

Vol. 12 (3), N^o extraordinario 2014, 269-292

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 09-02-2014

Fecha de aceptación: 14-06-2014

La tutoría en pequeños grupos como recurso formativo para el aprendizaje del Derecho Romano.

Tutoring in small groups as formative resource for the Roman Law learning.

Rosario de Castro-Camero

Universidad de Sevilla (US), España

Rosario de Castro-Camero

Universidad de Sevilla (US), España

Resumen

El presente trabajo analiza los nuevos retos a los que, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, se enfrentan los estudios jurídicos y, en especial, los de Derecho Romano. En él se profundiza sobre las diferentes formas a través de las que un recurso docente, como la tutoría grupal, puede ser útil para este proyecto. Una especial atención se dedica a su papel en la preparación de la asignatura Trabajo Fin de Grado. Muchas de las competencias, genéricas y específicas, adquiridas durante los años de estudio del Grado deben ser utilizadas para su elaboración, de ahí la importancia que tiene como termómetro de calidad de la formación dada y del aprendizaje verdaderamente logrado. La tutela del

Abstract

This article analyses the new challenges which, in the context of the European Space of Higher Education, the legal studies are facing at the present moment, specifically Roman Law. The different ways, through a teaching resource like the group tutorial classes can be very useful for this project, have been studied. Very special attention has been dedicated to its role in the preparation of the Final Project. Many competences, generic and specific, acquired during years of study must be used in his development. In consequence, from which its importance as a thermometer of the quality of the given formation and the learning actually achieved. Tutoring developed in small groups of four or five students as maximum,

mismo realizada en pequeños grupos, de cuatro o cinco alumnos como máximo, de acuerdo con la estructura metodológica de un seminario, enriquece cada uno de los trabajos realizados y permite al profesor evaluar el proceso educativo del alumno con mayor realismo. La necesidad de proponer instrumentos adecuados para su eficaz gestión nos ha llevado a adoptar este recurso, basándonos en una experiencia de innovación docente previa puesta en marcha con éxito desde hace más de una década como actividad voluntaria. Los resultados obtenidos son altamente satisfactorios tanto para los alumnos, que aprenden a trabajar cooperativamente, como para su tutor, que está en condiciones de proporcionar al alumno un asesoramiento más completo e integral.

Palabras clave: Tutoría, Pequeños Grupos, Competencias, Casos Prácticos, Trabajo Fin de Grado, Evaluación formativa.

in accordance with the methodological structure of a seminar, increases each of the papers and allows the tutor to make a more realistic evaluation of the educational proceedings. The necessity of proposing appropriate instruments for a more efficient management of the Final Project has led us to adopt this resource, based on previous experience of innovation teaching that we have successfully been applying for more than ten years. The results obtain greatly benefit both the students, who learn to work in a cooperative way, and the tutor, who is therefore able to provide them counselling of a more integral and complete nature.

Key words: Tutoring, Small Groups, Competences, Cases, Final Project, Formative Evaluation.

Introducción

Los estudios de Derecho, al igual que los demás estudios universitarios en España, se han visto profundamente afectados por la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). De acuerdo con las directrices establecidas por el R.D. 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, los títulos de Grado deben proporcionar a los estudiantes una formación general orientada al desempeño de actividades de carácter profesional; el Máster, por su parte, ofrece una formación avanzada dirigida a la especialización académica o profesional; el Doctorado, que ha sido objeto de una regulación más reciente, recogida en el R.D. 99/2011, de 28 de enero, tiene como fin la formación avanzada del estudiante en técnicas de investigación.

Ahora bien, no sólo el diseño de los mismos (Grado, Master y doctorado), sino también la propia estructura de los Planes de Estudio, la metodología docente y, en general, la propia misión de la Universidad en el momento actual también lo han hecho.

Estos nuevos desafíos requieren respuestas que sean resultado de una profunda reflexión y que tengan en cuenta las peculiaridades de cada disciplina. En cualquier caso, exigen innovación, apertura, apuesta por la calidad y vocación de servicio. Todo ello para

hacer de este momento histórico un momento de cambio, más de evolución que de revolución, que contribuya a mejorar la formación de nuestros juristas y haga de ellos profesionales más preparados y comprometidos con su función social.

Los estudios de Derecho y el aprendizaje basado en competencias

La obtención de un título universitario oficial, en el contexto de los países que integran el referido EEES, implica haber adquirido una serie de competencias consideradas como imprescindibles. Como pone de relieve GARCÍA MARTÍNEZ (2007:168-173), en el caso de los estudios de Grado, ha de garantizarse que los estudiantes poseen los conocimientos fundamentales de una determinada área de estudio y saben aplicarlos a un trabajo profesional; pueden elaborar y defender argumentos así como resolver problemas dentro de ese campo; tienen capacidad para reunir e interpretar datos; pueden emitir juicios que incluyan una reflexión y transmitir información e ideas a un público tanto especializado como no especializado; y, por último, han desarrollado las habilidades necesarias para emprender estudios posteriores con alto grado de autonomía. Los títulos de Máster deben concederse cuando los estudiantes demuestren que saben aplicar los conocimientos adquiridos en entornos nuevos o poco conocidos relacionados con su área de estudio; son capaces de integrar conocimientos y formular juicios a partir de una información incompleta; saben comunicar sus conclusiones y las razones que las justifican; y, además, poseen las habilidades de aprendizaje requeridas para continuar sus estudios, en gran medida, de forma autónoma. Por su parte, los títulos de Doctorado han de otorgarse cuando los estudiantes estén capacitados para comprender de forma sistemática un campo de estudio, dominando los métodos de investigación relacionados con dicho campo; puedan concebir, diseñar y poner en práctica una investigación con seriedad académica; hayan realizado un trabajo de investigación original que merezca ser publicado; sean capaces de realizar un análisis crítico, evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas; sepan comunicar estas ideas a la comunidad científica y a la sociedad en general; y sean capaces de fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance tecnológico, social o cultural.

En esta nueva Universidad del siglo XXI, española y europea, que busca formar alumnos a través de la adquisición de competencias, éstas tienen un papel central, pues en torno a ellas se organiza todo el proceso formativo. Por “competencia” entendemos la capacidad para aplicar la formación adquirida en contextos nuevos que requieren de una intervención creativa e innovadora. El Aprendizaje Basado en Competencias (ABC) persigue la formación de universitarios que, a partir del conocimiento científico y de su propia actitud personal, sean capaces de dar una respuesta adecuada a las demandas planteadas, en la actualidad, por la sociedad. Ahora bien, aunque para muchos esos requerimientos a los que hay que atender sean solo los del mercado, existen hoy en día, a nuestro modo de ver, otras demandas. La crisis que vivimos en los últimos años no es exclusivamente económica, es más amplia y exige reflexión y respuestas tanto individuales como colectivas. La Universidad, como una de las instituciones más importantes de la sociedad, debe estar a la altura de las nuevas circunstancias que ésta vive y prestarle su servicio. Su misión ha de ser la de abanderar este proceso de transformación y contribuir a que sean los valores y no sólo los intereses los que estructuren las bases de la convivencia en comunidad. La Universidad debe aportar a la sociedad lo mejor de sí misma para que ésta sea en el futuro no sólo más productiva y eficiente, sino también más humana, abierta y solidaria. En este sentido, ZABALZA (2013:12) se pregunta sobre

la vocación humanista de la Universidad en el contexto actual del Espacio Europeo de Educación Superior y alerta sobre el riesgo de sustituir su función de desarrollo de las capacidades de las personas por la de mero *training* profesional.

VILLA y POBLETE (2007:29-31,36-42) destacan cómo la educación por medio de competencias exige la comunicación permanente entre universidad y sociedad. Dichas competencias no pueden fijarse unilateralmente desde el ámbito académico sin la participación de entidades laborales y profesionales; sin embargo, tampoco significa que la Universidad haya de renunciar a preparar a sus alumnos en aquellos ámbitos que estime idóneos para la formación y capacitación de éstos. A su juicio, aunque este tipo de aprendizaje conlleva un mayor grado de implicación por parte del alumno en la planificación y gestión de su tiempo en orden a la adquisición de ciertas competencias, en ningún caso se traduce en un aprendizaje fragmentado o vacío. Las competencias deben adquirirse en función de los conocimientos, no de forma aislada. Se trata de saber los aspectos teóricos básicos de un área científica, pero también de saber hacer (aplicar esos conocimientos a situaciones concretas), saber convivir (desarrollar las habilidades interpersonales necesarias para poder trabajar en equipo) y saber ser (al quedar integrado todo lo demás con los valores y compromisos personales de cada individuo). En este sentido, PERRENOUD (2008:3s.), que parte del presupuesto de que toda competencia implica una acción, una movilización de recursos, considera que estos se corresponden con unos conocimientos sobre una materia, así como con el dominio de ciertos procedimientos y técnicas. Ninguno de estos elementos puede improvisarse; deben ya poseerse para poder enfrentar de manera adecuada una nueva situación.

Según GONZÁLEZ RAMÍREZ (2005:49), las competencias tienen una naturaleza dinámica, evolutiva y permeable a las necesidades del contexto en el que se ponen en juego. Para su logro, como señalan ZABALZA BERAZA y ZABALZA CERDEIRIÑA (2012:154), el compromiso y trabajo en equipo de los profesionales docentes resultan claves; dado que, por sí solo, un único profesor no puede proporcionar todas estas competencias. Su adquisición es consecuencia de un proceso y, por tanto, sujeto a una determinada secuencia temporal. La acción, coordinada y prolongada, de todos los agentes del proceso educativo en torno a un proyecto común es, pues, fundamental. BOLARÍN, MORENO y PORTO (2013:445,448) destacan cómo las actividades desarrolladas con carácter interdisciplinario son especialmente interesantes para la evolución del proceso de aprendizaje del alumno, que se enfrenta así a problemas complejos similares a los que encontrará más adelante en la sociedad, y también para lograr una mejora de la capacitación profesional de los propios docentes. Coincidimos con este planteamiento, porque creemos que lo que hace posible la adquisición de nuevas actitudes y habilidades por parte del alumno no es la figura deslumbrante de un profesor, sino la coherencia y la coordinación de un equipo docente que rema en una misma dirección. Si este rumbo se mantiene durante años, el alumno conseguirá interiorizar ese modo de aprender y hacerlo propio.

Cabe distinguir dos tipos de competencias: genéricas y específicas. Estas últimas están referidas, directa o indirectamente, a los conocimientos del ámbito propio de cada titulación; las genéricas o transversales, sin embargo, están constituidas por una serie de objetivos ligados a la obtención de un determinado título de educación superior. VILLA y POBLETE (2007:23ss.), que entienden por competencia el buen desempeño, en contextos diversos y auténticos, de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, distinguen tres tipos de competencias genéricas: las

instrumentales, las interpersonales y las sistémicas. Las competencias instrumentales son resultado de conectar habilidades manuales con capacidades cognitivas para lograr una determinada capacitación profesional. Las competencias interpersonales se refieren a habilidades de relación con otros sujetos y al autoconocimiento personal. Las sistémicas presuponen la adquisición previa de las otras dos, ya que requieren una combinación de habilidades que permita conjugar las partes en un todo. Dentro de las primeras deben incluirse las siguientes: pensamiento analítico, sistémico, crítico, creativo, reflexivo, lógico, analógico, práctico, deliberativo y colegiado, gestión del tiempo, toma de decisiones, orientación del aprendizaje, planificación, uso de las TIC, gestión de bases de datos, comunicación verbal, escrita y en lengua extranjera. En el grupo de las interpersonales, se mencionan: la automotivación, la diversidad e interculturalidad, la adaptación al entorno, el sentido ético, la comunicación interpersonal, el trabajo en equipo, el tratamiento de conflictos y la negociación. Por último, dentro de las sistémicas, estarían: la creatividad, el espíritu emprendedor, la innovación, la gestión por objetivos y de proyectos, la orientación a la calidad y el logro, así como el liderazgo. Pues, como destaca GARCÍA MEDINA (2013:83), en los tiempos de incertidumbre en los que vivimos, la capacidad para solucionar problemas mediante la colaboración y la innovación es de suma importancia.

De acuerdo con las conclusiones del Proyecto *Tuning*, impulsado por la Comisión Europea, las diez competencias genéricas más importantes son: 1) análisis y síntesis; 2) capacidad de aprender; 3) resolución de problemas; 4) aplicación de los conocimientos a la práctica; 5) adaptación a nuevas situaciones; 6) preocupación por la calidad; 7) capacidad para trabajar autónomamente; 8) aptitud para trabajar en equipo; 10) organización y planificación. En cualquier caso, lo cierto es que, de la efectiva introducción de todas estas competencias genéricas en el currículo académico depende en gran medida, el éxito del cambio que afronta la universidad europea con la creación del EEES.

Además de estas competencias básicas, el título debe garantizar que los estudiantes han adquirido también una serie de competencias específicas. En el caso concreto de los estudios de Derecho, el Grado debe proporcionar al alumno un conocimiento sustancial de las principales instituciones jurídicas, así como determinadas habilidades que le permitan desarrollar en él un pensamiento crítico y hacerse cargo de su proceso de aprendizaje, además de la capacidad para encontrar soluciones adecuadas y prudentes a los conflictos, de carácter jurídico, a los que se enfrenten. De acuerdo con GARCÍA MEDINA (2013:22), las características propias del contexto académico y profesional del Derecho determinan que entre las competencias específicas de los alumnos que cursan este tipo de estudios haya que situar las siguientes: conocimiento de la legislación, la jurisprudencia y la doctrina sobre una cuestión concreta; análisis y síntesis de toda esa información; capacidad de aplicación del Derecho y de actuación dentro de unas determinadas normas profesionales y habilidades sociales. En opinión de ÁLVAREZ ROJO (2007:111,116), las competencias de la titulación de Derecho deben establecerse de acuerdo con un perfil profesional explícito. Álvarez Rojo considera que si cambian los objetivos y los métodos docentes, también han de cambiar los escenarios previstos para la enseñanza-aprendizaje del Derecho; por lo que, además del aula donde se imparten las lecciones, hay que tener en consideración las bibliotecas, el despacho del profesor para las tutorías, las salas de informática y también juzgados, notarías, registros, empresas, despachos de abogados, etc.

Tanto unas como otras competencias, genéricas y específicas, han de ser desarrolladas conjuntamente, nunca por separado. Según GARCÍA MARTÍNEZ (2007:172), en el ámbito jurídico, la relación entre unas y otras es si cabe aún más fundamental, porque la finalidad del Derecho es la de facilitar la convivencia en una sociedad. Por consiguiente, no basta sólo con formar juristas conocedores de normas, es necesario también desarrollar valores y actitudes que le permitan convivir, respetar y colaborar con los demás. En este sentido, GOÑI RODRÍGUEZ DE ALMEIDA (2009: 108-110), tras analizar por separado las competencias genéricas y específicas de los estudios de Derecho, llega a la conclusión de que las mejor valoradas son las siguientes: capacidad de análisis y síntesis, comunicación oral; negociación; redacción de textos jurídicos; argumentación y convicción; resolución de problemas, aplicando la teoría a la práctica; y, por último, compromiso ético.

A nuestro modo de ver, entre las competencias genéricas más relevantes está la capacidad de análisis de textos y supuestos de hecho, la gestión adecuada del tiempo, así como la motivación y la responsabilidad con el propio proyecto profesional y de vida. Entre las específicas, destacaríamos: la capacidad de argumentación y la implicación del jurista, tanto a nivel profesional como personal y ético, con la sociedad de la que forma parte.

A juicio de GARCÍA MEDINA (2013:74), la actividad principal que desarrolla el jurista es la argumentativa. El profesional del Derecho, en primer lugar, analiza y valora unos hechos; y después, procede a interpretar el texto de la norma que considera aplicable para ese supuesto concreto. La fundamentación de una postura ha de localizarse en la norma y para justificar su corrección deben exponerse las razones por las que se recurre a ella. También GOÑI RODRÍGUEZ DE ALMEIDA (2009:114s.) opina que la capacidad de argumentación es una de las más importantes que debe desarrollar el jurista, que ha de convencer a otros, a través de la lógica, de la corrección de su criterio. Sobre el compromiso ético, GARCÍA MEDINA (2013:106-109) opina que el alumno, a lo largo de sus estudios universitarios, ha de llegar a comprender el verdadero e importante alcance de su función social, que debe desempeñar con responsabilidad y de acuerdo con unos límites. La dignidad de todo hombre y la tutela de sus derechos confieren un carácter ético a su actividad de primer orden. En consecuencia, todo profesional del Derecho ha de conducirse de acuerdo con determinados principios o valores. En el caso de los jueces son los principios de independencia, imparcialidad y motivación, los más relevantes; en el de los fiscales, el de legalidad e imparcialidad; los abogados deben respetar el secreto profesional y la confianza de su cliente; los procuradores han de actuar con diligencia, independencia y libertad; los secretarios judiciales dando fe y observando el principio de legalidad, etc. A su juicio, éstas y otras profesiones jurídicas requieren, además, actuar con prudencia, valentía, responsabilidad, respeto, convicciones democráticas, tolerancia, independencia, autonomía y compromiso. La adquisición de esta competencia ética es progresiva y para ello resultan muy interesantes las actividades desarrolladas en equipo, donde se potencia el aprendizaje cooperativo, y el método de casos prácticos, particularmente cuando se hacen simulaciones de vistas y los alumnos asumen distintos roles. CERAMI (2013:466s.) considera que la educación jurídica implica no sólo conocimiento de la norma, sino también de la idea del *bonum et aequum*, entendiendo por lo primero el equilibrio entre los intereses colectivos e individuales y, por lo segundo, el punto de encuentro entre intereses opuestos. Son criterios éticos que deberían servir a los juristas para llevar a la práctica la justicia, en el sentido de la definición ulpiana (D. 1,1,10,1 [*Ulp. 1 reg.*]). Como pone de relieve SILVA OPAZO (1995:556) el hombre de Derecho es un servidor de la verdad, que debe situarse por encima de cualquier

conveniencia o interés. El amor y el respeto a la verdad han de llevarle a defender la justicia y el bien común y a actuar con coherencia.

La tutoría en pequeños grupos y el aprendizaje del Derecho Romano

El recurso docente de la acción tutorial es, a nuestro juicio, uno de los más interesantes y que, en consecuencia, las Universidades del siglo XXI más deberían potenciar para elevar la calidad de la formación que ofrecen. En orden a conseguir este objetivo, es importante que las mismas diseñen Planes de Acción Tutorial que establezcan metas y estrategias, a la par que ofrezcan evidencias de los resultados obtenidos con su aplicación. Su formulación supone apostar seriamente por los alumnos, considerados como personas y, en consecuencia, necesitados de orientación y acompañamiento en las diferentes etapas de su proceso de integración en el entorno universitario y social, así como para el desarrollo de su proyecto vocacional. Como destacan GIL-ALBAROVA y otros autores (2013:67), estos planes son considerados como instrumentos de acción formadora, ya que incluyen actividades dirigidas al logro de determinados objetivos educativos, fijados por cada centro para cada titulación, a la par que facilitan a los alumnos su integración en el entorno universitario y su desarrollo personal.

La necesidad de adaptación de los alumnos a un contexto de vida y trabajo en comunidad convierte a la tutoría grupal en un excelente ámbito para estimular su proceso formativo. La vida humana transcurre en grupo, por lo que la convivencia de los alumnos entre sí y de éstos con su tutor es el medio natural en el que pueden fructificar muchas de las habilidades y competencias recogidas por el profesor en su proyecto docente. En efecto, estamos hechos para convivir y los conocimientos que podamos haber adquirido durante nuestros años de formación sólo nos servirán en la medida en que lleguen a la sociedad desde nuestro puesto de trabajo o desde cualquier otro lugar que nos toque ocupar. A través de la realización de proyectos comunes, del intercambio recíproco entre unos y otros, es cómo nos abrimos a otras realidades para enriquecer la nuestra propia y encontramos el impulso necesario para superar los inevitables obstáculos que a lo largo del camino se nos presentarán. Aprendiendo a convivir aprendemos también a ser, porque gracias a la interrelación con los demás descubrimos los matices de nuestra personalidad, lo que nos hace únicos y que, por tanto, debemos respetar, valorar, potenciar o bien manejar de forma diferente. En este proceso de crecimiento, el profesor, valiéndose de la acción tutorial, puede proporcionar mucha luz al alumno y ayudarle a encauzar su potencial. A través del diálogo desarrollado durante la tutoría es posible establecer puentes de colaboración y respeto entre profesor y alumno. Esta apertura es imprescindible para avanzar en la consecución tanto de los objetivos formativos de la asignatura como de otros igualmente importantes para su desarrollo integral, a nivel universitario y personal. Porque los resultados de un curso no pueden cifrarse sólo en el mejor conocimiento de una materia, han de ser mucho más ambiciosos y servir al alumno para entender mejor la realidad que le rodea, en definitiva, la vida.

MORA (1987:122) considera que la educación de hoy es una educación en grupo y que el profesor-tutor debe conocer la naturaleza y funcionamiento de estos grupos para que pueda darse el desarrollo de cada uno de sus miembros. Éstos ejercen una poderosa influencia y es necesario que jueguen a favor de la evolución positiva del proceso de aprendizaje. Precisamente LÓPEZ QUINTÁS (1996:21-23,30) señala cómo una de las

funciones del profesor-tutor es la de facilitar la integración de los alumnos en su grupo. A su juicio, para lograr actitudes participativas, de respeto y convivencia es imprescindible transmitir el valor en sí de la unidad y de la realización de proyectos en equipo, puesto que el hombre desarrolla su vida personal comunitariamente. Desde el punto de vista de ROMERO RODRÍGUEZ (1999:47,103) el grupo y el acompañamiento durante el proceso de aprendizaje son absolutamente necesarios. El grupo aporta motivación y, al mismo tiempo, información, ya que la confrontación de opiniones y actitudes permite al individuo conocerse mejor. También COOK (23,29) considera fundamental que el alumno, en su proceso de adaptación al entorno universitario, establezca lo antes posible grupos y relaciones con sus compañeros, con el profesorado y con la institución. Se ha comprobado que los resultados de una actividad son de mayor calidad cuando se realizan en equipo. La buena educación no es, pues, competitiva. Los grupos de estudio creados para la preparación de una asignatura mejoran la comprensión y ayudan al alumno a retener mejor los conceptos; además lo capacitan para aplicarlos y para enfrentarse a nuevos problemas.

Precisamente, metodologías como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se realizan en pequeños grupos. EXLEY y DENNICK (2007:85-89) destacan, además de este dato, el que basa en estrategias de aprendizaje activo e independiente y aboga por una formación mantenida a lo largo de toda la vida. Por su parte, RUÉ y otros autores (2011:27) subrayan del ABP su carácter motivador y estimulante del aprendizaje, la continua retroalimentación que proporciona a estudiantes y profesores, durante las tutorías y las sesiones de evaluación, y el hecho de desarrollarse en grupo. Gracias a este método, los estudios jurídicos, tradicionalmente organizados a través de clases expositivas, pueden enfocarse desde una nueva perspectiva, de carácter estructurante, que le permite al alumno continuar posteriormente con su aprendizaje.

El auténtico aprendizaje tiene lugar cuando el alumno interioriza el conocimiento. Para ello no es suficiente sólo con escuchar la explicación de un profesor y memorizar unos contenidos. Es necesario que hable y escriba sobre ellos, y que los aplique. En cualquier caso, a juicio de GARCÍA MEDINA (2013:116), en el mundo de hoy, además de poder integrarse sin problemas en el trabajo del grupo y saber respetar y valorar el que desarrollan sus compañeros, hay que ser capaz de liderar equipos y manejar correctamente las herramientas de comunicación, tanto verbal como no verbal. Asimismo, es necesario adquirir la capacidad de desempeñar esta competencia en un contexto interdisciplinario e internacional.

Ahora bien, aunque el trabajo en común presenta numerosas ventajas, se presta también en ocasiones a situaciones de abuso, ya que algunos de los miembros del grupo puede que no realice su contribución al mismo nivel que el resto. Para evitar esto resulta fundamental la organización minuciosa del sistema de trabajo, que el profesor debe controlar. En este sentido se expresa HERAS MARTÍN (2013: 207) que sugiere la entrega de un índice que especifique el reparto de tareas realizado. GARCÍA MEDINA (2013:100,116) considera al respecto que uno de los presupuestos del trabajo en equipo es el compromiso ético, que implica actuar con lealtad y de manera colaborativa. ZABALZA (2007:109s.), por su parte, opina que el éxito del trabajo en equipo depende de lo exigente que se sea en su elaboración. Hay que evitar a toda costa que se convierta en una yuxtaposición de trabajos individuales. La puesta en común de ideas y la elaboración de un informe que recoja las conclusiones del trabajo realizado son claves para alcanzar los objetivos buscados. Para ello es fundamental la planificación de la actividad, ya que

de esa manera se establecen no sólo los objetivos sino también los principios rectores que guiarán la realización de la misma.

A continuación pasamos a examinar tres estrategias diferentes a través de las cuales la tutoría realizada en pequeños grupos puede desempeñar una función relevante para el aprendizaje de una materia como el Derecho Romano. En primer lugar analizaremos el método del caso, ya que se trata de un Derecho eminentemente casuístico y que, por tanto, conviene que sea estudiado en coherencia con su forma de creación. En segundo lugar, trataremos de la que creemos es una de las disciplinas más importantes, a la par que uno de los mayores desafíos, de los actuales planes de estudio, el Trabajo Fin de Grado. Por último, nos referiremos al papel formativo de la evaluación, cuando esta se realiza fundamentalmente para aprender y rectificar aquellos objetivos y recursos metodológicos que se hayan revelado como inadecuados a lo largo del curso.

La tutoría grupal y el método de resolución de casos

A nuestro juicio, en el contexto en el que ya se están desarrollando y, según parece, se van a desenvolver los estudios universitarios en el futuro, el Derecho Romano y la rica casuística recogida en sus fuentes pueden seguir jugando un papel de primerísimo orden en la formación de los alumnos de Derecho. Sobre todo cuando, además de la obtención de un Grado, se persigue la formación de auténticos juristas. En efecto, el jurista es un prudente, es decir, una persona que valiéndose de la lógica jurídica, reflexiona y busca la solución más adecuada a la realidad. Gracias al método casuístico jurisprudencial romano el alumno puede iniciarse en esta lógica y acostumbrarse a pensar relacionando la teoría con la práctica. El aprendizaje de una materia no puede basarse sólo en la exposición de los aspectos fundamentales de una institución. Esos conocimientos deben ser comprendidos y para ello resulta de gran utilidad el establecimiento de conexiones entre diferentes temas. Esos conocimientos hay que saber aplicarlos a la resolución de casos, lo que exige primero una labor de análisis y después otra de síntesis. Los trabajos de GARCÍA GARRIDO, *Realidad y abstracción en los casos jurisprudenciales romanos, en Estudios en Homenaje al Profesor Juan Iglesias con motivo de sus bodas de oro con la enseñanza (1936-1986)* (Madrid 1988) y *Casuismo y jurisprudencia romana* (Madrid 2006) ponen precisamente de manifiesto el valor formativo de los textos romanos. Por su parte, FERNÁNDEZ de BUJÁN (2000:27-30) ha destacado cómo su estudio estimula el espíritu crítico del alumno, a través del cual podrá comprender mejor no sólo la realidad jurídica, sino también la de su entorno social, político, económico y cultural. El jurista, además de formarse en Derecho positivo, debe contar con una base de formación histórica y filosófica que le permita observar las soluciones propuestas por la legislación positiva con cierto relativismo y flexibilidad, al ver que no son las únicas que se han planteado a lo largo de la Historia. Asimismo GIMÉNEZ-CANDELA (1999:21s.) ha afirmado la importancia de que el alumno advierta que las categorías dogmáticas modernas de nuestro Derecho positivo no constituyen la exclusiva forma de expresión del Derecho y cómo realmente el fenómeno de la codificación, dentro de la historia jurídica europea, ocupa un espacio bastante limitado. En igual sentido se ha manifestado, COING (1989-1990:134s.).

Con el aprendizaje a través de casos prácticos se hace especial hincapié en la de comprensión de las circunstancias del supuesto, en los principios fundamentales de las instituciones en juego y en los recursos jurisdiccionales aplicables. Según este método de docencia, en realidad, más que la propia solución del caso, lo importante

es aprender a discurrir jurídicamente. En opinión de D'ORS (1943:Epílogo), el estudio del Derecho Romano presupone tres aspectos: primero, la comprensión exacta de una mecánica jurídica que fue hecha para la vida; segundo, el conocimiento minucioso del ambiente jurídico en que se desenvolvía la misma; tercero, la percepción íntima de la naturaleza ética del hombre. D'ORS (1943:62; 1945:3-6) considera que es en relación con la hipótesis viva fingida donde la mente se apodera con más fijeza de los conceptos teóricos estudiados. Por tanto, es necesario establecer unas pautas metodológicas que sirvan de guía para la resolución de los casos. Esta labor, opina, es similar a la de quien señala las piedras en dónde deben ponerse los pies para vadear un río. Con el método de casos prácticos se realiza el análisis de las instituciones jurídicas no como elementos aislados, sino dentro de un contexto. De esa forma, los conceptos adquiridos quedan más claros y mejor fijados, pudiéndose así apreciar en qué circunstancias operan y cuáles son sus efectos. Se favorece el desarrollo de la inteligencia asociativa del alumno, que aprende a relacionar y distinguir unos conceptos de otros. A este respecto cabe señalar que, para LÓPEZ QUINTÁS (1996:25), el "relacionismo" es la vía de superación tanto del subjetivismo como del objetivismo.

HERNANDO AGUAYO (2013:216-218,222) subraya cómo, a través del estudio de supuestos concretos, el alumno adquiere un gran número de competencias. Entre otras, la de interpretar los casos desde la perspectiva de una materia concreta, identificar el conflicto jurídico, hacer juicios fundamentados y proponer soluciones con responsabilidad y autonomía, argumentando y desarrollando además las estrategias más adecuadas para su comunicación. El papel del Derecho Romano en la formación del jurista actual tiene gran importancia precisamente por su propia naturaleza práctica. La Jurisprudencia romana no creaba ciencia para la ciencia sino ciencia para la práctica, de ahí la sencillez, precisión y concisión de sus soluciones. En consecuencia, el alumno que se forma mediante su resolución desarrolla un hábito de razonamiento que le será de gran utilidad cuando se enfrente a planteamientos más complejos fuera de las aulas. Por otra parte, destaca HERNANDO AGUAYO, el trabajo de los casos debe hacerse siempre en un ambiente de libertad que permita al alumno reflexionar y presentar sus propias conclusiones. Pues, aunque éstas en ocasiones puedan ser erróneas, su discusión resulta extraordinariamente útil para el aprendizaje del alumno; dado que, a través de la técnica correctiva, las ideas principales de la materia pueden ser reforzadas. En efecto, el profesor no debe impedir que los alumnos planteen ideas por temor a que estén equivocadas, sino aprovechar su formulación para llamar la atención sobre los elementos que han propiciado el error en la conclusión.

En opinión de ADAME (2003:13-38), la educación universitaria está dirigida a la formación de hábitos intelectuales, más que a la difusión de conocimientos. El hábito principal de la ciencia jurídica es el de la prudencia, que presenta dos aspectos fundamentales: por un lado, la declaración de lo justo concreto y, por otro, la decisión sobre los medios adecuados para lograr que cada uno reciba lo que le corresponde. Esa discusión debe incluir tres momentos: deliberación, juicio y decisión. Según GARCÍA MEDINA (2013:59,73), uno de los primeros pasos que el alumno debe dar es el de distinguir los datos relevantes desde el punto de vista jurídico de los que no lo son. Por otra parte, para poder realizar una correcta síntesis y construir una buena argumentación de una postura jurídica, es imprescindible que previamente haya aplicado convenientemente las competencias de conocimiento, comprensión y análisis. Por tanto, las ventajas del estudio de una asignatura a través de casos, son muchas y ello hace que merezca la pena el esfuerzo que supone la implantación de esta metodología docente. A nuestro modo

de ver, los pasos que conviene dar para resolver un caso práctico son los siguientes: 1) Comprensión del supuesto de hecho; 2) Exposición del conflicto e identificación de los hechos jurídicamente relevantes; 3) Calificación de las instituciones jurídicas que aparecen recogidas en el caso; 4) Propuesta de solución de la controversia; 5) Justificación de la misma; 6) Recapitulación y conclusiones (De CASTRO-CAMERO, 2007:15-17).

La solución de casos prácticos como método de aprendizaje del Derecho no es, pues, algo nuevo. Sí lo fue, en su momento, la organización de un plan de estudios de Derecho en torno a los mismos. En efecto, HERNANDO MASDEU (2009:44) destaca la novedad que ello supuso cuando a finales del siglo XIX la Universidad de Harvard lo realizó. Ahora bien, como pone de relieve FERNÁNDEZ CANO (2009:177), existe una notable diferencia entre el método casuístico romano y el anglosajón, que radica en que el primero es de tipo práctico-doctrinal y el segundo práctico-judicial.

Asimismo, las clases prácticas permiten al alumno trabajar en equipo de forma cooperativa, manejar las fuentes, buscar información, analizar, criticar, exponer argumentos y conclusiones en público. Todo ello monitorizado por el profesor, que puede advertir, mientras el estudiante desarrolla su trabajo cuáles son sus capacidades y carencias para potenciarlas o superarlas, respectivamente. En cualquier caso, el carácter práctico de la ciencia jurídica hace absolutamente necesario el continuo recurso, incluso durante las explicaciones teóricas, a ejemplos prácticos, tal y como ha destacado CHOCHRÓN GIRÁLEZ (2011:62). Cuando un alumno se enfrenta a un supuesto de hecho maneja distintas competencias. Ahora bien, como pone de manifiesto QUINTERO OLIVARES (2010:131-133), este carácter práctico no debe desarrollarse en perjuicio de la dimensión humanista del Derecho. El conocimiento de la historia y de la cultura de una sociedad es imprescindible para que pueda seguir cumpliendo su función como instrumento de convivencia. El estudio del Derecho Romano contribuye, por tanto, a la formación humanística del jurista, en cuanto permite el desarrollo de lo que es propio del hombre, del espíritu humano.

La tutoría grupal y preparación del Trabajo Fin de Grado.

De acuerdo con la actual regulación de los estudios universitarios en España, tanto el Grado como el Máster exigen, para la obtención del título, la presentación de Trabajos de Fin de Grado (TFG) y de Fin de Master (TFM). Asimismo, en el caso del Doctorado es necesario, además de la superación de un periodo de formación y otro de investigación organizado, la presentación y defensa de un trabajo original de investigación. Para la gran mayoría de los alumnos universitarios, el Trabajo de Fin de Grado representa, pues, su iniciación en las tareas de investigación y, aunque salvando las distancias, el momento en que por primera vez deben encarar algunas de las dificultades a las que, más tarde, también se enfrentarán los alumnos de Master y Doctorado. Por ello, tanto unos como otros requieren de orientación y acompañamiento para la realización de su labor. Orientación sobre la búsqueda de fuentes y bibliografía, así como sobre su forma de citación; y, por supuesto, orientaciones metodológicas que les permitan, a través de un procedimiento científico, analizar una cuestión y llegar a conclusiones rigurosas. Acompañamiento, porque es un trabajo exigente que requiere muchas horas de dedicación y reflexión en solitario. Precisamente, según VILLARDÓN-GALLEGO y YÁNIZ ÁLVAREZ de EULATE (2013:136) uno de los obstáculos más importantes con los que se encuentran estos estudiantes es la soledad. Sin embargo, aunque frecuentemente se confunde trabajo autónomo con trabajo en solitario, esto no tiene por qué ser así. Para

ZABALZA (2013:13) una de los retos más significativos que, en la actualidad, tienen los docentes es precisamente el de fomentar el aprendizaje autónomo, pero no en solitario, del alumno. Se trataría, en suma, de aprender a trabajar de manera compartida.

A nuestro juicio, la investigación que se realiza en la Universidad hoy en día, a todos los niveles (TFG, TFM, Doctorado y, por supuesto, en proyectos de investigación) ha de basarse en el trabajo cooperativo. Por eso proponemos la realización de tutorías grupales como recurso metodológico para la realización de este tipo de actividades y, muy especialmente, en la asignatura de TFG. En efecto, la tutoría grupal, como han puesto de manifiesto VILLARDÓN-GALLEGO y YÁNIZ ÁLVAREZ de EULATE (2013:138,140) es un magnífico instrumento formativo, entre cuyos beneficios podemos citar los siguientes: la capacidad de trabajar en equipo, la retroalimentación de los compañeros, la rentabilización del programa y el aprendizaje por medio de la observación y exposición de otros trabajos. GARCÍA MEDINA (2013:82s.) considera que, a través del aprendizaje autónomo y colaborativo, los alumnos pueden desarrollar un gran número de competencias: capacidad para gestionar información; planificación y gestión del tiempo; habilidades de investigación; capacidad de análisis y síntesis; habilidades de comunicación, oral y escrita, e informáticas; capacidad de adaptación a nuevas situaciones; identificación y aplicación de fuentes jurídicas, tanto a nivel general como en relación con una cuestión concreta; identificación y comprensión de cuestiones jurídicas; capacidad para proponer soluciones nuevas o utilizar un recurso jurídico desde un enfoque distinto; planificación y realización de tareas jurídicas de manera autónoma; y, por último, capacidad para reflexionar sobre el propio aprendizaje. A nuestro modo de ver todas ellas son especialmente importantes en relación con la preparación del TFG.

En el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas, las competencias transversales más relevantes que deben evaluarse en un TFG son las siguientes (RULLÁN AYZA et al. 2010:88,96): la comunicación oral y escrita; la capacidad de análisis y síntesis; la de organización y planificación; las habilidades de gestión de la información, la capacidad para resolver problemas; y, también, la de aprender autónomamente. A juicio de estos autores, para valorar las competencias transversales es necesario establecer entre ellas una priorización por ramas de conocimiento, a fin de reducir su número. Pues, cuanto más amplio es el elenco de este tipo de competencias, más difícil y poco operativa se hace su evaluación.

La función del tutor, coordinando y supervisando este aprendizaje entre iguales es fundamental, pues en muchos casos el fracaso de este tipo de proyectos está motivado por las diferencias de expectativas que alumnos y profesor tienen o bien por la falta de una planificación adecuada del mismo. Nuestra experiencia nos revela que, al tener que asistir a una reunión programada en la que se va a discutir sobre una determinada cuestión previamente establecida, obliga al alumno a realizar el esfuerzo y llevar a cabo satisfactoriamente su labor individual para no quedar descolgado del grupo. Para GOÑI RODRÍGUEZ DE ALMEIDA (2009b:171s.), la función del profesor-tutor en relación a la elaboración de un trabajo de investigación se desarrolla a través de las siguientes acciones: orientación sobre la elección del tema y la estructura del trabajo; ayuda a la elaboración de hipótesis y desarrollo de los capítulos, discusión y fomento de su capacidad de argumentación; revisión y corrección de los borradores; asesoramiento sobre búsqueda de fuentes, bibliografía y forma de citación; corrección y evaluación final del trabajo.

Muy concretamente la tutorización de los TFG está planteando a los docentes grandes retos en el momento actual, tanto al nivel conceptual como organizativo (RULLÁN AYZA et alt. 2010:76). En efecto, a nadie se le escapa su importancia como indicador de la calidad de un título porque en él se ponen de manifiesto, con mucha claridad, si los alumnos han obtenido o no el conjunto de competencias genéricas que cabe esperar de esa titulación y, respecto de la asignatura en concreto sobre la que se lleva a cabo, además, las competencias específicas. Ahora bien, las dificultades a las que el tutor se enfrenta no son pocas: En primer lugar cabe citar la falta de motivación y compromiso de algunos estudiantes. A diferencia de los Trabajos de Fin de Master o de Doctorado, en los que el alumno de forma voluntaria ha optado por la realización de este tipo de estudios, el TFG es visto por muchos estudiantes como resultado de una imposición y no de una decisión libre. Esto influye de manera notable en su interés e implicación. En segundo lugar, nos encontramos con la falta de conocimiento de los rudimentos básicos de un trabajo científico por parte de la mayoría de los estudiantes y una tendencia al plagio francamente preocupante. Este tipo de formación básica debería ser adquirida en los primeros años de sus estudios universitarios. Es cierto que, en ese período inicial, todavía no están preparados para realizar un trabajo serio de investigación, pero sí para conocer las herramientas básicas que requiere su preparación y para aprender a buscar fuentes y bibliografía. Ser conscientes, desde los primeros cursos, de la importancia de las citas y referencias bibliográficas, ya es un paso adelante que, en el futuro, les permitirá afrontar el TFG con unos presupuestos claros sobre los que llevar a cabo la investigación. En tercer lugar, el elevado número de alumnos que son asignados a cada profesor hace ineficiente el sistema de tutoría individual desde la primera a la última de las sesiones dedicadas a la preparación del trabajo.

Con base en una experiencia de innovación docente puesta en marcha por primera vez durante el curso 99/00 y continuada posteriormente, estamos aplicando en la actualidad, para la preparación de la asignatura TFG, una metodología basada en la realización de tutorías en grupo. En el referido curso, a través de un seminario de exégesis de fuentes de Derecho Romano, iniciamos un proyecto dirigido a un grupo reducido de alumnos que de forma voluntaria quisieron participar. En él, de acuerdo con el tradicional modelo de seminario de las universidades alemanas, perseguíamos los siguientes objetivos: que los alumnos de la asignatura de Derecho Romano se familiarizaran con las fuentes romanas y aprendieran a interpretarlas, a esclarecer su sentido, a analizar las instituciones sobre las que ya habían trabajado en clase teórica y a poner en relación unas con otras; asimismo, buscábamos que adquirieran la capacidad de organizar un trabajo adecuadamente, plantear una hipótesis y fundamentarla con una argumentación lógica y coherente; por último, queríamos que se acostumbraran a hablar en público, tanto a exponer sus propias conclusiones como a discutir las de sus compañeros cuando no estaban de acuerdo. El seminario llevaba por título “La situación jurídica de los hijos de familia en Roma” y a través de quince sesiones, en las que se expusieron los resultados la investigación realizada sobre los textos del Digesto asignados a cada uno de los alumnos, se analizó y discutió su interesante problemática.

Implementado ya en su totalidad, desde el curso 2012/2013, el nuevo Plan de Estudios de Derecho de la Universidad de Sevilla, tras una profunda reflexión, tomamos la decisión de emplear esta metodología para la preparación de los TFG encomendados a nuestra tutela. Combinando el método del seminario, que a nivel de docencia e investigación se ha revelado como uno de los más fructíferos, y el de la acción tutorial, que proporciona una proximidad y apertura que permite detectar rápidamente las

dificultades que puedan surgir, consideramos que la preparación de la asignatura podía verse favorecida con su aplicación. Además, al plantearse en forma de tutoría grupal, al menos durante su fase inicial, lográbamos superar algunos de los obstáculos que se suelen dar en este tipo de trabajos y el aprendizaje se vería enriquecido gracias a la sinergia creada.

Brevemente pasamos a describir la planificación realizada y los objetivos fijados para cada fase o etapa de su elaboración: El primer paso dado fue convocar a los alumnos que habían sido encomendados a nuestra tutela. La convocatoria fue conjunta porque, desde el primer momento, queríamos que fuera tomando forma la idea de grupo y evitar la sensación de aislamiento, mucho más cuando se enfrentaban a una asignatura que para todos ellos presentaba muchas incógnitas. En esa sesión se pusieron de relieve los objetivos generales de la actividad y la planificación que íbamos a seguir. Al tratarse de un trabajo cuyo plazo de entrega se situaba al final del segundo cuatrimestre, se disponía de tiempo suficiente para realizarlo y para convertirlo en un período de intensa formación. Sin embargo, lo que en principio era una ventaja podía tener un riesgo: la relajación. De ahí que fuera tan importante planificar correctamente la actividad de cada sesión. En efecto, el alumno debe asumir que necesita un plan de trabajo y el profesor debe establecer ciertos mecanismos de seguimiento del esfuerzo que éste está realizando. Por tanto, dicha sesión terminó con el señalamiento de una tarea para la siguiente semana: la elaboración de un resumen del tutorial que, en la página web de la Biblioteca de la Universidad de Sevilla, se ofrece con las pautas principales a tener en cuenta para la preparación de este tipo de trabajos. A nuestro juicio, siempre es importante la colaboración entre Biblioteca y profesorado, pero en relación con este tipo de materias, aún más. Son muchos los recursos con los que ésta cuenta, tanto materiales como electrónicos. Todos ellos deben ser conocidos y aprovechados por los alumnos. De ahí que el tutor deba solicitar al alumno que participe en todos los cursos que sobre TFG, búsqueda de fuentes y bibliografía, citas y referencias bibliográficas, se organicen.

En la segunda sesión, se convocó a los alumnos para presentarles el tema del seminario, que giraría en torno a los recursos cautelares en Derecho Romano. Después de escuchar sus preferencias, se asignó a cada uno de ellos el análisis de una caución en concreto. Para la siguiente sesión, se les solicitó que, manejando la bibliografía básica, se aproximaran a la problemática de las estipulaciones o cauciones previstas por el pretor romano en su edicto como medio para proporcionar una mejor y más amplia protección a situaciones y derechos carentes de la misma.

La siguiente sesión comenzó con una explicación del método que íbamos a utilizar para preparar el TFG. Éste se basaría fundamentalmente en el análisis de las fuentes y, más en concreto, del título del Digesto dedicado a la caución que les había correspondido. Les anunciamos cómo sólo después de extraer toda la información posible de las fuentes, de su análisis, de una profunda reflexión sobre las mismas y de unas primeras conclusiones, pasaríamos a ver en profundidad la bibliografía sobre el tema. Para la siguiente sesión, debían traer un esquema de cada fragmento jurisprudencial incluido en el título. Al estar todavía en una fase muy incipiente del trabajo, sólo se les solicitó una lectura general de los fragmentos, que les permitiera aproximarse a su contenido, dejando para más adelante su exégesis.

En la cuarta sesión se pidió a los alumnos que, a partir del esquema realizado, agruparan los fragmentos que trataban una misma problemática y que atribuyeran a cada grupo, de manera provisional, un epígrafe. La tarea asignada se completaba

con la elaboración de un índice que, a modo de guión, les serviría para estructurar su investigación. Asimismo se subrayó la necesidad de someterlo a revisión posteriormente, una o varias veces, conforme fuera avanzado su desarrollo.

En la sesión celebrada posteriormente, analizamos y corregimos el borrador presentado y se solicitó a los alumnos que empezaran a trabajar sobre cada uno de los epígrafes analizando los fragmentos que habían situado en cada uno de estos. Para ello, les propusimos el siguiente procedimiento: primero, lectura atenta del texto; segundo, aproximación al autor del fragmento; tercero, identificación de los aspectos jurídicamente relevantes del texto; cuarto, análisis de las instituciones jurídicas en cuestión; quinto, exposición de las ideas principales del fragmento y conclusiones de jurista (De CASTRO-CAMERO, 2007:18-20). La tarea que debían presentar, en la siguiente sesión, consistiría en un esquema con las ideas fundamentales de cada epígrafe apoyadas en el correspondiente fragmento jurisprudencial.

A partir de dicha sesión y, a excepción de tres sesiones, se inició un período de tutorías individuales, ya que la problemática de cada trabajo era diferente. Las tutorías en grupo no se recuperarían hasta la fase final, próxima ya a su conclusión y entrega. En las tres sesiones de grupo a las que hacemos referencia se celebraron encuentros con especialistas en la materia, dos de ellos nacionales y un tercero internacional. Es muy importante que el alumno advierta por sí mismo el carácter comunitario de la investigación, que excede del mero interés individual por una cuestión y se nutre de la cooperación. Su proceso de aprendizaje se ve enormemente favorecido al conocer un punto de vista diferente al propuesto por su tutor y al tener la oportunidad de discutir con estos expertos los aspectos más problemáticos de su trabajo.

A lo largo del período dedicado a las tutorías individuales, los alumnos fueron elaborando los epígrafes del trabajo a partir del esquema preparado con las ideas fundamentales a tratar en cada uno de ellos y un nuevo, y más profundo, análisis de las fuentes. Para ello contaron con el acompañamiento del tutor que les asistió en el duro proceso de descartar algunas cuestiones o, por el contrario, destacarlas por su especial relevancia. Tras ello, los alumnos debían realizar un análisis crítico de las conclusiones del jurista; realizar un estudio bibliográfico de la cuestión y, por último, plantear sus propias conclusiones. A propósito del *status quaestionis* doctrinal que debían realizar manejando la bibliografía se subrayaron dos aspectos: en primer lugar, su carácter especializado (los manuales quedaban excluidos); en segundo lugar, su internacionalidad. Recibieron también precisas indicaciones sobre cómo debían citar y recoger la referencia bibliográfica en nota a pie de página.

Nuestra intención en estas sesiones era que los estudiantes comprendieran la necesidad de trabajar inicialmente a partir de las fuentes y no directamente sobre la bibliografía; y que, además de aprender a buscar información y acostumbrarse a utilizar los recursos de las bibliotecas, advirtieran la importancia de conocer otros idiomas. Se puso de relieve cómo había que interiorizar los principios básicos de las instituciones en juego para poder comprender el auténtico alcance de las palabras recogidas en el texto. Sólo entonces se debía profundizar sobre las opiniones más significativas de la Doctrina romanística al respecto. A partir de ahí, y a través de la reflexión, estarían en condiciones de establecer qué cuestiones merecían ser tratadas y en qué momento. Con esta actividad, pues, pretendíamos que adquirieran la habilidad de analizar y valorar la información obtenida, dado que no se trata sólo de recoger datos, sino también de interpretarlos y criticarlos con rigor y no con base en meras apreciaciones subjetivas.

Por último, como decimos, tenían que elaborar las conclusiones del trabajo, esto es, formular su propia hipótesis a partir del análisis textual y bibliográfico realizado.

Concluida esta fase, la más exigente, llegaba el momento de poner título al trabajo y de elaborar la introducción, en la que de forma detallada debían describir los objetivos y la metodología utilizada; asimismo tenían que realizar los correspondientes índices de fuentes y bibliográficos. Finalmente, debían presentar el trabajo impreso al tutor para su corrección, con una extensión de, al menos, treinta páginas.

Después de una primera evaluación por el tutor de todos los trabajos, llegaba el momento de volver a retomar las tutorías en grupo. Esta vez el objetivo era la exposición oral y discusión de los trabajos elaborados. De esa forma el alumno podía hacer un ejercicio de defensa pública que le serviría para el acto real al que tendría que enfrentarse más adelante. Aprendería a manejar el pánico escénico, el tiempo, su oratoria y se enfrentaría a las preguntas de personas que, al igual que él, habían estado trabajando muy intensamente sobre un tema concreto durante un tiempo. Por consiguiente, en cierto modo, eran “especialistas” que podían discutir algunas de sus conclusiones.

Teniendo en cuenta las correcciones del tutor sobre el trabajo presentado y las consideraciones planteadas por sus compañeros que podían revelar las debilidades del mismo, el alumno debería presentar al tutor un nuevo texto del TFG. Si tras esta segunda evaluación del tutor, obtenía el “Visto Bueno”, sería depositado para que la Comisión correspondiente lo evaluase y calificase.

Esta es nuestra experiencia, que consideramos tremendamente formativa para el alumno y beneficiosa también para el tutor que, por un lado, se ve obligado a actualizar su conocimiento sobre determinadas cuestiones para poder cumplir con su función de asesoramiento y orientación; y, por otro, puede desarrollar una docencia más realista al contar con el valioso instrumento de la acción tutorial. Una experiencia próxima, aunque distinta, ha sido puesta en marcha recientemente en la Universidad de Málaga. Allí se ha aplicado el recurso de la tutoría grupal, en la asignatura de Derecho Romano, y del seminario, en la de Historia del Derecho. De acuerdo con la valoración que MALAVÉ OSUNA (2010: 102,108) realiza de los resultados obtenidos, se trataba de emplear dos metodologías docentes ya conocidas, pero incorporando elementos novedosos. Así, en el caso de las tutorías, estas tuvieron lugar en grupo y, además, en ellas se realizaron ejercicios breves de investigación a fin de poner en práctica las técnicas aprendidas (sobre todo, búsqueda de fuentes jurídicas y literarias); y, en el caso, del seminario de Historia del Derecho, la innovación radicó en que los trabajos elaborados fueron sometidos a un sistema de evaluación “por pares”. Aunque se utilizaron estrategias distintas, ambas actividades perseguían la iniciación de los alumnos de primer curso en tareas científicas. Entre las claves de su éxito, se destacan por la autora, la elaboración de un cronograma de actividades detallado y el establecimiento de un sistema de evaluación interna que contemplaba tanto evaluaciones parciales del profesorado implicado como también otra final, en la que participaron docentes y alumnos. Nuestra propuesta, como se puede comprobar, es diferente, ya que se basa en realizar tutorías grupales y articular dichas reuniones con la estructura de un seminario. Ambas, en cualquier caso, ponen de relieve la utilidad de este recurso docente en las actividades de iniciación a la investigación.

La tutoría grupal como instrumento de evaluación formativa.

Dentro del proceso de aprendizaje, hay que dedicar una especial atención al sistema de evaluación utilizado. A nuestro modo de ver además de servir para acreditar que se poseen unos conocimientos, la evaluación puede cumplir una importante tarea formativa y de orientación. ZABALZA (2007:144) considera que la evaluación es imprescindible, en todo proceso educativo, con independencia de la mejora de la calidad de éste con la incorporación de nuevas metodologías y otros recursos. HERAS MARTÍN (2013:197-199) también sostiene que la evaluación debe tener carácter formativo y, en consecuencia, está llamada a ser pieza clave del proceso de aprendizaje del alumno. Por tanto, como pone de relieve LÓPEZ ÁLVAREZ (2009:353-356,367-370) merece una especial atención porque es un instrumento que sirve particularmente para garantizar la calidad del mismo, más que su grado de obtención. Por eso, ha de diseñarse con cuidado: los contenidos y destrezas deben irse presentando de forma progresiva, de acuerdo con su dificultad. Asimismo, este autor considera que habría que distinguir tres tipos de evaluación: la inicial, para detectar el nivel del alumnado y ajustar la docencia a la realidad; la formativa, que serviría para detectar problemas; y la final, que permitiría acreditar la preparación del alumno y su aptitud para la obtención de un título. Hace más de un siglo, Newman ya fue consciente de su importancia, considerando al sistema de evaluación como elemento clave para la marcha de la universidad, al determinar éste tanto cómo se enseñan los contenidos y también cómo se estudian (KER, 2010: 470).

A nuestro modo de ver, si adoptamos un sistema de aprendizaje basado en competencias, para su evaluación habrá que recurrir necesariamente, al menos en alguna medida, a la evaluación continua. Aunque hay que admitir que a través del sistema tradicional de evaluación mediante examen se puede valorar, quizás mejor que de ninguna otra forma, el nivel de conocimientos de un alumno y su capacidad para resolver problemas (en el supuesto de ser el examen práctico), para obtener información acerca de las competencias llamadas genéricas, es necesario contar con otras modalidades de evaluación. En este sentido, como se concluye del trabajo coordinado por GARCÍA MEDINA (2013; 15,82) la principal dificultad que presenta una modalidad de formación universitaria basada en la adquisición de competencias es la de su evaluación. Ahora bien, gracias a la evaluación continua se puede comprobar si los objetivos programados se están cumpliendo. De esa manera se pueden corregir errores y adaptar el plan de acción a la realidad del contexto en el que se está aplicando. Además, el alumno se vuelve más autónomo y responsable (VALLÉS RAPP et al. 2011:145). MATEOS y MONTANERO (2008:235) también entienden que la evaluación de competencias relevantes para el desarrollo, profesional y personal, del alumno es un reto para el profesor, ya que éstas no son fácilmente encuadrables en una disciplina determinada. Ello implica el diseño de situaciones prácticas que permitan observar el grado de adquisición de distintas competencias, tales como el trabajo en equipo, la argumentación de una idea en público, la creatividad, etc. Un cuaderno que sirva para registrar las tareas realizadas por cada alumno y la forma cómo las ha llevado a cabo puede ser de gran utilidad en este sentido. LÓPEZ-PASTOR (2011:166-273) considera muy importante que, al finalizar cada curso, el profesor revise la coherencia de los elementos curriculares más destacados recogidos en el proyecto docente de la materia que imparte. Entre ellos están las finalidades formativas programadas, las competencias a desarrollar, las actividades de aprendizaje previstas, la evaluación formativa y el feed-back recibido, el peso en la calificación de las mismas y los criterios de calificación de cada una de esas actividades. A mayor coherencia, se produce un mayor aprendizaje y el rendimiento académico se eleva. Sin embargo, opina LÓPEZ-

PASTOR, si hay incoherencia, sobre todo entre el sistema de evaluación y la calificación, es necesario realizar las correcciones oportunas.

En cualquier caso, a juicio de DÍEZ ESTELLA (2009:367) todo sistema evaluador debería caracterizarse por estas cuatro notas: utilidad, procedimientos factibles, carácter ético y exactitud. Como señala FERNÁNDEZ MARCH (2010:24-26), cuando se emplea un sistema de evaluación continua, las actividades se diversifican y se hace más necesario todavía desarrollar instrumentos adecuados para valorarlas y calificarlas con las suficientes garantías. Para esta autora, las rúbricas o guías de puntuación que describen las características específicas de una tarea en varios niveles de rendimientos, son extraordinariamente útiles. Gracias a ellas, no sólo se puede evaluar con objetividad y eficacia, sino que también se diseñan mejor los objetivos de aprendizaje, las actividades más adecuadas para obtenerlos y se proporciona feed-back a los alumnos.

Según ZABALZA (2007:154), el sistema de evaluación continua se caracteriza, además de por el elemento temporal, por su carácter integrador. El aprendizaje del alumno es valorado de manera global, tanto diacrónica como sincrónica. El carácter evolutivo de las competencias determina, según FERNÁNDEZ MARCH (2010:16), que se vayan desarrollando de forma progresiva e integradora, algo que debe ser tenido en cuenta por el profesor a la hora de realizar su evaluación. Esta no es el elemento final del proceso de aprendizaje, sino parte integrante de él. Es más, nos atreveríamos a decir que es una de sus piezas claves, ya que siendo realistas, hoy por hoy, la mayor motivación de un alumno sigue siendo su calificación. De hecho, como ponen de relieve las conclusiones de estudios realizados al respecto, uno de los aspectos que más destacan los alumnos acerca de la evaluación continua es que recompensa en mayor medida el trabajo diario que los otros sistemas (VALLÉS RAPP et al. 2011:143). Partiendo de esta premisa, esto es, de la fuerte motivación que es, hay que establecer actividades que le permitan adquirir determinadas competencias, detectar los problemas o dificultades del aprendizaje que está realizando y obtener una calificación adecuada al esfuerzo realizado. Según el R.D. 1125/2003, de 5 de septiembre establece un nuevo sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial. En el Suplemento Europeo al título no sólo se recogerá la nota, que puede ser "Suspenso" (de 0 a 4.9), "Aprobado" (de 5 a 5.9), "Notable" (de 7 a 8.9) y "Sobresaliente" (de 9 a 10), sino también el porcentaje de distribución de estas calificaciones sobre el total de los alumnos, del curso académico correspondiente, que hayan realizado esa titulación. De esa manera podrá valorarse con más precisión el rendimiento del alumno, contextualizándolo adecuadamente.

En este sentido creemos que las tutorías pueden ser extremadamente útiles para llevar a cabo esa tarea. Si concedemos a la evaluación un papel mucho más amplio que el de mero instrumento de calificación, tendremos ocasión de comprobar que, cuando se somete una actividad a evaluación, la persona realiza un importante esfuerzo, aumentando nuestro rendimiento intelectual, al querer obtener los mejores resultados posibles en la prueba. Esa tensión lleva al evaluado a dar lo mejor de sí mismo y provoca un significativo avance en su proceso de aprendizaje. Por otro lado, al estar tutorizada la evaluación, el alumno no sólo detecta aquello que debe ser corregido o mejorado sino que conoce el por qué. La mera evaluación y calificación de una actividad proporciona muy poca información al alumno sobre sus habilidades y dificultades; sin embargo, cuando va acompañada de una labor de acción tutorial le permite profundizar en ambos aspectos y actuar en consecuencia con más precisión. El valor añadido de la tutoría en grupo radica en que permite que se multipliquen sus beneficios porque el

alumno no sólo aprende de su propia experiencia, sino también de la de los demás. Se trata, en suma, de una manifestación más de la importancia de concebir la enseñanza y un aprendizaje como proyecto común.

Las clases prácticas semanales son un termómetro del grado de comprensión y asimilación real del conocimiento teórico transmitido. En estas clases, además de la exposición oral encomendada a uno de los equipos de trabajo, debe dejarse tiempo suficiente al resto de grupos para empezar a preparar el caso de la semana siguiente. Ambos momentos tienen que ser aprovechados por el profesor para evaluar el trabajo que está siendo desarrollado por los alumnos. Pues, como ha puesto de relieve FERNÁNDEZ CANO (2009:190) la evaluación continua aplicada a métodos como el del caso permite comprobar si los objetivos programados se están cumpliendo.

En relación con la asignatura Trabajo Fin de Grado, existen Comisiones juzgadores, de las que no puede formar parte el tutor, encargadas de valorarlo y establecer una calificación. Sin embargo, convendría reflexionar sobre la conveniencia de tener en cuenta en este tipo de asignaturas la evaluación continua como sistema de determinación de la nota final del alumno. En ese caso, la evaluación realizada por el tutor, a lo largo del período de realización de la investigación, tendría que ser un factor fundamental a tener en cuenta, porque puede enriquecer en gran medida la valoración sobre la que se establece la calificación final. Por ese motivo, algunos autores han destacado la importancia de diseñar con gran precisión las rúbricas correspondientes a los indicadores que, a través de actividades específicas para cada titulación, permiten evaluar el grado de adquisición de una competencia (RULLAN AYZA et al. 2010:86).

Por último, las tutorías en grupo realizadas después de la realización de un examen escrito también son extraordinariamente interesantes. En ellas el profesor clarifica y profundiza sobre las expectativas establecidas en relación con cada pregunta del ejercicio y se contrasta esa información con aquello que los alumnos entendieron. Al realizarse en pequeños grupos de cuatro personas, que libremente han decidido su composición, se plantean de manera abierta dudas y se analizan las dificultades y errores detectados en la prueba, produciéndose un fructífero intercambio de puntos de vista que beneficia tanto a los evaluados como al evaluador.

Conclusiones

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior está suponiendo una reforma profunda de los estudios universitarios en Europa, en general, y en España, en particular. Es el momento de reflexionar sobre lo que hasta ahora veníamos haciendo y sobre lo que podemos hacer para que el alumno obtenga una serie de objetivos formativos, ahora llamados competencias, que van más allá de la mera transmisión de conceptos y alcance también a procedimientos, actitudes y valores.

Como ya hemos puesto de manifiesto en este trabajo, la implantación de nuevas metodologías docente no tiene que significar necesariamente una ruptura total con el pasado. Ciertamente, en ocasiones, habrá que estar abierto a introducir nuevas técnicas que resulten eficaces en el proceso educativo; pero, otras veces, de lo que se tratará será de potenciar algunos de los recursos que ya veníamos utilizando. Este es el caso de la acción tutorial, que aplicada de manera conjunta con otras metodologías, como la del caso o la del seminario, se convierte en un poderoso instrumento formativo.

El modo de creación del Derecho Romano y la posibilidad de trabajar con una obra como el Digesto de Justiniano, junto con nuestra propia tradición docente a través del estudio de casos prácticos, nos facilitan en gran medida la adaptación a los nuevos tiempos. El aprendizaje mediante casos no es una novedad para los romanistas que siempre hemos recurrido a este método para explicar nuestra asignatura. Tampoco la realización de un trabajo de investigación tutorizado en pequeños grupos, como hemos visto, es del todo una novedad. En cualquier caso, lo cierto es que, aunque se trate de actividades que hemos desarrollado ya con anterioridad, en el nuevo contexto europeo de educación superior adquieren un significado diferente. Reflexionar sobre ello es conveniente, porque no en vano el universitario es un profesional que, probablemente más que otros, tenga que caracterizarse por pensar sobre el sentido de lo que hace. De lo contrario, corremos el serio peligro de dejarnos llevar por un exagerado activismo sin saber muy bien la finalidad de tanto esfuerzo. El bien común, el servicio a los demás, a la sociedad de la que formamos parte, han de estar muy presentes a la hora de diseñar nuestro proyecto docente y realizar nuestro trabajo. De manera nuestros objetivos y metodología estarán regidos por unos determinados principios y el desarrollo del curso se realizará en coherencia con los mismos.

Bibliografía

- ADAME, J. (2003). ¿Sirve la discusión de casos en las aulas para la formación jurídica? En *Ars iuris*, 30.
- AGUILAR ROS, P.; HERRERA BRAVO, R. (1994). *Derecho Romano y Derecho Canónico. Elementos formativos de las instituciones jurídicas europeas*. Granada: Comares.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (2007). El EEES.: Una oportunidad para orientar la docencia universitaria. En M.R. LEÓN BENÍTEZ, *op. cit. infra*.
- AYALA DEL PINO, C. (2009). Universidad Alfonso X el Sabio. En GONZALO QUIROGA, M. (Dir.); NIETO BONA, M.P. (Codir. y Coord.), *Planes de Acción Tutorial en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Dykinson.
- BERZOSA LÓPEZ, D.; CUADRADO PÉREZ, C. (Dirs.) (2013). *La evaluación e Innovación Docente en el Grado en Derecho*. Madrid: Aranzadi.
- BOLARÍN MARTÍNEZ, M.J.; MORENO YUS, M.A.; PORTO CURRÁS, M. (2013). Coordinación docente e interdisciplinariedad: análisis de su contribución a la adquisición de competencias docentes y discentes. En *REDU. Revista de Docencia Universitaria* 11 (2) Monográfico *Tutoría y sistemas de orientación y apoyo a los estudiantes* (publicado en <http://red-u.net> [recuperado el 29-11-13]).
- CASTRO-CAMERO, R. de (2007). *“Quid iuris?” Las razones del jurista en el Derecho Romano*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- CERAMI, P. (2013). La scuola del diritto: educare alla speranza. En CERAMI, P.; SERIO, M., *Scritti di comparazione e storia giuridica II. Ricordando Giovanni Criscoli*. Torino: G. Giappichelli Editore.
- CHOCRÓN GIRÁLDEZ, A.M. (2011). El papel de la tutoría sobre el absentismo dl alumnado en su dimensión de falta de participación en las actividades docentes. Especial atención a la asignatura de Derecho Procesal. En GARCÍA SAN JOSÉ, D. (Coord.), *Claves para una estrategia andaluza de innovación y calidad docente frente al*

- absentismo en aulas en el aprendizaje de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Sevilla: Laborum.
- COING, H. (1989-1990). Unidad en el desarrollo del Derecho en los países de Europa. En *Glossae*, 2.
- COLÁS BRAVO, P. (2005). La formación universitaria en base a competencias. En COLÁS BRAVO, P.; de PABLOS PONS, J. (Coords.), *op. cit. infra*.
- COLÁS BRAVO, P.; de PABLOS PONS, J. (Coords.) (2005). *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Editorial Aljibe.
- COOK, Ch. M. (2004). Orienting Students to University Life and Enhancing their Engagement with Learning: Lessons from the US Experience. En MICHAVILA, F.; GARCÍA DELGADO, J., *op. cit. infra*.
- DÍEZ ESTELLA, F. (2009). Medición y mejora de la calidad en los estudios jurídicos. En RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J.; PALOMINO LOZANO, R. (Dir.), *op. cit. infra*.
- EXLEY, K.; R. DENNICK, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Traducción de P. Manzano. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ de BUJÁN, F. (2000). Prólogo a la obra de E. REIGADAS LAVANDERO, *Censura y "res publica". Aportación constitucional y protagonismo político*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- FERNÁNDEZ CANO, A.C. (2009). La resolución de casos prácticos. En RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J.; PALOMINO LOZANO, R. (Dir.), *op. cit. infra*.
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias. En *REDU. Revista de Docencia Universitaria* 8(1) Monográfico *La evaluación de competencias* (publicado en <http://red-u.net> [recuperado el 3-2-14]).
- GARCÍA GARRIDO, M.J. (1988). Realidad y abstracción en los casos jurisprudenciales romanos. En *Estudios en Homenaje al Profesor Juan Iglesias con motivo de sus bodas de oro con la enseñanza (1936-1986)*. Madrid: Seminario de Derecho Romano "Ursicino Álvarez".
- GARCÍA GARRIDO, M.J. (2006). *Casuismo y jurisprudencia romana (Responso): Acciones y casos*. Madrid: Ediciones Académicas.
- GARCÍA MARTÍNEZ, J. (2007). Las competencias y la nueva organización de la enseñanza. En M.R. LEÓN BENÍTEZ, *op. cit. infra*.
- GARCÍA MEDINA, J. (Ed. y Coord.) (2013). *Competencias específicas en los estudios de Derecho. Definición y evaluación*. Valladolid: Dykinson.
- GIL-ALBAROVA, A.; MARTÍNEZ ODRÍA, A.; TUNNICLIFFE, A.; MONEO, J.M. (2013). Estudiantes universitarios y calidad del Plan de Acción Tutorial. Valoraciones y mejoras. En *REDU. Revista de Docencia Universitaria* 11 (2) Monográfico *Tutoría y sistemas de orientación y apoyo a los estudiantes* (publicado en <http://red-u.net> [recuperado el 7-10-13]).
- GIMÉNEZ-CANDELA, T. (1999). *Derecho Privado Romano*. Valencia: Tirant lo Blanch.

- GONZÁLEZ RAMÍREZ, T. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior: una nueva oportunidad para la Universidad. En M.R. LEÓN BENÍTEZ, *op. cit. infra*.
- GOÑI RODRÍGUEZ DE ALMEIDA, M. (2009a). Catálogo de competencias necesarias en el Grado en Derecho. En RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J.; PALOMINO LOZANO, R. (Dir.), *op. cit. infra*.
- GOÑI RODRÍGUEZ DE ALMEIDA, M. (2009b). La elaboración de un trabajo de investigación y el análisis de jurisprudencia. En RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J.; PALOMINO LOZANO, R. (Dir.), *op. cit. infra*.
- HERAS MARTÍN, M.M. (2013). Técnicas de evaluación de competencias como elemento clave del aprendizaje eficaz en la Universidad: hacia una autoevaluación formativa. En BERZOSA LÓPEZ, D.; CUADRADO PÉREZ, C. (Dir.), *op. cit. supra*.
- HERNANDO AGUAYO, I. (2013). Adaptación metodológica de la enseñanza del Derecho Romano al Espacio Europeo de Educación Superior y las nuevas tecnologías. En BERZOSA LÓPEZ, D.; CUADRADO PÉREZ, C. (Dir.), *op. cit. supra*.
- HERNANDO MASDEU, J. (2009). Una perspectiva histórico-comparada de los modelos de planes de estudios de Derecho. En RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J.; PALOMINO LOZANO, R. (Dir.), *op. cit. infra*.
- KER, I. (2010). *John Henry Newman. Una biografía*. Traducción de Rosario Athié y Josefina Santana. Madrid: Palabra.
- LEÓN BENÍTEZ, M.R. (2007). *La licenciatura de Derecho en el contexto de la convergencia europea*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- LÓPEZ ÁLVAREZ, L.F. (2009). Métodos de evaluación. En RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J.; PALOMINO LOZANO, R. (Dir.), *op. cit. infra*.
- LÓPEZ-PASTOR, C. (2011). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. En *REDU – Revista de Docencia Universitaria* 9(1) Monográfico *Aprendizaje Basado en Problemas* (publicado en <http://red-u.net> [recuperado el 30-1-14]).
- LÓPEZ QUINTÁS, A. (1996). *Cómo lograr la formación integral. El modo óptimo de realizar la función tutorial*. 2ª ed. Madrid: Ediciones Paulinas.
- MALAVÉ OSUNA, B. (2010). Una propuesta de innovación educativa: seminarios y tutorías; dos estrategias didácticas para la nueva enseñanza de las disciplinas iushistóricas. En *REJIE. Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 2 (publicado en <http://www.eumed.net> [recuperado el 12-12-13]).
- MATEOS, V.L.; MONTANERO, M. (Coords.) (2008). *Diseño e implantación de títulos de grado en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- MICHAVILA, F.; GARCÍA DELGADO, J. (2004). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*. Madrid: Autor-Editor.
- MORA, J.A. (1987). *Acción tutorial y orientación educativa*. Madrid: Narcea.
- ORS, A. d' (1943). *Presupuestos críticos para el estudio del Derecho Romano*. Salamanca: CISC.

- ORS, A. d' (1945). *El esclavo prestado con una flauta*. Santiago de Compostela: Librería Porto.
- PERRENOUD, P. (2008). Construir competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? En *REDU. Revista de Docencia Universitaria* 6(2) Monográfico *Formación centrada en competencias II* (publicado en <http://red-u.net> [recuperado el 3-2-14]).
- QUINTERO OLIVARES, G. (2010). *La enseñanza del Derecho en la encrucijada. Derecho académico, docencia universitaria y mundo profesional*. Madrid: Civitas.
- RAGA, J.T. (2004). La tutoría, reto de la Universidad formativa. En MICHAVILA, F.; GARCÍA DELGADO, J., *op. cit.*
- RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J.; PALOMINO LOZANO, R. (Dirs.) (2009). *Enseñar Derecho en el siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*. Pamplona: Aranzadi.
- ROMERO RODRÍGUEZ, S. (1999). *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa. Una metodología de intervención desde el modelo de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal*. Barcelona: Laertes.
- RUÉ, J.; FONT, A.; CEBRIÁN, G. (2011). El ABP, un enfoque estratégico para la formación en Educación Superior. Aportaciones de un análisis de la formación en Derecho. En *REDU. Revista de Docencia Universitaria* 9(1) Monográfico *Aprendizaje basado en competencias* (publicado en <http://red-u.net> [recuperado el 30-1-14]).
- RULLÁN AYZA, M.; FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, M.; ESTAPÉ DUBREUIL, G.; MÁRQUEZ CEBRIÁN, M.D. (2010). La evaluación de competencias transversales en la materia trabajos fin de grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento. En *REDU. Revista de Docencia Universitaria* 8(1) Monográfico *La Evaluación de competencias* (publicado en <http://red-u.net> [recuperado el 3-2-14]).
- SILVA OPAZO, J.C. (1995). Centenario del curso de leyes de los SS.CC. En *Revista de Derecho de la Universidad Católica de Valparaíso*, 16.
- VALLÉS RAPP, C; UREÑA ORTÍN, N.; RUIZ LARA, E. (2011). La evaluación formativa en docencia universitaria. Resultados globales de cuarenta y un estudios de caso. En *REDU. Revista de Docencia Universitaria* 9(1) Monográfico *Aprendizaje Basado en Problemas* (publicado en <http://red-u.net> [recuperado el 30-1-14]).
- VILLARDÓN-GALLEGO; YÁNIZ ÁLVAREZ de EULATE (2013). *Propuesta de un Plan de Tutoría y Apoyo a Estudiantes de Doctorado*. En *REDU. Revista de Docencia Universitaria* 11(2) (publicado en <http://red-u.net> [recuperado el 10-12-13]).
- VILLA, A.; POBLETE, M. (Dirs.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- ZABALZA, M.A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA BERAZA, M.A.; ZABALZA CERDEIRIÑA, M.A. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M.A. (2013). Ser docente es más que ser un enseñante. En *REDU. Revista de Docencia Universitaria* 11 (2) Monográfico *Tutoría y sistemas de orientación y apoyo a los estudiantes* (publicado en <http://red-u.net> [recuperado el 7-10-13]).

Artículo concluido el 7 de Febrero de 2014

Castro-Camero, R. de (2014). La tutoría en pequeños grupos como recurso formativo para el aprendizaje del Derecho Romano. REDU – Revista de Docencia Universitaria. Vol 12, Número especial dedicado a la enseñanza del Derecho, 269-292.

Publicado en <http://www.red-u.net>

Rosario de Castro-Camero

**Universidad de Sevilla
Departamento de Ciencias Jurídicas Básicas**

Mail: rdcastro@us.es



Doctora en Derecho, con mención especial de Doctorado Europeo. Desde el año 2002, es Profesora Titular de Universidad del área de Derecho Romano. Ha desarrollado parte de su investigación en las Universidades de Colonia y Roma “La Sapienza”, principalmente sobre cuestiones de derecho criminal y procesal. De forma paralela, su preocupación por la calidad de la docencia la ha llevado a trabajar también sobre cuestiones de esta índole, a poner en marcha proyectos de innovación docente y a publicar un manual de casos prácticos de Derecho Romano *Quid iuris? Las razones del jurista en el Derecho Romano*. Ha impartido clases en universidades europeas e iberoamericanas y ha sido merecedora del Premio a la Excelencia Docente que otorga la Universidad de Sevilla a los profesores mejor evaluados por sus alumnos.