

"NUEVAS PERSPECTIVAS DE LA DOCENCIA EN LAS FACULTADES DE DERECHO".

ARTÍCULO PUBLICADO con el título “**NUEVOS TIEMPOS, NUEVOS MÉTODOS: LA DOCENCIA DEL DERECHO ROMANO**”, (RI §406634) – COAUTORES, *Luis Mariano Robles Velasco y Javier Belda Mercado*”, En REVISTA GENERAL DE DERECHO ROMANO Iustel.com, (Revista electrónica), N° 10, Julio 2008,. ISSN 1697-3046.

Disponible en: http://www.iustel.com/v2/revistas/detalle_revista.asp?id=11

Título del artículo.-

“UNA PROPUESTA DE DOCENCIA DEL DERECHO ROMANO”

Prof. Dr. Luis Mariano Robles Velasco

Prof. Dr. Javier Belda Mercado
Profesores Contratados Doctores de Derecho Romano
FACULTAD DE DERECHO
UNIVERSIDAD DE GRANADA.

E-mail.-lmrobles@ugr.es
jbelda@ugr.es

"ABSTRACT".- La docencia universitaria ha sentido un cambio importante a partir de la *Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999*, en virtud de la cual los países europeos firmantes de la misma se comprometieron a establecer en sus ámbitos respectivos la aplicación del *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*, lo que nos lleva a reflexionar sobre el papel que debe de desarrollar la Universidad Europea y Española en particular, en el marco de la implantación del *Área Europea de Educación Superior* y plantearnos sobre nuevas bases un nuevo Sistema de Docencia Universitaria, en cuanto que va a suponer una importante transformación del actual sistema tradicional de la docencia Universitaria. Por lo tanto, la implantación del EEES es una oportunidad de reformar la actual docencia universitaria. En este trabajo se abordan unas propuestas con el deseo de que puedan ser utilizables para el logro de una mejora significativa de la educación superior.

SUMMARIUM.-

I) LABOR PREVIA. –

1. Necesidad de conocimientos jurídicos básicos:

1.1 Demanda de cursos básicos de orientación: elementos, terminología jurídica: en los cursos previos de Enseñanzas Medias, últimos cursos bachillerato.

1.2 Lograr nivel de motivación e interés participativo: superación rechazo inicial.

2. Cursos de orientación y acceso a la Universidad: Los Planes de Acción Tutorial (PAT).

II) PLANIFICACIÓN DEL CURSO.-

2.1 Guía docente:

a. Contenido del temario.

b. Calendario temático ajustado: flexibilidad y adaptación al horario de docencia.

2.2 Materiales Didácticos:

a. Bibliografía básica.

b. Enlaces, revistas, plataforma digital.

2.3. Configuración de los grupos:

a. Docencia teórica: cambio papel docente: de docencia transmisora de conocimientos a docencia formadora.

b. Docencia práctica: reducción número de Alumnos en la Formación de grupos

c. Tutorías: Aplicación de los Planes de Acción Tutorial

2.4. Evaluación sostenida (no continua).

a. Método de evaluación.

b. Intercambio de información: profesores de otras áreas y asignaturas.

III) DESARROLLO DE LABOR DOCENTE.- Conocimiento y manejo de nuevas Tecnologías.

3.1 Material de apoyo: Bibliografía docente de desarrollo.

3.2 Apoyo Telemático: foros, chat, encuentros virtuales, videoconferencias.

3.3 Plataforma de docencia: La plataforma SWAD.

3.4 Realización de prácticas: elaboración de carpetas de prácticas/ evaluación.

3.5 Seminarios monotemáticos.

IV) PROCESO DE EVALUACIÓN.-

4.1 Evaluación final del alumno.

4.2 Encuesta-valoración del profesorado: resultados ponderables /correctores en su caso.

TITULO.- "UNA PROPUESTA DE DOCENCIA DEL DERECHO".

Decía Cicerón, *una cosa es saber, y otra saber enseñar.*

La cuestión de la docencia y de sus métodos obliga necesariamente a hacer una amplia revisión de la vida docente universitaria para tratar de establecer la adecuada metodología para la plena adaptación¹ al *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES)², lo que obliga a plantear sobre nuevas bases la docencia en sintonía con el *Área Europea de Educación Superior*.

El panorama europeo ha incidido de forma decisiva en la docencia universitaria. El objetivo de este trabajo es valorar, desde la perspectiva del profesor universitario, en qué afecta la nueva situación al desempeño de sus tareas, los retos que debe afrontar y las dificultades con las que puede encontrarse.

No se trata de un análisis sobre el método o métodos "ideales", sino de métodos "posibles", en tanto que dada la restricción de horas lectivas se produce una cierta tentación a dedicarnos a explicar solo las líneas básicas de una serie de temas, junto con la aclaraciones pertinentes de las dudas más importantes.

Por el contrario, debemos ir mas allá, *enseñar instruyendo* en la metodología de la enseñanza, no solo de la materia presente, sino de ésta incardinada en los propios estudios jurídicos, en conjunción con el resto de las asignaturas troncales, optativas y de libre configuración. Lo que será de más utilidad y ofrecerá un mejor enfoque de la finalidad práctica de sus estudios al alumno. Al final, todo ello redundará en una comprensión más directa de la asignatura, de la carrera y de la orientación profesional que en su día esté llamado a tomar el alumno.

Por ello, vamos a hacer referencia a ciertos puntos que giran en torno a la docencia universitaria de nuestra área: el *Derecho Romano*.

Sabemos que sin investigación previa no hay una buena docencia. En puridad, no podría haber transmisión de conocimientos si previamente no se ha producido su asimilación mediante la investigación. Pero una mentalidad bastante extendida considera que la *investigación* es la principal tarea, mientras que la *docencia* es algo secundario, algo que llega a pesar incluso como un contratiempo que aleja al profesor de su principal actividad.

Como resultado de esa manera de pensar se llega a la conclusión de que la docencia debería restringirse en la mayor medida posible. No cabe duda, de que hay circunstancias académico-administrativas o razones de promoción personal³ que inducen a muchos profesores en esta dirección.

¹La mas reciente legislación, desde la **Ley Orgánica 6/2001 de 21 de Diciembre** de Universidades, la **Ley Orgánica 4/2007**, de 12 de Abril que la modifica, o el **RD 1393/2007** de 29 de Octubre donde se establecen la ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales.

² La experiencia de implementación del EEES supone una nueva conceptualización, diseño y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

³ En la actualidad, las universidades españolas en la valoración de la docencia e investigación de sus profesores, se guían por indicadores alejados de lo que incumbe realmente el valor de las enseñanzas universitarias. En un momento de cambio es determinante concretar y ajustar los indicadores para valorar la docencia e investigación conjuntamente y transformando los indicadores en criterios ajustados a cada forma del conocer y hacerlo junto a los procedimientos y medios. Valoraciones por las que hay seleccionar y formar a quienes la van a aplicar: evaluadores de los profesores universitarios. E incluso identificar si la aplicación de procesos de evaluación externos a través de las Agencias de acreditación de la Calidad creadas en los últimos años ha supuesto una mejora en los resultados formativos de los alumnos -objetivo último de los procesos de calidad- desde el punto de vista del profesorado universitario.

Sin embargo, hay que considerar que hoy ese punto de vista debería modificarse y habría que aceptar que los aspectos docentes deberían de tener un mayor espacio en la preocupación profesional de los profesores universitarios, y más si tenemos en cuenta las nuevas directrices enmarcadas en **la Declaración de BOLONIA de 19 de Junio de 1999**, tendente al establecimiento del **Espacio Europeo de Educación Superior**⁴.

No debemos de olvidar, que si el principal objetivo de una Facultad de Derecho es la formación de los futuros juristas combinando la enseñanza teórica con la práctica, el cometido de un profesor de Derecho debe de ser el de formar a esos estudiantes, adiestrándolos no sólo en el manejo de los conceptos e instituciones jurídicas, sino también en la adquisición de una mentalidad propia para poder afrontar los problemas sociales desde un punto de vista jurídico⁵.

Para ello, es precisa una labor previa que requerirá en muchos casos el lograr un adecuado compromiso institucional con los responsables de la política educativa.

D) LABOR PREVIA.-

***En cursos previos de Enseñanzas Medias, últimos cursos bachillerato⁶ (búsqueda necesaria de compromisos institucionales).**

1. Necesidad de conocimientos jurídicos básicos:

1.1 Demanda de cursos básicos de orientación: elementos, terminología jurídica, etc.

-LOS CURSOS DE ORIENTACIÓN.- Con estos *Cursos de Orientación* dirigidos a posibles y futuros alumnos de las Facultades de Derecho, se trata de dar respuesta y aclarar conceptos muy básicos, del tipo *¿Para qué sirve el Derecho?, ¿qué interés práctico representa el Derecho ?*. Preguntas a las que podíamos responder como ya hizo en su día el Prof. Torrent⁷, diciendo que “el Derecho es un saber eminentemente práctico, que sólo se justifica en cuanto que suministra pautas para resolver conflictos entre los hombres, y desde este punto de vista es el saber mas práctico de todos, en cuanto que el jurista tiene como campo de actuación las conductas de los hombres”.

⁴ En la misma línea, aparte de la declaración de Bolonia de 19 de Junio de 1999 fruto de la conjunción de ideas de los ministros europeos de enseñanza, son de considerar, el mensaje de la reunión de Salamanca de las jornadas de 29 y 30 de Marzo de 2001, la Declaración de Praga de 19 de Mayo de 2001, y el documento de la ELFA (*European Law Faculties Association*) con el título de “*For a European space of Legal Education*” de 31 de Mayo de 2002; la Comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas sobre el papel de la Universidad en la Europa del Conocimiento de 5 de Febrero de 2003; el documento marco del Ministerio de Educación Cultura y Deporte, bajo el título “*La integración del sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza superior*”.

Por su parte, La Asamblea General de la Conferencia de Rectores de las Universidades Europeas (*CRUE*) celebrada el 8 de Julio de 2002 donde se analizaron las repercusiones de la citada Declaración de Bolonia; el Documento Marco del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, sobre la integración del Sistema Universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior de febrero de 2003.

⁵ DUPLÁ MARIN, M^a Teresa, y otros autores, *La enseñanza del Derecho Romano*, en “*EL DERECHO ROMANO EN LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI*”, Valencia 2005, p.316.

⁶ Vid. RODRÍGUEZ MONTERO, R., “Reflexiones en torno a la nueva propuesta de actividad docente a desarrollar por el profesor universitario en el marco del EEES”, *RGDR* n^o5. www.iustel.com (dic. 2005), pp.1-16.

⁷ TORRENT, *Problemas romanísticos de aplicación forense*, Zaragoza 1993, p. 7.

Hay que tener en cuenta, que nuestros alumnos se enfrentan por primera vez con una terminología jurídica⁸, y como señalaba D'Ors⁹, es precisamente con el estudio de la *terminología forense* donde se obtiene una primera habilitación a la mentalidad jurídica que es el Derecho Romano, el mismo que creó una terminología aplicable al Derecho de gran parte del mundo¹⁰.

Ello quiere decir, que no conviene dejar de lado la advertencia de que estamos aún ante procedimientos un tanto anquilosados, con una *visión estática de la docencia*, que deben de dejar paso a procedimientos metodológicos mas dinámicos, mas racionales y mas armónicos, en consonancia con los tiempos actuales que afirman el carácter dialéctico profesor-alumno que debe de presidir la enseñanza del Derecho, y más en una materia jurídica, como el Derecho Romano, donde como decía Torrent¹¹ desempeña una *función propedéutica* del alumno¹², partiendo de su general ignorancia en orden a la terminología jurídica, y donde el empleo del justo término es un valor de búsqueda del equilibrio entre el conocimiento teórico y ejercicio práctico, entre lo histórico y lo jurídico.

1.2 Lograr nivel de motivación e interés participativo: superación rechazo inicial.

Ante estas consideraciones, es necesario poner de relieve que la necesidad de una superior disponibilidad del profesor y una mayor dedicación a la labor docente deben necesariamente de acompañar a un cambio de criterio en la valoración de dicha actividad, al menos en la misma medida que hasta ahora a la labor investigadora. Porque en definitiva, los destinatarios finales de todo este programa son los propios alumnos los cuales deben de recibir el compromiso de los docentes con la innovación y mejora de la docencia universitaria.

En la actualidad, los sistemas de valoración de la capacidad investigadora gozan de un amplio reconocimiento público basado en evidencias de productividad y criterios de excelencia, mientras que la incentivación explícita de la docencia ha sido menos reconocida.

Para ello debemos de hacer frente a un doble rechazo: primero *de los propios profesores*, superando las posibles reticencias que pudieran adoptar algunos en incorporar los cambios metodológicos que necesariamente deben de acompañar al proceso de convergencia. Y por otra parte *de los propios alumnos*, que son reacios a acudir a los profesores para obtener una mejora en el aprendizaje, facilitándoles la integración, la superación y una visión de la asignatura más comprensiva para superar las situaciones

⁸ Advierte D'ORS, X., que habría que evitar una enseñanza excesivamente dogmática, así como una enseñanza excesivamente arqueológica carente de utilidad para el jurista. D'ORS, X., *Posiciones programáticas para el estudio del Derecho Romano*, Santiago de Compostela 1979, p. 71.

⁹ D'ORS, X., *Posiciones programáticas para el estudio del Derecho Romano*, op. cit., p. 77.

¹⁰ La importancia de la terminología ya fue puesta de relieve por BIONDI, en su libro "*Arte y Ciencia del Derecho*", en el artículo *Terminología romana, primera dogmática jurídica*; PANERO, R., *El Derecho Romano y la formación del jurista*, pp. 31-45; en "*Estudios de Derecho Romano en memoria de BENITO REIMUNDO YANES, II*, Burgos 2002, pp. 175-187; en "*Estudios jurídicos en in memoriam del Profesor ALFREDO CALONGE*", II, Salamanca 2002, pp. 763-783.

¹¹ TORRENT, *Problemas romanísticos de aplicación forense*, op. Cit., p. 9.

¹² GUERRERO LEBRÓN, M., y PERIÑAN GÓMEZ, B., "El Derecho Romano ante el crédito europeo: una propuesta de aplicación", iustel.com, RGDR nº 4, Junio 2005, p. 6 ss.

actuales de absentismo y, porqué no decirlo, de fracaso en los alumnos en que los tiempos actuales parecen hacernos ver.

-Por parte de nosotros, los docentes, hay ciertas *razones de fondo* que se pueden esgrimir y que no dejan de tener cierto peso, como que si una carga lectiva excesiva para el profesorado en horas presenciales y no presenciales en dedicación a las actividades de orientación y tutorización, pudiera hacer difícil cuando no imposible lograr los objetivos que el proceso de convergencia Europea se ha propuesto. Ello ha motivado, y honesto es reconocerlo, *cierto rechazo* o al menos una actitud desfavorable hacia el proceso de convergencia por las características de forma, precariedad, y precipitación en las que ha sido llevado a cabo.

Claro está, que una mayor dedicación a las labores de formación y tutorización de los alumnos en aras de las nuevas formas docentes pudiera repercutir desfavorablemente en la cantidad y calidad de la labor investigadora. Por ello, el cambio de mentalidad de la nueva función del docente debe de ir acompañada de un cambio en la consideración de la valoración de la docencia¹³, frente a la importancia de la labor investigadora para no convertirla en único referente de la evaluación de la actividad del docente.

-Además, de parte de los propios alumnos, no cabe duda de que tanto los medios, como las fuentes inmediatas de acceso a la información de que disponen los estudiantes condicionan también la forma de abordar su formación intelectual: el florecimiento de asignaturas troncales, optativas, de libre configuración... etc, pueden llegar a imponer condicionantes y circunstancias que nos hagan de perder de vista el terreno de lo posible.

Por ello, más que apelar a los *métodos ideales*, debemos centrarnos en *métodos posibles*, de lo que *de hecho puede hacerse*, mas que en *el ideal que podría hacerse*, en el actual marco de la realidad académica.

2. CURSOS DE ORIENTACIÓN Y ACCESO A LA UNIVERSIDAD: LOS PLANES DE ACCION TUTORIAL (PAT).

Dentro del ámbito docente universitario, sería conveniente –aunque esta parece ser la línea a seguir y la transformación deseada en el proceso de convergencia europea– establecer grupos reducidos de alumnos, y procurar que los estudiantes de las Facultades de Derecho de las Universidades lo hagan con una cierta motivación, interés, y unos determinados conocimientos jurídicos elementales o básicos, que les permitan acercarse a los estudios universitarios con una mínima orientación, facilitando de esta forma la labor introductoria a las asignaturas, que necesariamente debe realizar el profesor.

Por ello, corresponde a cada Universidad establecer grupos de alumnos poco numerosos, respetando la *ratio* de 50 alumnos por clase¹⁴, al mismo tiempo que se deberían crear nuevas plazas de profesorado. Y también habría que mirar al ámbito institucional preuniversitario, ya que podría plantearse la posibilidad de introducir con carácter optativo, en el segundo ciclo de enseñanza secundaria obligatoria, alguna asignatura que permitiese a los futuros alumnos universitarios de Derecho comenzar a familiarizarse con algunos conceptos jurídicos básicos. En concreto, por lo que se refiere al Derecho romano, creemos que podría resultar especialmente interesante y útil incluir en dicha optativa una referencia a los conceptos y a la terminología jurídico-latina que permitiese un acercamiento a los conceptos básicos del derecho romano.

¹³ Hay que analizar el engarce que guarda la evaluación de la calidad de la docencia universitaria con algunos aspectos tangibles, objetivos y básicos de esta última, y aportar argumentos para considerar algunas de estas actividades, como el control horario de las clases, del calendario académico, de los plazos de cierres de actas, de la organización de los grupos de prácticas, etc...

¹⁴ Ver Ap. 2. 3 “Configuración de los grupos..”.

Y en consecuencia, sería preciso establecer planes de formación o Planes de acción tutorial donde interviniese el profesorado de educación secundaria y el profesorado universitario encargado de la docencia de las Ciencias jurídicas básicas, sobre todo Historia del derecho y Derecho romano, estableciendo, como dice el prof. Rodríguez Montero, “un canal permanente de comunicación –hasta ahora inexistente-entre estos dos planos distintos de enseñanza que podría resultar particularmente fructífero”¹⁵.

II) PLANIFICACIÓN DEL CURSO.-

2.1 Guía docente.

a. Contenido del temario.

En la actualidad nos encontramos con la necesidad de realizar una *previa planificación docente*¹⁶, debido sobre todo a la restricción de horas lectivas, que en muchos casos se reduce a un máximo de dos o de tres horas semanales impartidas para un sólo grupo, lo que obliga al profesor a seleccionar las materias, frenando su docencia, obligado a centrarse en los conceptos más básicos de cada figura, a las líneas mas generales de su evolución, sin poder entrar en los detalles que las determinan.

b. Calendario temático ajustado (flexibilidad y adaptación al horario de docencia).

Lo anterior conlleva la necesidad de un *temario ajustado* en contenido y en tiempo, porque, ¿de qué sirve un temario tan amplio que deje en el tintero, -o en el mejor de los casos- confiada a la iniciativa del alumno la preparación por su cuenta de un 40 % ó un 50% de la materia?

Nace pues, de esta exigencia la idea de una *programación de la docencia*, con un *calendario temático ajustado* tanto en la materia como en las fechas de exposición y tratamiento de los temas, como el instrumento que estructure los conocimientos, los objetivos básicos del curso, los métodos didácticos y los mecanismos de la evaluación de los que después nos ocuparemos.

2.2 Materiales Didácticos.

a. Bibliografía básica.

Todos los Departamentos y áreas de Derecho Romano, con toda seguridad disponen en la actualidad de un espacio adecuado en sus programas, tablones de docencia, guías del alumno, etc... Con una recopilación de material docente adecuado.

b. Enlaces, revistas, plataforma digital.

La llamada plataforma digital, es hoy por hoy un instrumento útil asociado al *aprendizaje significativo*. A través de la misma, se puede dar forma y elaborar los llamados "*mapas conceptuales*" o recurso esquemático que permite representar un conjunto de significados incluidos en una estructura de proposiciones¹⁷. Más adelante nos ocuparemos de ellos al tratar de la docencia formadora.

2.3. Configuración de los grupos:

Lo ideal sería que se pudieran efectuar una reducción ponderada del número de alumnos a los que impartir la docencia. Con ello, se propiciaría en igual medida la cohesión

¹⁵ RODRÍGUEZ MONTERO, R. “Reflexiones en torno a la nueva propuesta de actividad docente a desarrollar por el profesorado universitario en el marco del EEES”, *RGDR* (www.iustel.com) nº5 (dic.2005) p.6

¹⁶ LAFFITTE y FIGUERAS, *La planificación de la docencia universitaria*, Barcelona 1993, pp. 13 y 64.

¹⁷ Cfr. NOVAK, J D., y GOWIN, D., Bob., *Aprendiendo a aprender*, Martínez Roca, Barcelona, 1988, p. 32 y ss.

del grupo y se facilitarían los mecanismos de participación, debate y diálogo. Estos mecanismos son muy formativos para los estudiantes. El tener que hacer breves exposiciones o justificar un punto de vista que ofrece la oportunidad de hablar en público es algo cada vez más demandado en la formación del jurista europeo¹⁸.

a. Docencia Teórica: cambio papel docente: de docencia transmisora de conocimientos a docencia formadora.

a.1. La docencia transmisora de conocimientos.-

Decía Francisco Eugenio¹⁹, que “El método de enseñanza y aprendizaje del Derecho Romano en el tiempo presente creemos que ya no puede reducirse a la *lección convencional*. Optamos por el *aprendizaje activo*, de participación, por el aprendizaje de lo que se va descubriendo, por la utilización de los múltiples recursos de que podemos servirnos. Para nada proponemos una enseñanza exclusivamente tecnicada, dejada en manos de máquinas enseñantes que suministren fríos productos de informática educativa. Hace falta el palpito humano, la proximidad de quien, con sus gestos, su inflexión de voz, su realidad vital, su emoción, transmita algo más que simple información”.

Con todo, como decía Torrent²⁰, no conviene dejar de lado la advertencia de que todavía se dan procedimientos un tanto anquilosados, con una visión estática de la docencia, que deben dejar paso a procedimientos metodológicos más dinámicos, más racionales y armónicos, más en consonancia con los tiempos actuales que afirman el carácter dialéctico profesor-alumno que debe presidir la enseñanza del Derecho, y más en una materia jurídica como el Derecho Romano.

La *lección magistral*, que hasta ahora se ha usado -y quizás abusado- supone una exposición oral teórica en la que se tiende a instruir a los estudiantes sobre una materia, considerándose algo así como el *método pedagógico por excelencia* en la enseñanza superior. Con ella se pretendía la transmisión y asimilación por el alumno tanto de la ciencia como de la cultura jurídica. En realidad, su objetivo no era otro que pretender un ajustado equilibrio entre la información y la formación del jurista y del humanista²¹. Ello requería de una aptitud y actitud personal continuada por parte de docente, y también del discente, lo que obligaba a una preparación y aceptación de unos presupuestos mínimos y un afán de superación con numerosos límites y dificultades de asistencia, seguimiento y continuidad de la docencia universitaria.

Estas *lecciones magistrales* exigen del docente una buena combinación de orden mental, rigor intelectual, claridad de conceptos y precisión en el lenguaje que facilite la asimilación de la exposición²². En realidad, no habría mejor exponente para un profesor que

¹⁸ Dicho esto sin merma del valor de otros sistemas basados sobre la enseñanza virtual (UNED, Universitat Oberta de Catalunya, etc...), en vez de la presencial.

¹⁹ FRANCISCO EUGENIO “*Nuevos horizontes en la metodología docente del Derecho Romano*”, iustel.com, RGDR, n.º 4, junio 2005.

²⁰ TORRENT, *Problemas romanísticos de aplicación forense*, op. cit., p. 9.

²¹ A diferencia del sistema de estudios y de las funciones docentes académicas de las Universidades americanas o de los sistemas anglosajones, donde la enseñanza se basa en el sistema del caso, entre las nuestras es manifiesto que la lección magistral es hasta ahora la estrategia didáctica predominante en las aulas universitarias. FERRER Y CERVERO, *La metodología didáctica a l'ensenyament universitari*, Barcelona 1994, p. 9 y ss.

²² Esto es como decía ALVAREZ SUAREZ, “*el profesor debe de proceder con la máxima claridad y sencillez en su exposición, esto es, decir poco, claro y en su debido lugar*”. ALVAREZ SUAREZ, *Horizonte actual del*

su capacidad para transmitir con claridad el bagaje de conocimientos que sabe y entiende de forma sencilla, precisa y clara²³. Y nuestra misión es explicárselos a los estudiantes.

a.2. La docencia formadora.-

Un instrumento útil asociado al *aprendizaje significativo* son los llamados "*mapas conceptuales*" o recurso esquemático que permite representar un conjunto de significados incluidos en una estructura de proposiciones²⁴. De hecho, algo así es lo que se introduce como novedad expositiva de las comunicaciones en el presente Congreso con el sistema de "Póster- Comunicación".

Los llamados "*mapas conceptuales*", consisten en una técnica destinada a volcar de forma explícita los conceptos introducidos por el profesor de manera que permita visualizar las relaciones existentes entre los diferentes conceptos que ya posee el alumno, a partir de los cuales se puedan encadenar nuevos conocimientos. Estos esquemas conceptuales a desarrollar con el *uso de las nuevas tecnologías*, pueden ayudar en determinados momentos a concentrar la atención y ayudar a la búsqueda de las nuevas ideas que se introducen, al tiempo que es ocasión para detectar las concepciones erróneas de los estudiantes, o las ambigüedades de los manuales o materiales bibliográficos que se manejan²⁵.

Todos los recursos anteriormente mencionados que constituyen la docencia formativa de las disciplinas jurídicas son de la mayor utilidad, pero son las *clases prácticas*, con sus mecanismos previstos de participación, tanto en la elaboración previa de los trabajos por los alumnos, como en los comentarios o análisis efectuados de forma colectiva en los grupos de prácticas donde el docente debe aprovechar la ocasión para incitar a la búsqueda de las fuentes tanto legales, jurisprudenciales, como doctrinales. Son un buen medio para que los estudiantes *aprendan a aprender*.

b. Docencia práctica: formación de grupos (reducción número).

Si necesario es en la formación de los grupos de docencia la búsqueda de la uniformidad y del interés participativo, en las clases prácticas como vemos, es ineludible la necesidad de captar la atención del alumno, en la indagación del espíritu eminentemente práctico que caracterizó al jurista romano. Por ello, la necesidad de las *clases prácticas*, no es sino la formulación en toda su dimensión del *casuismo* que inspiró el ejercicio del Derecho en Roma.

Es evidente, hoy por hoy, la necesidad de las clases prácticas, las cuales no pueden entenderse sino en sus justos términos, como algo consubstancial a la formación del jurista, so pena de malinterpretar la verdadera naturaleza, objetivos y finalidad que se perseguía con esa original y magistral forma de docencia.

Se ha dicho que la mejor forma de aprender Derecho y más concretamente Derecho Romano es a través del trabajo sobre supuestos prácticos. Así entendido, el Derecho como

Derecho Romano, Madrid 1944, p. 428.

²³ El Prof. LOZANO CORBI apunta que "La exposición debe de ser sincera, no deben de ocultarse las dificultades de los problemas, evitando en cualquier caso la pedantería y el lucimiento. El profesor en su exposición oral debe de anticiparse y responder a las preguntas que el alumno tiene en mente, y que probablemente nunca se atreverá a formular delante de sus compañeros. LOZANO CORBI, *Roma y su gran aportación al mundo: el Derecho Romano*, Zaragoza 1993, p.70.

²⁴ Cfr. NOVAK, J D., y GOWIN, D., Bob., *Aprendiendo a aprender*, Martínez Roca, Barcelona, 1988, p. 32 y ss.

²⁵ De este modo, hay que trabajar para transformar la filosofía docente de la asignatura, alterando las formas de organización y trabajo cooperativo docente, cambiando las formas de trasladar la información al alumnado desde formas magistrales a formas más participativas, convirtiendo las prueba de evaluación en herramientas de aprendizaje para el alumno, así como *ítem* para el seguimiento continuo de estos.

experiencia, nos recuerda García Garrido²⁶, que “*no puede pensarse en una experiencia más cumplida que la que ofrecen los textos de la Jurisprudencia romana...*”.

Precisamente García Garrido²⁷, nos señala al Digesto como un material inagotable de casos, controversias y principios jurídicos, de manera que el jurista de hoy que abra el Digesto quedará sorprendido por el manantial de soluciones aplicables a muchos de sus problemas. Por otra parte, como apunta Lozano Corbi²⁸, las clases prácticas proporcionan un instrumento excelente al profesor para ir comprobando de forma periódica la asimilación que los estudiantes hacen de las clases teóricas.

Dentro ya de las prácticas, según García Garrido²⁹, conviene seguir un cierto *procedimiento en la forma de razonar* para llegar a la solución razonada. A su juicio las distintas fases del análisis que se deberá de ir recorriendo son las siguientes:

1. *Análisis pormenorizado de los hechos*, con gráficos, dibujos, esquemas si fueren necesarios, pero siempre con la enumeración de aquellos que sean de utilidad.

2. *Determinación de las personas* o de los sujetos que intervienen, precisando quienes son las partes en el proceso y su situación procesal.

3. *Exposición de las distintas acciones* posibles del actor, y de las excepciones del demandado o sus medios de defensa, siempre precisando cual es la mas adecuada y con posibilidades de vencer.

4. *Examen de las reglas jurídicas*, principios o Instituciones aplicables al caso.

5. *Estudio de las respuestas* dadas por los juristas acerca de de las distintas cuestiones planteadas.

6. *Por ultimo, la solución razonada* y fundada en los argumentos sostenidos y en las acciones y medios procesales propuestos.

En realidad, como apunta García Garrido³⁰, lo mas importante *no es la solución*, por más que un mismo caso puede admitir más de una solución fundada y justa, sino el *razonamiento* que lleva a la respuesta o *responsa*. Se trata en cualquier caso de hacer la disección del caso, de analizarlo en sus matices y pormenores, para llegar a razonar y a aprender jurídicamente.

c. Tutorías: Los Planes de Acción Tutorial³¹.

²⁶ GARCIA GARRIDO, M.J., *Casuísmo y Jurisprudencia romana*, Santiago de Compostela 1965, p. 7.

²⁷ GARCIA GARRIDO, M.J., *Derecho Romano Privado...*, op. cit., p. 77.

²⁸ LOZANO CORBI, *Roma y su gran aportación al mundo: el Derecho Romano*, op. Cit., p.77.

²⁹ GARCIA GARRIDO, M.J., *Responsa: casos prácticos de Derecho Romano*, Madrid 1995, p.7 ss.

³⁰ GARCIA GARRIDO, M.J., *Responsa: casos prácticos de Derecho Romano, planteados y resueltos*, Madrid 2005, pp. 15 y ss.

³¹ En la Universidad de Granada se han elaborado diversos Planes de Acción Tutorial. Específicamente y dirigido a los alumnos del primer curso de la licenciatura se elaboró un *Plan de Tutoría y Orientación* fruto de una labor de colaboración entre varios profesores de la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada, entre los que tuvimos ocasión de participar, su denominación es:

-CURSO DE TUTORÍA Y ORIENTACIÓN en el marco del *Plan de Calidad, espacio Europeo de Educación superior*, dirigido a la atención de los alumnos de la Licenciatura en Derecho, de la UNIVERSIDAD DE GRANADA, celebrado en Noviembre de 2.003, referencia PAT: DLZ/ DERECHO 37-2003. Duración del Curso.- 60 horas, de las cuales 12 de ellas presenciales.

La necesidad de adaptación de nuestras Universidades al *Espacio Europeo de Enseñanza superior*, con la necesidad sentida de la finalidad de la búsqueda de la armonización de los diferentes *Sistemas Universitarios Europeos*, nos lleva a proponer el examen de un *Plan de Acción Tutorial*, que permita a nuestros universitarios una formación comparable a la de otros universitarios españoles y europeos que puedan competir con otras titulaciones similares de los países de nuestro entorno

La tutoría era concebida, hoy por hoy, como una *acción individual* del profesor de la asignatura, a partir de ahora debe de ser considerada como una *acción docente de orientación realizada por un equipo de profesores* con la finalidad de participar en la formación integral del alumno potenciando su desarrollo como persona y como estudiante, y así facilitando su proyección social y profesional mediante la elaboración de estímulos que favorezcan la reflexión crítica, la auto comprensión, la autoestima, la adaptación social facilitando recursos para el aprendizaje y la mejora del clima de dicho aprendizaje desde el comienzo de su carrera académica hasta su incorporación al mercado laboral.

Anteriormente nos ocupamos de proponer un *Plan de Acción Tutorial* para los alumnos de Acceso o de primer curso, pero a lo largo de la licenciatura pueden darse Planes mas ambiciosos dirigidos a proporcionar un apoyo a los alumnos de cursos superiores e incluso de orientación al empleo o de postgrado.

El *EEES* exige una nueva organización docente en la que se enfatiza, entre otras cosas, las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, hay que apostar por una mejora en la calidad de la formación universitaria, tanto a través de los proyectos de innovación docente como de innovación en tutorías, que favorezcan el proceso de aprendizaje autónomo del estudiante, el trabajo en equipo entre el profesorado y un modelo docente acorde con el proceso de convergencia europea que promueve el *EEES*.

Esto lleva a un proceso de cambio de métodos, instrumentos y actividades de formación, y supone una reorientación de las actividades de formación, poniendo en el centro del proceso al alumnado, así como sus necesidades, actividades y recursos para realizarlas.

Este nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje necesita la transformación de modelos tradicionales de formación en la universidad por perspectivas más globales centradas en la concepción del aprendizaje basado en proyectos cercanos a la realidad social y sus demandas, así como soportado por tecnología³² que faciliten el aprendizaje autónomo del alumno y la acción Tutorial de los profesores de manera cercana y facilitadora. Así, por ejemplo, los diversos proyectos de innovación apoyados en entornos-sistemas e-learning (plataformas digitales, páginas Web, Wikis, etc..).

2.4. Evaluación sostenida o continua:

a. Método de evaluación.

El sistema de calificación y evaluación que introduce el *Sistema de Créditos Europeos (ECTS)*, nos lleva aludir al *régimen jurídico del sistema de evaluación* introducido por el **Real Decreto 1125/ 2003, de 5 de Septiembre** (BOE nº 224 de 18 de

³² Son necesarias nuevas herramientas puestas a disposición del profesor universitario con la aspiración de renovar las estructuras y fundamentos metodológicos, y lograr la tan deseada adaptación al *EEES*. Es el caso por ejemplo de la herramienta audiovisual (AVIP) y la Pizarra virtual utilizados en el caso de la UNED, pero que también serían de aplicación a la función tutorial presencial, maximizando sus resultados para que, a su vez, dichas tutorías presenciales sean utilizadas por aquellos estudiantes que no pueden frecuentar las aulas.

Septiembre de 2003) que en su *Artículo 5* dispone que *la calificación final se fijará numéricamente mediante una escala del 1 al 10*, donde la calificación de los conocimientos adquiridos en las clases teóricas se puntuará como mínimo de 1 a 7 y los adquiridos en el resto de las actividades como máximo con 3 puntos.

En otro orden de cosas, sobre la cuestión de la conveniencia de una *evaluación sostenida* en sus criterios, métodos de evaluación y desarrollo de la docencia, pero que permitiera ir eliminando partes ya superadas por bloques de conocimientos, o si es mejor el *sistema de evaluación continua*, también se plantean varios interrogantes.

En primer lugar, la propia orientación de la *evaluación continúa* que parece ir sometiendo al alumno a una revisión permanente de sus conocimientos y una demostración permanente del alcance de su asimilación de los conceptos teóricos.

En este sentido, el desarrollo de la *evaluación continua*³³ daría lugar con toda seguridad, a un aumento significativo del trabajo del docente, ya de por sí muy sobrecargado. Así pues, tendría que llevar a cabo una *primera fase inicial*, donde habría que elaborar una encuesta previa para determinar las ideas previas de los alumnos puestas en relación con el enfoque del profesor para abordar la materia. Una *fase procesual*, en donde cada trimestre se debería de proceder periódicamente a la comprobación del grado de logro de los objetivos propuestos con el empleo de las distintas técnicas e instrumentos de docencia anteriormente mencionados. Y la *fase final*, donde debe de haber una correspondencia entre la labor del docente y el trabajo de los alumnos para comprobar que éstos han alcanzado los objetivos propuestos al principio de la docencia.

Es más, hay quien sugiere que dichos resultados finales deberían de plasmarse en una *memoria* o paneles explicativos expuestos como producto elaborado al final del curso³⁴, con lo que estaríamos hablando de una *evaluación continuada antes, durante y después* del proceso docente.

b. Intercambio de información con profesores de otras áreas o asignaturas³⁵.

Las opiniones de los otros profesores del grupo respecto al rendimiento de los alumnos y a las informaciones recopiladas en el "*historial*" de cada alumno, deberían ser instrumentos a tener en cuenta en la evaluación del proceso de aprendizaje del alumno³⁶.

³³ FUENTES GOMEZ, M., LOPEZ MARTINEZ, M^aJ., "La educación intercultural, después del 11 de Septiembre, mas necesaria que nunca", AAVV, SORIANO AYALA, E., (coord.), "Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación, La Muralla, Madrid 2002, p. 224.

³⁴ FUENTES GOMEZ, M., LOPEZ MARTINEZ, M^aJ., "La educación intercultural...", op. Cit. p. 225.

³⁵ ZABALZA, M. A., *Competencias docentes del profesorado universitario*, NARCEA, Madrid, 2003, pp. 22 - 25. De conformidad con las tesis mantenidas por el autor el carácter formativo que pretende ser la piedra angular de este proyecto no es un rasgo diferenciado del *proceso de evaluación* sino que es una característica generalizada del currículo con el que se quiere desarrollar una asignatura, en este sentido se puede hablar de *proyecto formativo*. Se parte de considerar a la asignatura como un proyecto formativo integrado. En tanto que proyecto, el currículo se debe de pensar y diseñar en su totalidad. Se toma en consideración *todo el proceso en su conjunto* sin tener en cuenta partes aisladas del mismo. Esta concepción de proceso considerado en su totalidad implica no dejar cosas a la improvisación. Por ello, y desde una perspectiva derivada de esa concepción global se ha requerido la formalización del programa de cada asignatura en *documentos integrados* en cuanto que forma parte integrante de la programación de la licenciatura. De esta forma, el proyecto se convierte en algo público y constatable, discutible y objeto de controversia posible entre los implicados en el proceso formativo. La *publicidad del proyecto* también se convierte en un compromiso, en la medida en que se promete un *plan formativo*. En cuanto que *formativo* pretende obtener mejoras en la formación de las personas que participan en el y en cuanto que *integrado* trata de precisar una unidad y coherencia interna.

³⁶ Vid.: BOLIVAR BOTÍA A.: "Establezca una coordinación curricular con colegas en el departamento" en VILLAR ANGULO, L. M.: *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*, op. cit., p. 128. Sobre este

Desde el punto de vista metodológico, sentimos la necesidad de que hoy por hoy, hay que propugnar una *docencia integradora e interdisciplinaria*. No cabe duda de que disciplinas jurídicas tan tradicionales como la nuestra, desempeñan ese papel de integración de los conocimientos de la cultura jurídica en general: la fundamentación y legitimación del orden jurídico, la argumentación jurídica, la creación, interpretación y aplicación del Derecho, los aspectos metodológicos o las construcciones teóricas sobre la racionalidad de la *praxis* jurídica, sus funciones y fines apuntan en esa dirección integradora e interdisciplinaria. Posibilidad que se abre a los alumnos en estos nuevos tiempos, mediante el intercambio de información a través de la *acción Tutorial*³⁷.

c. TIC's como opción Tutorial.

La atención Tutorial a través de las TIC's (*Tecnología de Información y Comunicación*) está pasando a ser, de un tiempo a esta parte, uno de los métodos preferentes de contacto y de interacción entre profesores y alumnado en la enseñanzas universitarias

Así, la incorporación al entorno universitario de herramientas educativas basadas en el ordenador, especialmente las basadas en web, puede facilitar la aplicación de nuevos métodos y técnicas, la búsqueda activa de contenidos y material didácticos, la comunicación y colaboración a distancia entre profesores y alumnos, la gestión adecuada de datos académicos, etc., eliminando además las barreras temporales y espaciales impuestas por las clases presenciales en la enseñanza clásica³⁸.

aspecto resaltar que la coordinación del equipo es un buen enfoque para el aprendizaje profesional contribuyendo a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. De esta forma se necesita de un diálogo entre profesores sobre la práctica docente, la planificación, diseño y preparación de los contenidos y materiales de enseñanza, la observación mutua y la realización de críticas constructivas sobre el proceso de enseñanza.

³⁷ Esto requiere la utilización de la *Acción Tutorial* mediante un proceso mixto que contemple la relación directa del profesor tutor de la asignatura, con la labor llevada a cabo por los demás profesores y con las necesidades de los propios estudiantes, y de todos en cuanto miembros de un mismo colectivo que puedan recibir individualizadamente la orientación precisa según sus circunstancias personales. Ello exige planificación, dedicación y orientación dirigidas a un doble objetivo:

1º) Integrar al alumno del primer curso de la licenciatura de Derecho en la práctica del estudio y de la metodología de aprendizaje, que quizás nunca ha tenido, de una forma completa y suficiente.

2º) Desarrollar su aprendizaje, su conocimiento e intelectualización de las materias objeto de la tutoría con el resto de las asignaturas que integran la carrera de Derecho, haciendo viable la integración y la conjunción pedagógica de la enseñanza de una asignatura que todavía está cursando en la docencia ordinaria, con aquellas a las que tendrá que enfrentarse a lo largo de la licenciatura en un proceso integrador.

³⁸ Destaca en la Universidad de Granada, en el marco de varios Proyectos de Innovación docente, una herramienta bastante útil, <http://tutor.ugr.es>, que es un sistema web de apoyo a la docencia, al aprendizaje y a la gestión de datos académicos de las asignaturas universitarias que gestiona. En él se integran tanto servicios propios de un gestor de cursos o CMS (Course Management System), que facilitan la gestión de datos académicos y contenidos didácticos, como la consulta privada de calificaciones, el control de asistencia a clase, el registro del progreso del alumno, las descargas de material didáctico, la edición y visualización de avisos, etc, como servicios de comunicación del tipo CMC (Computer Mediated Communication) que permiten fomentar la comunicación, el debate y la cooperación entre los alumnos (y con sus profesores) y entre los que incluimos medios de comunicación síncronos, tales como IRC o chat, mensajería instantánea y telefonía IP, además de medios de comunicación asíncronos, como foros de discusión y mensajes internos entre usuarios registrados etc...

El alumno que hace uso de esta tutoría virtual señala por línea general una satisfacción vinculada con la utilidad real de la gestión a través de Internet, con la información recibida, la valoración de la atención dispensada por el profesorado o con la rapidez en la respuesta del profesor. A pesar de que las posibilidades de Internet aplicadas a las interacciones entre profesores y alumnos en el contexto de la tutoría están recibiendo grandes apoyos teóricos y grandes manifestaciones de defensa y promoción, y a pesar de que sus ventajas son incuestionables, parece evidente igualmente que todavía se pueden observar inconvenientes -carencias, puntos débiles y aspectos negativos que han de ser entendidos si se pretende que esta alternativa Tutorial presente unos estándares de calidad suficientes.

III) DESARROLLO DE LABOR DOCENTE.- CONOCIMIENTO Y MANEJO DE NUEVAS TECNOLOGÍAS³⁹.

3.1 Material de apoyo: bibliografía docente de desarrollo.

El rigor y el orden expositivo del profesor, está claro que debe de ser apoyado por manuales y libros de texto, labor previa que debe verse enriquecida con un trabajo posterior de los estudiantes sobre la base de textos adicionales de ampliación o consulta u otros materiales varios.

3.2 Apoyo Telemático: foros, chat, encuentros virtuales, videoconferencias y otros medios.

a. Nuevas tecnologías de información y comunicación.

Precisamente, las directrices marcadas en el proceso de convergencia hacia el *EEES* consideran el autoaprendizaje dirigido como una de las claves de la reforma de las enseñanzas superiores. Por tanto, la incorporación a la docencia universitaria de planteamientos innovadores apoyados en metodologías centradas en el estudiante y el uso de *TIC's (Tecnología de Información y Comunicación)* facilitará la adopción de planteamientos metodológicos vinculados a los nuevos créditos *ECTS* planteados en el proceso de convergencia hacia *el EEES*.

Esto implicará guiar a los alumnos en el uso de bases de información; potenciar que los alumnos asuman un papel más activo, en lugar de ser meros receptores de conocimientos, convirtiéndose así en los auténticos protagonistas de su proceso formativo; guiar a los alumnos en el desarrollo de trabajos en colaboración; mejorar las habilidades cognitivas de los alumnos; habilitar un foro para discusión e intercambio de contenidos. También facilita a los profesores el seguir de manera continuada el proceso de aprendizaje de los estudiantes para poder ofrecerles ayudas dinámicas, sensibles y contingentes a su proceso de aprendizaje.

En definitiva, la herramienta desarrollada permitirá extender y ampliar la actividad presencial del profesor y estudiante, y dará lugar a un contexto híbrido -presencial y virtual- de enseñanza y aprendizaje que incidirá favorablemente en la mejora de la calidad de la docencia.

b. Enseñanza virtual o e-learning.

En este punto es muy frecuente encontrar renuencias entre el profesorado, porque claro está, este tipo de hábitos requiere mayor trabajo y dedicación. El incentivar este esfuerzo adicional que exige la utilización de estos nuevos medios⁴⁰, mediante sistemas de

³⁹ Es interesante y novedoso, el artículo de MURILLO VILLAR, A., "La Influencia de las Nuevas Tecnologías en el estudio del Derecho Romano", *iustel.com, RGDR*, nº 5, Diciembre 2005. De su exposición y documentada relación de enlaces y sitios de la web, nos hacemos eco.

⁴⁰ Evidentemente, el Derecho Romano está entre las actividades que pueden beneficiarse de las nuevas tecnologías, pues la *informática* también es un instrumento que sirve para la docencia. N. PALAZZOLO, *L'informatica*

cuantificación de entradas, horas de dedicación por el profesorado a dichas actividades, número de respuestas o de archivos volcados, etc..., que tuviera su correspondiente *traducción económica* eliminaría bastante dichas resistencias. También sería muy conveniente un previo compromiso institucional de dotación de medios para llevar a cabo dicha tarea. En este orden de cosas recientemente Francisco Eugenio⁴¹, pone de manifiesto la necesaria interrelación entre los varios factores: contenidos, sociedad, personas y herramientas, que intervienen en la docencia del Derecho Romano.

Por otra parte, la *asistencia* a dichos encuentros, videoconferencias o actividades por los alumnos asignando un determinado valor en la calificación, debe de ser tenido en cuenta, dado que puede ser un mecanismo plausible y justo.

Según Murillo Villar⁴², el primer romanista que se sirvió de los instrumentos electrónicos fue el belga R. Vigneron, lamentablemente fallecido el 23 de marzo de 2002, y lo hizo en TV5 Europe, en el programa Université de Nuit⁴³; después vinieron la edición de un CD-ROM, que acompañaba en sus libros, y, por último, a través de Internet⁴⁴. Aunque como apunta Maggio⁴⁵, la importancia del Derecho Romano en la formación del jurista no debe medirse por la capacidad de sus docentes en utilizar en su enseñanza las modernas tecnologías. no cabe duda que, esta experiencia supone un intercambio interdisciplinario entre la cultura humanística y el saber tecnológico⁴⁶.

En nuestro país⁴⁷, recientemente se ha incorporado a la reedición de manuales, el sistema CD-ROM para la enseñanza del Derecho Romano sirviéndose para su utilización en la elaboración, planteamiento y resolución de los casos prácticos del Derecho Romano, debido al buen hacer del Profesor García Garrido⁴⁸, en un intento por facilitar al alumno la resolución de estos casos prácticos. En este orden de cosas, también se puede citar al profesor F. Fernández de Buján que inserta en su manual destinado a la exposición del “*Sistema contractual romano*”⁴⁹ un CD de apoyo de esquemas, lecciones y casos.

per la ricerca storico-giuridica. Problemi metodologici e prospettive applicative, in *Cunabula Iuris*, Studi storico giuridici per G. Brogini, Milano, 2002, p. 335 ss.

⁴¹ EUGENIO, F., “Nuevos horizontes en la metodología docente del Derecho Romano”, *iustel.com*, RGDR, n.º 4, junio 2005.

⁴² MURILLO VILLAR, A., *La Influencia de las Nuevas Tecnologías en el estudio del Derecho Romano*, op. Cit.

⁴³ Sobre esta iniciativa ha escrito A. GUARINO, “Le lezioni non finiscono mai”, *LABEO*, 40, 1994, p.56 ss., quien, si bien respeta la iniciativa, entiende que las enseñanzas jurídicas no deben estar sólo en el video o en el libro, es necesario e insustituible el contacto personal entre el docente y el discente, tanto en las clases teóricas como en las prácticas.

⁴⁴ <http://www.droit.ulg.ac.be/service/index.html?service=uca0045>.

⁴⁵ L. MAGGIO, Il CD-ROM “Droit romain” e l’insegnamento del diritto romano assistito da computer, *SDHI*, LXV, 1999, p.347.

⁴⁶ L. MAGGIO, Il CD-ROM “Droit romain” e l’insegnamento del diritto, cit., *SDHI*, LXV, 1999, p.352.

⁴⁷ Este es un caso que conocemos bien, pues he tenido la ocasión de desempeñar la labor de profesor tutor de la **UNED** desde 1994 a 2006 (Prof. Luis M. Robles Velasco).

⁴⁸ M.J. GARCIA GARRIDO, Responsa. Casos prácticos de derecho romano planteados y resueltos en hipertexto, en CD-ROM, editorial Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid, 1998.

⁴⁹ En palabras del propio Fernández de Buján “contiene, en el apartado “esquemas”, una serie de resúmenes sobre los diferentes temas del programa. Se pretende con ellos ofrecer una exposición sistemática de las reglas esenciales que definen cada uno de los contratos estudiados en esta asignatura. En la página de “cuestionarios”

Fuera de nuestras fronteras, y bajo la dirección de Palazzolo se ha publicado el volumen I de la *Biblioteca Digitale Romanística*⁵⁰ (CD-ROM), Archivo electrónico de la literatura romanística, *Trattati e manuali di diritto pubblico e storia del diritto* (1839 - 1920)⁵¹.

3.3 Plataforma de docencia: la plataforma SWAD.

La Plataforma SWAD (*Sistema Web de Apoyo a la Docencia*)-

Las enseñanzas teóricas y prácticas pueden ser dirigidas en la actualidad, mediante plataformas digitales, como es el caso de la “Plataforma SWAD”, o plataforma de teleinformación, desarrollada y utilizada por la Universidad de Granada en los últimos seis cursos académicos. SWAD significa “*Sistema Web de Apoyo a la Docencia*”.

El funcionamiento general de la Plataforma se explica en el “*Manual Wiki*”, en el que se pueden encontrar respuesta a las dudas relativas a la misma: <http://swad.ugr.es/wiki>

La plataforma SWAD constituye un innegable complemento para el desarrollo de la experiencia Piloto de adaptación *al EEES*. Una correcta ejecución de la puesta en práctica del EEES implica la realización por parte de los docentes de un conjunto de actividades alternativas, que a menudo requieren, entre otras necesidades, una relación directa entre profesor y alumno.

En este sentido, el profesor encuentra en la plataforma múltiples funciones:

a)-Información y documentación de asignaturas: permite desde publicar múltiples aspectos (horario de clases, tutoría, bibliografía...) hasta la utilización de una zona común de almacenamiento para transparencias y cualquier otro material docente.

b)-Evaluación de alumnos:

se propone al alumno una serie de test para repasar algunos conceptos esenciales de la materia y para resolver algunos breves supuestos prácticos”. F. FERNÁNDEZ DE BUJAN, *Sistema contractual romano*, 2.ª ed. aumentada y corregida, Madrid, 2004. Al igual que en su día hiciera GARCIA GARRIDO, también ha contado con la colaboración técnica del Prof. LUIS EUGENIO OLIVER.

⁵⁰ Los libros que recoge son: F.F. ABBOTT, *A History description of Roman Political Institutions*, Cambridge – USA 1911, 3.ª ed.; A. BOUCHÉ-LECLERCQ, *Manuel des institutions romaines*, Paris, 1886; E. COSTA, *Storia del diritto romano pubblico*, Firenze, 1920, 2.ª ed.; P.F. GIRARD, *Histoire de l’organisation judiciaire des romains I*, Paris, 1901; K.W. GÖTTLING, *Geschichte der römischen Staatsverfassung von Erbauung der Stadt bis zu C. Cäsar’s Tod*, Halle, 1840; E. HERZOG, *Geschichte und System der romischen Staatsverfassung I-II*, Leipzig, 1884-1891; O. KARLOWA, *Römische Rechtsgeschichte I*, Leipzig, 1885; L. LANGE, *Römische Alterthümer I-III*, Berlin, 1876-1879, 2.ª y 3.ª ed.; J. MARQUARDT, *L’administration romaine I-II*, Paris, 1889-1892; J.B. MISPOULET, *Les institutions politiques des Romain I-II*, Paris, 1882-1883; T. MOMMSEN, *Abris des römischen Staatsrechts*, Leipzig, 1907, 2.ª ed.; T. MOMMSEN, *Römisches Saatsrecht I-III*, Leipzig, 1887-1888, 3.ª ed.; J. RUBINO, *Ueber den Entwicklungsgang der römischen Verfassung bis zum Höhepunkte der Republik*, Cassel, 1839; E. SERAFINI, *Il diritto pubblico romano I*, Pisa, 1896; y P. WILLEMS, *Le droit public Romain*, Louvain, 1910, 7.ª ed.

⁵¹ En opinión del prof. MURILLO “este sistema de reproducción literaria resulta atractivo, pues a nadie escapa que los romanistas necesitamos, más que para nuestra docencia para nuestra investigación, recurrir a la opinión de desaparecidos romanistas cuyas obras son difíciles de encontrar, y cuando se localizan en alguna vieja biblioteca universitaria normalmente no se permite su uso personal y directo. Por lo tanto, disponer de una edición electrónica de los más importantes tratados y manuales a partir del siglo XIX supone una serie de ventajas indiscutibles”. MURILLO VILLAR, A., *La Influencia de las Nuevas Tecnologías en el estudio del Derecho Romano*, op. Cit.

Elaboración de exámenes tipo test que el alumno puede realizar en cualquier momento, consulta de calificaciones, entrega de trabajos, o información sobre el sistema de evaluación son algunas posibilidades interesantes para la implantación del crédito ECTS.

c) Información y administración de alumnos y profesores:

Permite al alumno introducir los datos así como la fotografía personal que tradicionalmente se trasladaba mediante ficha física...etc.

Calendario de actividades programadas, documentación interesante, contacto con becarios ECTS....

d)-Estadísticas y control de accesos:

A través de los que podemos obtener información detallada de la dedicación del alumno a la asignatura y medir de modo más óptimo su rendimiento académico global.

e)-Comunicación entre usuarios:

Un amplio elenco de servicios que permitirá un despliegue mayor y más efectivo de la Experiencia Piloto: mensajería entre usuarios (de profesor a alumno así como entre éstos), Chat, foros, etc. Son sólo ejemplos de las diversas herramientas que podemos encontrar en la misma.

3.4 Realización de prácticas: elaboración de carpetas de prácticas/ evaluación.

El sistema *ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de créditos)* valora el trabajo a desarrollar por el alumno mediante el *Crédito Europeo* como unidad de valoración. Esta unidad de valoración de la actividad académica en la que se integran armoniosamente las enseñanzas teóricas y prácticas.

CRÉDITO ECTS	
COMPONENTE LRU (nº cred. LRUx10)	
RESTO (hasta completar el total de horas de trabajo del estudiante)	
70% Clases Teóricas	30% Clases Prácticas
	<ul style="list-style-type: none"> •Realización de Actividades Académicas Dirigidas sin presencia del profesor •Otro Trabajo Personal Autónomo (entendido, en general, como horas de estudio, Trabajo Personal...) •Tutorías individuales •Tutoría grupales •Realización de exámenes •...

<p align="center">•prácticas asistenciales</p> <p align="center">Todas ellas en la proporción establecida en el Plan de Estudios</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Seminarios • Exposiciones de trabajos por los estudiantes • Excursiones y visitas • Tutorías colectivas • Elaboración de trabajos prácticos con presencia del Profesor • Otras actividades... 	
--	--	--

IV) PROCESO DE EVALUACIÓN.-

4.1 Evaluación final del alumno.

En el contexto del *EEES*, los exámenes tradicionales se sustituyen por evaluaciones alternativas: observación, entrevista, cuestionarios, actividades de indagación, debate diarios de clase, tareas.

La evaluación ha de ser justa, útil, transparente formativa y formadora, motivadora, orientadora, responsable, pública, innovadora, con valor de pronóstico, individualizada siempre a favor del estudiante. No se puede valorar según lo inmediato, sino también a largo plazo: el objetivo es el desarrollo de capacidades, no la adquisición de contenidos, y los criterios de evaluación y de corrección deben estar especificados por escrito en los programas y darse a conocer a principios de curso.

La forma de evaluar será coherente con el nuevo enfoque metodológico⁵² que comprende, además, de clases magistrales, metodologías docentes activas (aprendizaje cooperativo), aprendizaje basado en problemas, metodología del caso, y tutorías orientadoras.

En este trabajo reflexionamos sobre la evaluación del aprendizaje del alumno, e intentamos identificar la importancia de la evaluación, el concepto que subyace, las funciones y los agentes implicados en la misma. Se deben analizar los planes y estrategias puestas en juego, la comunicación en la evaluación, la gestión que de ella se hace, la implicación de los diferentes colectivos, la disponibilidad y el uso que se hace de los recursos, la organización temporal, así como los derechos y deberes de los estudiantes en relación con la evaluación de aprendizajes.

Aunque hoy por hoy, y como conclusiones, podemos decir que:

- a) El objeto fundamental de evaluación es el rendimiento académico siempre centrado en los resultados más que en los procesos.
- b) El intercambio de información con el alumnado sobre el proceso de evaluación parece ser un aspecto poco tratado y desarrollado en los programas de la asignatura.
- c) Hoy día, el examen sigue siendo la técnica de evaluación dominante (80%) e incluso la forma exclusiva de evaluación en muchos casos.

⁵² Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

d) Aunque el examen final siga siendo el momento clave del proceso evolutivo, se observa también una tendencia a recoger información en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

- Examen escrito
- Pruebas escritas periódicas
- Realización de prácticas
- Pruebas de valoración de la marcha del curso
- Asistencia a las clases teóricas y prácticas
- Asistencias a tutorías.
- Participación en clase.
- Entrevista Personal con los alumnos.
- Seminarios y Ciclos de Conferencias relativos a la materia del Programa
- Exposiciones individuales y en grupo de trabajos por los estudiantes
- Lecturas obligatorias
- Visitas
- ... Otras actividades

Criterios de evaluación y calificación (*referidos a las competencias trabajadas durante el curso*):

Atendiéndonos a lo establecido en el **Real Decreto 1125/2003: Art. 5º**

70 %: Examen escrito y realización de prácticas

30 %: Seminarios, exposiciones, lecturas, visitas, asistencia a clase,....

4.2 Encuesta-valoración del profesorado: resultados ponderables /correctores en su caso.

Toda labor humana es susceptible de perfeccionamiento y mejora, por ello es conveniente dar la oportunidad al alumno que opine y valore la enseñanza recibida. Esto permitiría extraer conclusiones de cara a próximos cursos y servirá para acentuar y estimular el trabajo de los buenos profesores. Pero si queremos recoger los frutos de dicho diálogo, debemos de elaborar los instrumentos necesarios para conseguirlo.

Es urgente propiciar un cambio cultural y estratégico para revitalizar la función docente, sin lo cual el fracaso de la implantación del EEES está asegurado. Ahora bien, no puede incrementarse el reconocimiento y el estímulo de la actividad docente sin formación y evaluación del profesorado. Estos son dos retos pendientes que deben abordarse de forma urgente. Es escasa la implantación de programas sistemáticos de formación del profesorado en las universidades españolas. Es preciso pues, propiciar externa e internamente que esta actividad sea regular y sistemática.

Un hecho significativo es que las Universidades en general no cuentan con una tradición estructurada de ofertas de cualificación docente. La formación docente ha estado sujeta a tradiciones de trabajo intradepartamental y culturas de trabajo docentes muy locales.

En los últimos años se han iniciado experiencias de buenas prácticas que refuerzan la necesidad y el interés por los temas docentes. La experiencia de trabajo de las Universidades, y la de Granada en particular, en torno a programas de formación, proyectos de innovación, trabajo en red para elaboración de guías docentes y planes de tutorías han demostrado ampliamente la eficacia de estos programas.

La diversificación de metodologías y las modalidades de trabajo universitario en un momento de mayor acceso a recursos electrónicos requiere ofertas de formación y desarrollo profesional que atiende demandas por sectores. Todo ello plantea nuevos temas colaterales sobre la incentivación de la formación ligada a la evaluación y la adecuación de la misma a las demandas reales del profesorado en cada etapa de su carrera profesional.

No obstante lo anterior, nos queda mucho trabajo por hacer para avanzar en la búsqueda de procedimientos objetivos de reconocimiento del valor real que aporta un determinado profesor a la institución a la que trabaja y a los alumnos a los que atiende; o prestar mayor atención a otras variables o a otros modelos alternativos como el trabajo interdisciplinario, la coordinación de programas formativos, los auto informes de los propios profesores, la dedicación y esfuerzo en tareas de divulgación, diseño de material docente y experimentación de innovaciones o el trabajo sistemático en redes como instrumento de formación y mejora de la propia docencia.

El *sistema de Encuesta o Cuestionarios* permite analizar críticamente la labor del profesor, desde una actitud de respeto y sin interferir en los planteamientos de la docencia del mismo, permitiendo conocer qué aspectos merecen consideración del docente y cuáles son cuestionables o mejorables.

Ejemplos de cuestionarios:

* Primer cuestionario: (en el *primer periodo de docencia*)

- ¿Qué es lo que no entienden y por qué no lo entienden de la asignatura en cuestión?
- Opinión de la asignatura, y su valoración dentro de su trayectoria curricular.
- Opinión personal y objetiva de los Profesores que la imparten.
- Qué suprimiría, que resaltaría y que aportaría para el desarrollo de la asignatura.

• Segundo cuestionario: (*al finalizar el periodo de docencia*).

• Plantee con una puntuación de 1 a 5 las distintas cuestiones:

- El Profesor difunde el programa al comienzo del curso.
- El Profesor informa de los objetivos del programa de la asignatura.
- Proporciona bibliografía útil para su aprendizaje.
- Comienza la clase, recordando el contenido de la anterior.
- Presenta el esquema de los contenidos de la clase.
- Fija claramente al comienzo el objetivo de la clase.
- Resume los contenidos al final de clase.
- Hace las clases participativas.

- Se le puede interrumpir en cualquier momento si surgen dudas.
- Contesta con respeto y educación las dudas de los alumnos.
- Imparte clase los días señalados.
- Llega puntualmente a clase.
- Cumple rigurosamente sus horarios de tutorías preestablecidos.
- Motiva a los alumnos para que se interesen por la asignatura.
- Favorece el desarrollo de la actitud crítica de los alumnos.
- Favorece el trabajo en equipo de los alumnos.
- Su explicación es clara, al nivel de los conocimientos de los propios alumnos.
- Informa del sistema de evaluación al inicio del curso.
- Informa de los criterios de evaluación.
- Tiene en consideración las propuestas de los alumnos para la mejora del desarrollo de la asignatura.
- Trata con respeto y por igual a los alumnos.
- Si desea añadir algo en concreto: ...

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

ALVÁREZ SUÁREZ, *Horizonte actual del Derecho romano*, Madrid 1944.

DUPLÁ MARÍN, M^a. TERESA y otros autores: "La enseñanza del Derecho romano", *El Derecho romano en la Universidad del siglo XXI*, Valencia 2005.

D'ORS, *Posiciones pragmáticas para el estudio del Derecho romano*, Santiago de Compostela 1979.

FERNÁNDEZ DE BUJÁN, *Sistema contractual romano*, 2^a edición aumentada y corregida, Madrid 2004.

FERRER Y CERVERO, *La metodología didáctica a l'ensenyament universitari*, Barcelona 1994, pp.9 ss

FUENTES GÓMEZ, M., LÓPEZ MARTÍNEZ, "La educación intercultural después del 11 de septiembre, más necesaria que nunca", AAVV, **SORIANO AYALLA, E.**, "Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación, La Muralla (Madrid 2002) p.224

GARCÍA GARRIDO, *Casuismo y jurisprudencia romana*, Santiago de Compostela 1965

GARCÍA GARRIDO, *Responso: casos prácticos de Derecho romano*, planteados y resueltos, Madrid 1995.

GARCIA GARRIDO, *Responso. Casos prácticos de derecho romano planteados y resueltos en hipertexto*, Editorial Ramón Areces, Madrid 1998.

GUERRERO LEBRÓN, M., / PERIÑAN GÓMEZ, B. "El Derecho Romano ante el crédito europeo: una propuesta de aplicación", iustel.com, RGDR, n° 4 (junio 2005).

GUARINO, "La lezioni non finiscono mai", *Labeo* 40 (1994) pp.56 ss..

LAFFITTE Y FIGUERAS, *La planificación de la docencia universitaria*, Barcelona 1993, pp. 13 y 64.

LOZANO CORBI, *Roma y su gran aportación al mundo: el derecho romano*, Zaragoza 1990.

MANTOVANI, D., "El Derecho Romano después de Europa. La historia jurídica para la formación del jurista y ciudadano europeo", *iustel.com, RGDR*, n° 6 Junio 2006.

MURILLO VILLAR, A., *La Influencia de las Nuevas Tecnologías en el estudio del Derecho Romano*, iustel, RGDR, nº 5, Diciembre 2005.

NOVAK, J. D., Y GOWIN, *Aprendiendo a aprender*, Martínez Roca, Barcelona 1988, pp.32 ss..

PALAZZOLO, "L'informatica per la ricerca storico-giuridica. Problemi metodologici e prospettive applicative", *Cunabula Iuris, Studi storico giuridici per G. Broggin* (Milano 2002) pp.335 ss..

PANERO, R., "El Derecho romano y la formación del jurista", *Estudios de Derecho Romano en memoria de Benito Raimundo Yanes* (Burgos 2002) pp. 175-187; *Estudios jurídicos im memoriam del Prof. Dr. Alfredo Calonge II* (Salamanca 2002) pp.763-783.

RODRÍGUEZ MONTERO, R., "Reflexiones en torno a la nueva propuesta de actividad docente a desarrollar por el profesor universitario en el marco del EEES", *www.iustel.com, RGDR, nº 5, (Diciembre 2005)* pp.1-16.

SALOMÓN SANCHO, L., "Dos nuevos retos para el Derecho Romano: el Espacio Europeo de Educación Superior y la nueva sociedad del conocimiento", *www.iustel.com, RGDR, nº 6 (Junio 2006)*.

TORRENT, *Problemas romanísticos de aplicación forense*, Zaragoza 1993.

ZABALZA, *Competencias docentes del profesor universitario*, Madrid 2003, pp.22-25.