de esta actividad ha resultado disparaje, pues si bien el proceso penal fue completo, al finalizar éste con la sentencia dictada por el juez, el proceso civil no superó la fase probatoria de los hechos. Deberemos sin duda analizar la causa de tan diferente resultado, quizás influido por las dificultades asociadas con la identificación del problema por parte de los alumnos. Aún así las experiencias menos positivas también forman parte del proceso de aprendizaje de los profesores, al tomar conciencia de que si bien la experiencia previa es siempre beneficiosa, cada año la realidad depara situaciones tan dispares como diferentes son los propios estudiantes. Y por qué no, también la labor del docente.

#### 4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Ya cerca de la finalización del curso académico podemos adelantar que la experiencia de este año académico en el grupo presencial y *on-line* ha sido satisfactoria. Por lo que respecta al grupo presencial, en el primer cuatrimestre sólo el trabajo de tres de ellos fue calificado como «aprendizaje deficiente», treinta y dos como «aprendizaje suficiente», veintiuno obtuvieron un «aprendizaje correcto» y siete consiguieron un «aprendizaje óptimo». Al final del curso, ello se tradujo en un 77% de aprobados, un 21,5% de alumnos suspendidos y un 6% de no presentados.

La mayoría de los alumnos del grupo *on-line* han desarrollado y entregado cada una de las unidades didácticas en el tiempo acordado, superando sus contenidos el nivel requerido.

El CV ha servido de magnífico instrumento para alcanzar los objetivos que nos proponíamos: proporcionar a los alumnos/as los medios instrumentales necesarios para el desarrollo futuro de su actividad como profesional. Para ello nos parece imprescindible no olvidar que el diseño instructivo de las diferentes unidades didácticas que componen la asignatura de Historia del Derecho y de las Instituciones no debe reducirse a «justificar los medios técnicos incorporados», sino que más bien «requiere un análisis exhaustivo del escenario y del método en función de una serie de circunstancias» para lograr conseguir una verdadera correspondencia entre el espacio virtual y el presencial, una continuidad y sincronía en la metodología, en los contenidos y objetivos, sin desdeñar el papel esencial que en todo ello tienen y deben tener los alumnos y su formación personal.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO TAPIA, J. (1997): *Motivar para el aprendizaje*, Edebé, Madrid.
- CARLINO, P. (2003): *Textos en Contexto. Leer y escribir en la Universidad*, Asociación Internacional de Lectura, Buenos Aires.
- GEWERC, A. (2001): *Diseños de entornos de aprendizaje*, Quaderns Digitals.
- HOLZBACHER, A. M., SUÁREZ, M. P. (1998): *Reflexiones sobre la enseñanza de la literatura francesa*, UAM, Madrid.
- MARQUÉS, P. (2000): *Diseño y desarrollo de materiales didácticos multimedia*, Quaderns Digitals.
- MONEREO, C. (2000): *Estrategias de aprendizaje*, Visor, Madrid.
- MONEREO, C., POZO, J. L. (2003): *La Universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar, aprender para la autonomía*, Síntesis, Madrid.
- POYATOS, F. (1994): *La comunicación no verbal*, Istmo, Madrid.
- POZO, J. I. (1994): *Solución de problemas*, Santillana, Madrid.
- POZO, J. I. (1997): *Aprendices y maestros*, Alianza Psicología, Madrid.