

Lourdes Salomón Sancho

El Derecho Romano en la Universitat Oberta de Catalunya

La «UOC» en el entorno universitario español

A principios de los años 90 el gobierno catalán impulsó la creación de nuevas universidades que debían caracterizarse por devenir universidades realmente enraizadas en su territorio y símbolo de la identidad nacional catalana. La finalidad era descentralizar el sistema universitario y fomentar el desarrollo económico y cultural en todo el territorio a través de la implantación de centros de formación e investigación superior en los territorios periféricos pero también en la capital con estructuras diversas a las tradicionales que sirvieran precisamente para dinamizar todo el sistema universitario¹.

Estas universidades creadas entorno a los años 90 han actuado como auténticos motores del desarrollo económico, demográfico, tecnológico, urbanístico y por lo tanto también en el ámbito educativo, cultural y social en los territorios en los que se han asentado. 15 años después hay un consenso absoluto sobre el relevante papel que juegan los centros de educación superior en sus respectivos territorios, convirtiéndose en motores del desarrollo económico y social del entorno en relación a la formación del capital humano para el fomento de la cultura y del conocimiento. A esta nueva misión que deben cumplir las universidades estrechamente vinculadas al territorio se la ha llamado «Tercera misión»².

La realidad de las universidades de más reciente creación corresponde con exactitud a la descripción de centros de dimensiones más reducidas que las universidades tradicionales y con menores recursos humanos y económicos para la investigación. Las universidades de reciente creación han actuado estratégicamente buscando la excelencia en la docencia y para ello han investigado sobre la aplicación de nuevos métodos docentes y han concentrado sus esfuerzos de investigación en áreas concretas en conexión con los intereses del entorno más inmediato y a los que se han destinado todos los recursos humanos y económicos. Se trata de universidades con estructuras más ágiles y dinámicas que los centros universitarios tradicionales y son éstas precisamente las que están liderando el proceso de adaptación de las universidades al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

Un caso significativo del acierto de la política universitaria catalana de los años 90 es la creación de la «UOC»³. Una universidad totalmente virtual con una vocación clara de acercar el conocimiento a todas las capas de la sociedad superando las barreras del espacio y haciendo de este mo-

¹) Las nuevas universidades que se crearon en aquellos años fruto de esta decisión política por orden cronológico de creación fueron: Universitat Pompeu Fabra, en Barcelona, Universitat de Girona, Universitat de Lleida, Universitat Rovira i Virgili en Tarragona, Universitat Oberta de Catalunya, Universitat Ramon Llull, Universitat de Vic, Universitat Internacional de Catalunya.

²) La Ley 3/2006, de 17 de marzo, de creación del Fons d'Acció Territorial de l'Educació Superior se establece un fondo de acción territorial para financiar aquellos centros de educación superior que tengan un fuerte impacto en la dinamización del territorio o en la innovación empresarial de un determinado sector empresarial con relevancia estratégica territorial. Se trata, de una clara y reciente medida de descentralización de la política universitaria catalana.

³) Véase la información institucional en <http://www.uoc.edu/web/eng/university/indexhome.html?origen=60>.

do factible una distribución más equitativa del conocimiento en sintonía con las declaraciones de la UNESCO y las declaraciones de derechos humanos. La Universitat Oberta de Catalunya⁴ fue creada en 1995 con el objetivo de conseguir que la formación superior y el conocimiento llegaran en igualdad de condiciones a todos los sectores de la sociedad a través de las «TIC», convirtiéndolas de este modo en una herramienta fundamental para la democratización de la formación en la sociedad del conocimiento. Su finalidad es prestar servicio a la cultura catalana y proyectarla en el mundo, y las motivaciones clave de la UOC son el compromiso por la formación de las personas a lo largo de la vida y la integración de la nueva institución en el sistema universitario de Cataluña.

En el panorama universitario español la Universitat Oberta de Catalunya se ha posicionado como una universidad innovadora y pionera en el uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la docencia universitaria. Sin embargo la auténtica innovación de la «UOC» está precisamente en su metodología docente en el que la evaluación continua del aprendizaje se ha convertido en el auténtico motor del proceso de aprendizaje⁵. Un modelo pedagógico basado en la formación a través de la red utilizada para facilitar la comunicación entre profesor, estudiantes y recursos mediante herramientas asíncronas de comunicación telemáticas⁶. Pero a pesar de la modalidad asíncrona y de la flexibilidad que permiten las tecnologías, la «UOC» no optó en el inicio por un sistema realmente abierto al estilo de las clásicas «open universities». Los estudiantes no pueden empezar el curso cuando quieren o seguir el curso completamente a su ritmo. Se sacrificó esta flexibilidad en aras a poder ofrecer a los estudiantes un modelo más interactivo, basado en la comunicación entre profesores y estudiantes de manera que el aprendizaje cooperativo fuese realmente posible. Para ello se necesita de la existencia de grupo-clase, de un aula, y de ahí que se inicien las actividades académicas dos veces al año, como en la mayoría de las universidades presenciales.

El modelo educativo de la «UOC» es un modelo centrado en el estudiante. Más allá del significado pedagógico de la centralidad en el discente, lo que cuenta en el caso de la «UOC» es que la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje gira alrededor del estudiante. No estamos haciendo referencia a teorías de aprendizaje, sino a la didáctica y organización del mismo. De esto hablamos en la «UOC» cuando nos referimos a la centralidad del estudiante.

Actualmente la universidad está liderando el fomento del software libre entre la comunidad universitaria catalana y está analizando la implantación de los recursos educativos abiertos⁷.

La formación a través de la red en sus primeros años de existencia fue considerada una pobre alternativa a la formación presencial, sin embargo en la actualidad la percepción que va imponiéndose entre la comunidad universitaria sobre este nuevo modelo de enseñanza es cada vez más positiva. Puesto que ha demostrado ser un modelo de formación que cada vez más acerca al estudiante a la consecución de los objetivos educativos de la sociedad del conocimiento ya que el mundo profesional, en general, ha incorporando las nuevas tecnologías de manera decidida en su actividad cotidiana⁸. Por ello conseguir que los estudiantes se muevan con facilidad y soltura en los ambientes de conoci-

⁴) La naturaleza jurídica de la «UOC» ha sido desde su creación un tema controvertido puesto que se trata de una universidad cuyo rector es directamente nombrado por el Presidente del Gobierno catalán mientras que la forma jurídica que ha adoptado es el de fundación, una institución jurídica típicamente de derecho privado. Pese al debate jurídico lo realmente relevante es que la «UOC» cumple, sea cual sea su naturaleza jurídica, la función de un servicio público como es el de ser la universidad a distancia catalana.

⁵) Explicación del modelo educativo de la «UOC»: http://www.uoc.edu/web/eng/university/popup/model_educatiu.html.

⁶) J. CABERO, *Bases pedagógicas del e-learning*, en «Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento», III.1, 2006, <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.html>, destaca que la tecnología no es la variable crítica del sistema, sino la acción docente llevada a cabo a través de la tecnología.

⁷) Los recursos educativos abiertos son materiales, documentos y recursos educativos que se exponen libremente con la finalidad expresa de que sean reutilizados por la comunidad educativa. La «UOC» además se ha comprometido con el cumplimiento de la declaración de Berlín aprobada el 22 de octubre de 2003 promovida por la sociedad «Max Planck».

⁸) J. BIGGS, *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid, 2005. Las posiciones constructivistas han ido reclamando en los últimos años más protagonismo en el ámbito de los procesos, entornos y objetos virtuales de enseñanza.

miento virtual ha dejado de ser únicamente una herramienta de gran potencial pedagógico para convertirse en una exigencia imprescindible del mundo profesional de la nueva sociedad del conocimiento en la que lo decisivo no es solo disponer de las fuentes de información sino dominar su gestión cada vez más compleja.

Un modelo de plurilingüismo institucional

En las universidades catalanas se produce un fenómeno lingüístico diferente al del resto del estado español⁹, la coexistencia de dos idiomas oficiales en las aulas, el castellano y el catalán. Si bien el idioma vehicular de las universidades es el catalán por ser la lengua oficial, ambas lenguas conviven con total normalidad en las universidades catalanas.

La «UOC» en sus inicios creó únicamente un *campus virtual* en lengua catalana, tras 5 años de funcionamiento en esta lengua dando servicio a la comunidad lingüística catalana, en el curso 2000-2001 creó un nuevo *campus virtual* en español, configurándose de este modo dos *campus* diferentes por razones de lengua, pero con idéntica metodología e iguales servicios académicos. Los materiales docentes, las actividades de evaluación continua, los exámenes, los recursos didácticos, etc. son idénticos con independencia de la lengua en la que se imparta la docencia.

La experiencia que ha adquirido la institución al gestionar toda la información académica en dos lenguas simultáneamente, le ha permitido plantearse la posibilidad de impartir su docencia en otras lenguas como el inglés o el francés, a la vez que está reflexionando sobre la posibilidad de crear aulas plurilingües con la finalidad de ofrecer una educación que sea reflejo de toda la riqueza cultural europea¹⁰.

La preocupación por los aspectos lingüísticos se traduce también en la investigación que se está llevando a cabo en la UOC. Algunos ejemplos de esta línea de investigación es un proyecto llamado «@languages:Virtual Learning Languages in a Multicultural Professional Environment» que se enmarca dentro del programa de la Comunidad Europea «Leonardo da Vinci». Su objetivo es realizar un producto innovador y de gran calidad para el aprendizaje de las lenguas usando las nuevas tecnologías. Así como, el proyecto «Detecting and Removing Obstacles to Foreign Languages Teaching Abroad» («Drofolta») que lidera la «UOC» dentro del Plan de acción sobre aprendizaje de lenguas y diversidad lingüística de la Comisión Europea.

Este, es uno de los varios ejemplos de como la institución convierte las especificidades de su actividad docente en objeto de la investigación de sus profesores, creando de este modo redes de investigación sobre su peculiar identidad académica. Esta estrategia de estrecha vinculación entre docencia e investigación permite conseguir la excelencia en la metodología docente y una investigación aplicada en la propia institución que a su vez retroalimenta el círculo virtuosos entre docencia e investigación¹¹.

La «UOC» en el contexto universitario europeo

La mayoría de universidades europeas están inmersas en un proceso de cambio importante con el fin de conseguir adaptarse a los objetivos que propone el Espacio Europeo de Educación Superior. En la consecución de los paradigmas del Espacio Europeo de Educación Superior las universidades

⁹) En el estado español además del castellano (español) existen otras tres lenguas oficiales en algunas regiones concretas: catalán, gallego y vasco. El catalán es lengua oficial en Cataluña, Valencia e Islas Baleares

¹⁰) L. SALOMON, A.M. DELGADO, R. OLIVER, *Hacia un aula virtual plurilingüe y multicultural*, en «Revista de Educación a Distancia», XV, 2006, en <http://www.um.es/ead/red/15>.

¹¹) Otro ejemplo de investigación aplicada es la que se lleva a cabo en relación a los contenidos educativos abiertos, el software libre o el derecho a la educación en el estado del Bienestar en la Sociedad del conocimiento. Líneas de investigación que hallan en la propia institución su primera razón de ser, y por lo tanto la financiación y la aplicación.

de más reciente creación, como la «UOC» aportan experiencias muy próximas a los objetivos que el «EEES»¹² persigue. En el cumplimiento de estos objetivos, las tecnologías de la información y la comunicación juegan un papel fundamental.

El «EEES» pretende que el estudiante adquiera a lo largo de su formación unas determinadas competencias que lo preparen para la vida profesional lo que exige un diseño curricular por competencias y un material docente adecuado a la consecución de dichos objetivos. La estructuración de los *Curricula* de acuerdo con las competencias que exige el mundo profesional, pretende dotar a los estudiantes, no únicamente de los conocimientos de tipo teórico de las enseñanzas tradicionales, sino que además pretende que los estudiantes adquieran todas aquellas habilidades, destrezas, procedimientos, técnicas ... que les serán exigidas para desarrollar con éxito su profesión en la vida laboral para la cual se les prepara.

Durante los primeros años de existencia de la «UOC», las relaciones con Latinoamérica han sido altamente exitosas¹³ sin embargo como decíamos Europa ha iniciado un proceso de convergencia universitaria del que la «UOC» conscientemente no quiere quedarse al margen. Sin embargo, a la hora de buscar partners, las relaciones con el viejo continente no son fáciles por el hecho de ser una institución de reciente creación y con una estructura organizativa y un modelo docente altamente innovador.

Las estrategias para el establecimiento de nuevas relaciones en el contexto europeo pueden llevarse a cabo desde sus dos vertientes: investigación y docencia. En el primero la universidad cuenta con algún investigador de gran prestigio internacional¹⁴ pero en su mayoría, los profesores de la «UOC» son investigadores que deben todavía consolidar su trayectoria investigadora, mientras en el ámbito docente, el profesorado de la «UOC» es experto en la metodología de la docencia virtual y por lo tanto referente en su ámbito de especialidad para este tipo de docencia. Por ello en relación a la investigación la «UOC» busca referentes internacionales de prestigio mientras que en la docencia busca exportar su «known how».

La «UOC» como universidad miembro de la «EADTU», la asociación europea de universidades a distancia, está colaborando en un incipiente proyecto llamado «E-Move» con la finalidad de explorar las posibilidades de la movilidad virtual para estudiantes a distancia, debido a que este tipo de estudiantes no están contemplados por los programas Erasmus. Las universidades que participan en este proyecto son Fern Universität (DE), «OUNL» (NL), «UNED» (ES), «OUUK» (UK), «DAOU» (DK), Nettuno (IT), «OSCAIL» (IE), «OLF» (UK), Apertus (HU), «EIFT» (EE), «PVU» (PL)

¹² El proceso de Bolonia ha puesto el acento en algunos aspectos estructurales como son la redefinición de los planes de estudio, la implantación de los créditos «ECTS», las agencias de garantía de la calidad, el suplemento europeo de título, la evaluación, las competencias, etc. Sin embargo, nuestra mayor crítica a este proceso es que precisamente el espíritu que ha impulsado todas estas transformaciones, han quedado en un segundo plano y, por lo tanto, excesivamente marginado. La causa de este desplazamiento de los valores que inspiraron el proceso puede haber sido, precisamente, la fuerte presión y el ritmo acelerado que este proceso ha ido adquiriendo. En las declaraciones de Bolonia, Praga, Berlín, Bergen y, más recientemente, en Moscú, los Ministros de Educación de los diferentes países han insistido en que la creación del «EEES» debe ser un espacio guiado por los valores europeos, esto es, un espacio social y cultural. Es imprescindible, para ello, sensibilizar a los estudiantes de la realidad de Europa como un espacio social, democrático, plurilingüe y multicultural con la tradición jurídica más sólida que ha conocido la historia de la humanidad.

¹³ Nuestra tradición histórica, política y universitaria se enmarca claramente en el ámbito europeo, nuestra relación con Latinoamérica es evidentemente lingüística pero ni las estructuras de la educación no universitaria ni la universitaria son asimilables. De modo que nuestro sistema universitario se acerca mucho más al modelo europeo que al Latinoamericano y sin embargo con este último sector las experiencias han sido muy positivas. El factor clave que explica el éxito de la experiencia con Latinoamérica sea la posición relativa de la universidad española en el mundo. Lo más destacable de la experiencia de la «UOC» en Latinoamérica es que las diferencias culturales, los problemas de la multiculturalidad, han sido superados en las aulas gracias a una clara motivación de los estudiantes Latinoamericanos, que han entendido el aprendizaje en la «UOC» como una clara oportunidad de desarrollo. De ello la institución toma nota para reflexionar cómo afrontar los problemas de la multiculturalidad en las aulas universitarias europeas.

¹⁴ Dr. H.C. Manuel Castells.

«JKU» (AT). Algunos profesores de la «UOC» hemos también reflexionado sobre diversos modelos de aulas plurilingües y multiculturales con la finalidad de fomentar el intercambio virtual de estudiantes entre universidades europeas y conseguir tener presencia en el panorama universitario europeo. Este tipo de intercambios de docencia virtual permitiría que el estudiante conociera diferentes entornos virtuales, que lo predispusieran para, en un futuro próximo, emprender nuevos aprendizajes en otros contextos «on line». Además, este tipo de docencia virtual permitiría que los estudiantes desarrollaran las competencias lingüísticas, especialmente las receptivas de manera fácil y sin grandes inversiones para los propios estudiantes ni para las universidades.

Sin embargo, la finalidad última de este tipo de intercambios virtuales sería que los estudiantes desarrollaran la competencia comunicativa intercultural, iniciándose en el arte de comprender en una lengua extranjera las intervenciones de estudiantes de otras culturas. La comprensión no se produciría en términos de perfección, sino que en muchas ocasiones se aceptaría incluso un cierto grado de incertidumbre, pero entendemos que este grado de incertidumbre es aceptable si se tienen en cuenta los beneficios que conlleva aprender a respetar las diferencias entre culturas.

Esta es una clara apuesta de introducir la «UOC» dentro de los hogares de muchos estudiantes europeos.

La asignatura derecho romano en la «UOC»

Nuestra asignatura tiene una carga docente de 6 créditos. El contenido de la asignatura se compone de historia del derecho romano, instituciones de derecho privado romano y proceso civil romano, materias difíciles de comprimir a causa de su densidad. Ello nos obliga a seleccionar unos núcleos temáticos en los cuales se ha de concentrar el estudio de la materia. El reparto de los créditos se ha realizado en función de la importancia de cada una de las partes para la formación del jurista.

Estos núcleos se distribuyen en los módulos siguientes:

Módulo didáctico 1: Historia del Derecho Romano (1 crédito); Módulo didáctico 2: Proceso civil romano (0,5 crédito); Módulo didáctico 3: Derecho de personas, Derecho de familia, y Derecho de sucesiones (1,5 crédito); Módulo didáctico 4: Derecho patrimonial romano I. Derechos reales (1,5 créditos); Módulo didáctico 5: Derecho patrimonial romano II. Derecho de obligaciones (1,5 créditos).

Pese haber dividido la materia en Módulos se ha tenido especial cuidado en presentar al estudiante la unidad de la materia, haciendo especial atención en las necesarias conexiones que deben realizarse entre los diferentes módulos para la correcta comprensión de la materia. Las teorías pedagógicas nos advierten que la secuenciación¹⁵ de los contenidos y las relaciones que se establecen entre ellos condiciona de manera clara el aprendizaje. Por ello se trata de secuenciarlos de tal manera que los estudiantes vayan construyendo esquemas conceptuales bien trabados internamente con la finalidad de que éstos resulten significativos¹⁶. Por este motivo hemos cuidado especialmente la secuenciación de los nuevos conceptos de nuestra asignatura y el orden en el que los vamos presentando a los estudiantes.

Estas teorías proponen establecer una secuencialidad con diversos niveles de centralidad y relevancia de los contenidos e identificar los núcleos centrales que sirven de punto de anclaje a los

¹⁵ M. ZABALZA, *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid, 2003.

¹⁶ La teoría de David Ausubel está centrada por el concepto de aprendizaje significativo, que supone que el contenido que aprende el estudiante debe tener un significado psicológico para el estudiante sustentado por el conocimiento basado en la experiencia. Aprender significativamente supone atribuir significado a lo que se va aprendiendo a partir de lo que ya se conocía. Es muy importante la idea que se desprende de que la posibilidad de aprender está en relación directa con la cantidad y calidad de los aprendizajes previos realizados y con las relaciones que se establecen entre ellos. Cuanto más rica en elementos y relaciones sea la estructura cognitiva de una persona más posibilidades tendrá de atribuir significado a nuevas situaciones y por lo tanto de aprender significativamente nuevos contenidos que son significativamente memorizados, que no tiene que ver con la memorización mecánica.

demás. Estos conceptos centrales se trabajan con mayor intensidad y a éstos se van relacionado el resto de temas estudiados. En nuestro caso el punto de anclaje es la dicotomía *ius civile / ius honorarium* que nos permite ir avanzando a lo largo de las instituciones sin perder de vista el factor histórico de evolución del derecho ni el modo de creación del derecho a partir de la superación de estructuras tradicionales por parte del pretor, que permite comprender bien la complejidad del ordenamiento jurídico romano¹⁷. Siendo nuestro núcleo central de la asignatura, el rol del pretor como creador de derecho mediante el establecimiento de recursos procesales de protección de las situaciones en las que se producen conflictos de intereses. Entendiendo que ésta es una visión pragmática de explicar el derecho romano que permite al estudiante comprender fácilmente la relevancia de nuestra materia. Con ello se pretende conseguir una mayor relevancia de nuestra materia y por lo tanto menos susceptible al fácil olvido o deterioro de la información asimilada en los primeros años de estudio de derecho¹⁸.

Durante los últimos semestres, he ido introduciendo un enfoque metodológico procesalista convencida del marcado carácter formativo del derecho procesal romano¹⁹. Durante los primeros semestres el derecho procesal se había estudiado de forma más autónoma. Con este enfoque proponemos aprenderlo además de forma integrada al estudio concreto de las instituciones jurídicas. Tradicionalmente el estudio del derecho romano ya ha sido una escuela para el análisis casuístico del derecho poco frecuente en otras ramas del derecho en las universidades españolas. Con este nuevo enfoque queremos completar este tipo de aprendizaje mediante el análisis y comprensión de los recursos procesales de cada uno de estos casos. Creemos que tan importante es, para la formación de los futuros juristas, conocer bien las características principales de la compraventa, el análisis correcto de un supuesto de hecho en el que decidir cuáles son los problemas jurídicos que se plantean, como conocer cuál es el recurso procesal que tendrá el comprador para reclamar al vendedor la posesión de la cosa comprada, cuando un tercero, auténtico propietario de la cosa comprada la haya recuperado con el consentimiento del juez. Este primer anclaje conceptual hace especial hincapié en el rol del pretor como productor de derecho a partir de la creación de nuevos recursos procesales para la protección de nuevas situaciones en las que se producen conflictos de intereses. Este enfoque supone una visión, en cierto modo pragmática del derecho, que pretende poner de manifiesto la relevancia de la materia para evitar que nuestra asignatura se convierta en materia de fácil olvido. Para ello estamos dando mayor relevancia al aspecto procesal, ya que entendemos que el derecho procesal es una parte fundamental para la comprensión completa de la experiencia jurídica romana²⁰. Este tipo de enfoque pretende

¹⁷) Un ejemplo de ello es el estudio de la posesión que se realiza a partir de la presentación de la doble antítesis *possessio naturalis / possessio civilis, possessio naturalis / possessio ad interdicta* que tienen su encaje sistemático en el *ius civile* y *ius honorarium*. Otro claro ejemplo, es el estudio del derecho de sucesiones en el que se parte de la antítesis *heredes / bonorum posesor* en la que se manifiesta también con vigor la contraposición *ius civile / ius honorarium*, o el estudio de la protección de la propiedad que se estudia a partir del análisis y contraposición de la *rei vindicatio* y la *actio publiciana*.

¹⁸) F. LÓPEZ NOGUERO, *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*, Madrid, 2005, pág. 25: «El aprendizaje espontáneo es útil, pero no suficiente, mientras que el aprendizaje académico es fundamental pero incompleto. La interacción entre uno y otro es el que posibilita el aprendizaje significativo, es decir un significado con lógica y relacionado con los componentes cognitivos. Vida cotidiana y vida académica paralela».

¹⁹) Estas reflexiones son, sin duda, fruto exclusivo de mi experiencia docente previa en la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Rovira i Virgili donde el magisterio de la Dra. Encarnació Ricart Martí, Catedrática de Derecho Romano, me enseñó a comprender y a querer la docencia de nuestra asignatura.

²⁰) J. MIQUEL, *Derecho romano*, Barcelona, 2006, pág. 13: «Los romanos no enfocan un problema jurídico desde el punto de vista estático del derecho subjetivo, sino desde el punto de vista dinámico de la acción». Otro ejemplo D. MANTOVANI, *Le formule del processo privato romano. Per la didattica delle Istituzioni di diritto romano*, Milán, 1999 pág. 7: «I romani, si dice, pensavano il diritto attraverso il processo. (...) Studiare il diritto romano contribuisce a una verifica della propria consapevolezza di essere uomini immersi nella storia. L'utilità dello studio del diritto nell'acquistare questa consapevolezza, quindi, è tanto maggiore quanto più si riesca a recuperare la specificità di quell'esperienza giuridica, cioè, i tratti che la distinguono da quella odierna e che, perciò, richiamano immediatamente alla mente l'idea del cambiamento, premessa indispensabile per poi cercare di comprendere ragioni e valori delle trasformazio-

conseguir un aprendizaje experiencial y además acorde con el sistema de proceder de los romanos. Además este enfoque permitiría ir incorporando las numerosas aportaciones que la actual doctrina científica está haciendo en esta materia²¹, consiguiendo de este modo reunir de nuevo docencia e investigación en nuestra material, pese a que cada vez la relegación que sufre nuestra material en la mayoría de universidades europeas nos obliga suprimir grandes partes de la materia.

Creemos que dar mayor relevancia al derecho procesal e incorporar su estudio por segunda vez en el ámbito de cada una de las instituciones permite al estudiante acercarse al aprendizaje del derecho desde una perspectiva más dinámica y más cercana a la realidad jurídica romana así como a la actual práctica forense. Se pretende de esta manera superar la tajante división de los aspectos procesales excesivamente desligados del estudio dogmático de las instituciones. El derecho procesal es una parte fundamental para la comprensión completa de la experiencia jurídica romana.

Al comienzo del curso se hace una presentación global de la asignatura con la finalidad de facilitar una visión general, de manera que el estudiante empiece ya a construir ese esquema mental que le permitirá después situar cada uno de los temas en relación al conjunto, mostrando así que no aprenderán instituciones jurídicas agrupadas de manera aleatoria sino estructuras conceptuales que poseen una lógica interna. Comprender esta lógica interna permitirá al estudiante iniciarse en la asimilación de la idea del derecho como sistema.

Puesto que uno de los objetivos básicos de nuestra asignatura es mostrar el derecho como un fenómeno que tiene una estrecha conexión con los factores políticos, sociales y económicos de cada época histórica, iniciamos el curso con una breve justificación del porqué el Derecho Romano es el mejor ejemplo que conoce nuestra civilización, para demostrar que efectivamente el derecho es un producto histórico. Para ello hacemos una básica exposición de la historia constitucional de Roma que permitirá a los estudiantes iniciarse en la comprensión de los factores que determinaron el desarrollo del derecho en cada momento de la historia romana.

Ya en las primeras sesiones el estudiante empieza a percibir el derecho como consecuencia de determinados hechos históricos y en concreto de las estructuras políticas. En las explicaciones de clase hacemos especial hincapié en exponer y distinguir las diferentes fuentes de creación del Derecho Romano y de cómo una determinada época política tiene unas fuentes de producción del derecho que nos permitirán clasificar el Derecho Romano cronológicamente en derecho arcaico, preclásico y clásico, postclásico y justiniano, destacando sin embargo, la no coincidencia entre política y derecho, por ser fenómenos de muy diferente implantación en la sociedad.

En esta parte del programa, abordaremos por primera vez la estructura compleja del ordenamiento jurídico romano que explicamos a partir de la dicotomía *ius civile / ius honorarium* y *ius civile / ius gentium* siguiendo el método de las oposiciones estructuralistas. Sobre la estructura compleja del ordenamiento jurídico romano insistiremos repetidas veces a lo largo del curso y la concretaremos con ejemplos en los diversos apartados del programa.

Finalmente nos detenemos en las principales fuentes del Derecho Romano y en concreto en las Instituciones de Gayo (insistimos en la sistemática de esta obra, puesto que la sistemática es un recurso docente importante para ir acercando al futuro jurista al manejo de las categorías que lo aproximarán a la abstracción) y en la Compilación de Justiniano. De este modo cerramos esta parte destacando cómo en la historia de los textos se halla latente una parte importante de la historia de la ciencia jurídica y en definitiva de nuestra civilización.

ni. Così capita, del resto, con le persone, che si conoscono veramente quando non si pretende che ci assomiglino. A quel punto si può anche imparare».

²¹) E. METZGER, *Litigation in Roman law*, Oxford, 2005, y *A new outline of the roman civil trial*, Oxford, 1997; R. FIORI, *Ea res agatur. I due modelli del processo formulare repubblicano*, Milán, 2003; F. BERTOLDI, *La lex Iulia iudiciorum privatum*, Turín, 2003; L. GAGLIARDI, *Decemviri e centumviri. Origini e competenze*, Milán, 2002; P. CERAMI, G. DI CHIARA, M. MICELLI, *Profili processualistici dell'esperienza giuridica europea. Dall'esperienza romana all'esperienza moderna*, Turín, 2003; A.M. MARTÍN MINGUIJÓN, *Acciones ficticias y acciones adiectivias. Fórmulas*, Madrid, 2001; D. MANTOVANI, *Le formule del processo privato romano. Per la didattica delle Istituzioni di diritto romano*, Milán, 1999.

El estudiante debe percibir los conceptos y hechos expuestos en este primer bloque temático como elementos instrumentales para la correcta comprensión de las instituciones que en los siguientes temas se estudiarán.

Procedimiento civil

El estudio de los diversos tipos de procedimiento civil romano es uno de los ejemplos más claros de la conexión entre estructuras políticas y fenómenos jurídicos de la que hablábamos en el párrafo anterior. Por este motivo, pese a que haber introducido algunos conceptos relativos al ámbito del derecho de personas es útil antes de abordar este capítulo, consideramos que explicar esta parte inmediatamente después de la parte de historia y fuentes es la opción más adecuada para que los estudiantes vayan asentando la materia ya estudiada.

La exposición de los tres tipos de procedimientos civiles se relaciona con unas estructuras políticas y un estrato del ordenamiento determinado, aunque advertimos de modo reiterado al estudiante de la no coincidencia exacta entre estas coordenadas. Introducimos la materia con un esquema simple, tal vez simplificado: el inicio de las acciones de ley corresponde a la estructura política propia de la época de la monarquía y al estrato del *ius civile* en época del derecho arcaico, el procedimiento formulario a la república y al *ius honorarium* y del derecho preclásico y clásico y de la cognición extraordinaria, un procedimiento acorde a unas estructuras políticas absolutistas que se enmarcan en el estrato del *ius novum* en la época del derecho postclásico, insistiendo en que la relación entre acción y derecho subjetivo, es diversa según el estrato del derecho romano al que nos estamos refiriendo, si para el *ius civile* podemos afirmar que la acción deriva del derecho subjetivo, en el *ius honorarium* el elemento determinante es que una determinada situación es protegida con un recurso procesal concreto.

Como método expositivo partimos del prototipo del procedimiento formulario destacando a partir de éste, las semejanzas y diferencias de las acciones de ley y de la cognición extraordinaria.

Sobre cada uno de los tipos de procedimiento renunciamos a profundizar, y centramos nuestra atención en el procedimiento formulario y en concreto en la estructura de la fórmula. La estructura de la fórmula se trabaja en profundidad. A continuación se describen las dos fases del procedimiento insistiendo en la diferencia entre partes de la fórmula y fases del procedimiento. El estudiante deber distinguir entre la *iurisdictio* del pretor y la *iudicatio* del *index privatus*.

Cerrar esta parte de procedimiento civil con la exposición de los recursos extraprocesales del pretor permite distinguir entre la *iurisdictio* y el *imperium* del pretor que pone de manifiesto que la justicia no se imparte siempre encauzada en un proceso. Ejemplo especialmente interesante es la *restitutio in integrum* como válvula de escape del ordenamiento jurídico que permite dar preeminencia a determinados principios jurídicos por encima de normas concretas.

Derecho de personas, familia y sucesiones

En este apartado considero especialmente formativo persuadir al estudiante de la distinción entre conceptos propios de la dogmática jurídica moderna y situaciones contempladas por el ordenamiento jurídico romano pese a la ausencia de una conceptualización para éstas. Es lo que ocurre con los conceptos de capacidad jurídica y capacidad de obrar que sirven de espina dorsal del primer tema de esta parte.

Del derecho de familia destaco la evolución que sufre la concepción romana de la familia (desde el microestado que se construye entorno a la poderosa *potestas* del *paterfamilias* en la primitiva familia agnaticia hasta la moderna concepción cognaticia) que comportará modificaciones importantes en instituciones jurídicas concretas, sobre todo en el ámbito sucesorio.

Del matrimonio nos interesa poner de manifiesto las diferencias entre el matrimonio romano

y el matrimonio actual a la vez que la paradójica realidad jurídica catalana de regulación de las parejas de hecho²². Desde el punto de vista jurídico, nos interesa sobre todo destacar la enorme creación del régimen patrimonial del mismo en el que juega un papel muy significativo la dote. Institución que se mantiene viva en el derecho catalán hasta la reciente aprobación del Código de familia catalán²³. Un tema al que dedicamos especial atención son las acciones de restitución de la dote (*actio rei uxoriae* y *actio ex stipulatu*) puesto que nos permite retomar y afianzar algunos conceptos procesales estudiados en el bloque anterior con ejemplos concretos de cómo funciona una acción de derecho estricto y otra basada en la equidad y en la buena fe.

Empezamos la parte dedicada al derecho de sucesiones haciendo una referencia sobre la sistemática. En primer lugar es preciso advertir que el ámbito sucesorio no tenía en el Derecho Romano clásico la autonomía que hoy la doctrina le confiere. En el Código civil español se incluye en el libro II con los modos de adquirir la propiedad, mientras que en la tradición jurídica catalana tanto la Compilación de 1961 como el Código de sucesiones por causa de muerte en el derecho civil de Catalunya²⁴ lo recoge aparte, como también aparecerá en el futuro código civil catalán.

La dicotomía *ius civile-ius honorarium* aparece una vez más en nuestras explicaciones en los conceptos *hereditas* y *bonorum possessio* que se estudian a partir del análisis concreto de la *petitio hereditatis* y el interdicto *quorum bonorum*. Ello nos permite asentar la asimilación de la estructura compleja del ordenamiento jurídico romano y los conceptos de derecho procesal estudiados poniendo de manifiesto la diferente naturaleza procesal de una acción y un interdicto.

A continuación, se presentan las directrices básicas del derecho sucesorio romano formuladas en forma de principio destacando su clara pervivencia en el derecho sucesorio catalán.

El ámbito sucesorio es también una parte del Derecho Romano que nos permite insistir en la incidencia de las transformaciones sociales, económicas y familiares en la configuración del derecho sucesorio, de naturaleza eminentemente patrimonial

Derechos reales

Con la pretensión de mostrar la mayor coherencia posible con la afirmación de que el derecho romano es un sistema de acciones y pese a la dificultad que comporta esta opción docente, la comprensión de los temas relativos a la posesión y propiedad se articulan entorno al análisis de los interdictos posesorios y de las acciones de protección de la propiedad. A partir del estudio detallado de los interdictos posesorios el estudiante percibe con mayor claridad qué es un recurso extraprocesal del pretor, además de entender que la posesión es una situación de hecho a las que el ordenamiento reconoce unas consecuencias jurídicas. Especial dificultad y por lo tanto mayor insistencia requiere la *exceptio vitiosae possessionis*. En cuanto a las acciones reivindicatoria y publiciana se analizan con el máximo detalle tanto desde el punto de vista procesal como desde el punto de vista de su contenido. La cláusula arbitraria de la acción reivindicatoria y el recurso a la ficción en la acción publiciana son aspectos claves de esta parte del programa. A través del análisis de estas fórmulas se llega a la exposición del *dominium ex iure Quiritium* y de las situaciones *in bonis habere*. El estudio de la posesión y la propiedad es también el momento para retomar la idea expuesta al inicio del curso de la estructura compleja del ordenamiento jurídico romano y en concreto como se articula la relación entre el *ius civile / ius honorarium*.

Los modos derivativos de adquisición de la propiedad es la parte del programa que explico con mayor detalle. El método que utilizamos en nuestro manual es el sistema de grafos arborescentes ideado por el profesor Juan Miquel, y pese que al comienzo atemoriza hasta al

²²) Ley 10/1998, de 15 de julio, de Uniones Estables de Pareja.

²³) Ley 9/1998, de 15 de julio, del Código de familia.

²⁴) Ley 40/1991, de 30 de diciembre, Código de sucesiones por causa de muerte en el derecho civil de Catalunya.

alumno más aventajado, su comprensión es para el alumno un auténtico reto intelectual. En esta parte nos interesa especialmente que el estudiante comprenda que la *mancipatio* es un modo abstracto de transmisión de la propiedad mientras que la *traditio* no desconocemos la discusión doctrinal entorno a este punto, es un modo causal de transmisión de la propiedad. Sobre la causalidad y abstracción de las instituciones será necesario insistir en otras sedes del programa para afianzar realmente estos conceptos y conseguir que el estudiante los incorpore definitivamente en su personal lógica jurídica.

En esta parte del programa el profesor debe explotar al máximo sus recursos pedagógicos para mantener la motivación del estudiante por la asignatura dada la complejidad del tema y su importancia para la comprensión de temas que entendemos fundamentales en la futura formación del estudiante en el ámbito del derecho privado.

Derecho de obligaciones y contratos

El estudio de esta parte se inicia con la exposición de la teoría general de las obligaciones comenzando por el origen de las relaciones obligacionales, se expone el modo en que la responsabilidad personal dio paso a una responsabilidad patrimonial. Se expone el contenido de la prestación para destacar su importancia para la determinación de la obligación. A continuación se entra en la clasificación de las obligaciones a partir de ejemplos concretos de las fuentes haciendo especial hincapié en la clasificación de las obligaciones según el sujeto y el vínculo. En el tema siguiente se detalla la evolución de las formas de garantías personales oponiéndolas a las garantías reales. En cuanto al refuerzo de las obligaciones se expone en profundidad únicamente la cláusula penal. A continuación en relación a las fuentes de las obligaciones se insiste sólo en la clasificación de los contratos y se estudia la finalidad económico-social de cada uno de los contratos, a excepción de la estipulación y la compraventa que se explican con el máximo detalle. La explicación de cada uno de los contratos se hace a partir del análisis de la fórmula correspondiente.

La evaluación formativa

Como indicábamos, la evaluación se ha convertido en una preocupación esencial en nuestro modelo pedagógico. Tradicionalmente la evaluación se ha orientado más hacia el resultado condicionada por un enfoque conductista. Los diferentes sistemas de evaluación tradicionales no son adecuados a un aprendizaje referido a la construcción de significados, al desarrollo de estrategias para abordar nuevos problemas. Actualmente los especialistas consideran más apropiado implementar sistemas de evaluación orientados hacia el proceso. Ello permite ir introduciendo mejoras constantes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Es lo que se denomina evaluación formativa, la finalidad de este tipo de evaluación no es seleccionar a los estudiantes y clasificarlos según su capacidad para repetir los contenidos dictados por el profesor o escritos en los manuales, sino que tiene por finalidad dar información al profesorado de los avances que van realizando los estudiantes en la construcción y asimilación de los nuevos conocimientos que van adquiriendo. Esta evaluación que se produce durante el proceso de enseñanza-aprendizaje proporciona tanto a los estudiantes como al profesorado informaciones fiables en relación a las modificaciones que es necesario introducir en el proceso que se está llevando a cabo para asegurar el éxito en el aprendizaje.

Éste es el motivo por el cual el concepto de evaluación continua ha ido ganando terreno hasta convertirse en el centro del proceso de evaluación más próximo a los enfoques constructivistas.

La evaluación continua de Derecho Romano se plantea al estudiante como un proceso exhausti-

vamente planificado desde el inicio del semestre²⁵, que consiste en la realización de 5 pruebas que el estudiante debe entregar al consultor para su corrección:

Primera prueba de evaluación continua: Historia del derecho romano y proceso civil romano.

Segunda prueba de evaluación continua: Derecho de personas y familia, derecho de sucesiones.

Tercera prueba de evaluación continua: Derechos reales

Cuarta prueba de evaluación continua: Derecho de obligaciones

Quinta prueba de evaluación continua: Revisión de todo lo anterior

Cada una de estas Pruebas de Evaluación Continua, a las que denominamos con sus iniciales «PEC», está compuesta por diversas actividades con la finalidad de poder evaluar las diferentes competencias que queremos que nuestros estudiantes adquieran.

La evaluación en la asignatura de Derecho Romano, además, de continua es acumulativa ya que uno de nuestros objetivos es que los conocimientos adquiridos vayan relacionándose entre sí y también asentándose en la mente del estudiante de acuerdo con las corrientes de pensamiento constructivista del aprendizaje, ya que estamos ante conceptos básicos del derecho privado, herramientas básicas para la formación de un buen jurista. De esta manera, a lo largo de la evaluación se puede valorar primero la comprensión conceptual de un tema, más adelante el grado de fijación alcanzado y finalmente la capacidad del estudiante para integrar el nuevo aprendizaje en su estructura cognitiva y aplicarlo. Es por ello, que hemos optado en la evaluación continua por la acumulación de los contenidos y por una última prueba recapitulativa en la que tiene un valor destacable el caso práctico.

El nivel de complejidad de cada una de estas «PECS» aumenta de manera progresiva. La primera PEC se ha planteado de manera especialmente sencilla con la intención de incentivar el seguimiento de evaluación continua, teniendo también presente el peso de esta parte en la comprensión global de la asignatura. Se pretende ir propiciando un acercamiento progresivo del estudiante desde la situación inicial hasta los objetivos propuestos. La dificultad y extensión de las siguientes PECS va aumentando paulatinamente hasta la última «PEC» en la que se trabajan con diversas actividades todas las partes del programa estudiadas, hasta ese momento, en compartimentos estancos.

En la asignatura de Derecho Romano hemos aplicado la teoría que considera que el proceso de aprendizaje debe estar fragmentado en fases de complejidad creciente²⁶. En nuestro caso empezamos con la parte de Historia del Derecho Romano, a continuación los conceptos básicos del proceso civil romano, nos ceñimos únicamente al proceso formulario por su marcado carácter formativo para introducirnos después en las partes menos complejas de nuestro programa como son el derecho de personas, familia, y sucesiones (se abordan únicamente aspectos básicos de esta parte). La segunda parte del curso se dedica plenamente al derecho patrimonial romano, de mayor complejidad que las partes anteriores y que además se estudia con un mayor grado de profundidad.

Cada una de estas fases conduce a la asimilación de unos determinados contenidos que, a su vez, serán la base de nuevos aprendizajes. Para nuestra asignatura es esencial que, en la primera parte, el estudiante entienda la complejidad del ordenamiento jurídico romano, en concreto, debe comprender el papel que *ius civile* y *ius honorarium* jugaron en la adaptación de este sistema jurídico a

²⁵ En la docencia virtual la planificación del trabajo del estudiante es fundamental para la buena marcha del curso. En la enseñanza presencial se han planificado unas horas durante las cuales se expondrá la materia. En el entorno virtual, la planificación exhaustiva evita el riesgo de que el estudiante, al no tener horas de clase presencial, tenga la sensación de que trabajará menos.

²⁶ La teoría de la elaboración se fundamenta en el principio siguiente: «Los contenidos de enseñanza tienen que ordenarse de manera que los elementos más simples y generales ocupen el primer lugar, incorporando después, de manera progresiva los elementos más complejos y detallados». Véase M. ZAPATA, *Secuenciación de contenidos y objetos de aprendizaje* en «RED. Revista de Educación a Distancia», 2004, <http://www.um.es/ead/red/M2>. Esta teoría postula que los resultados del aprendizaje serán mejores cualitativamente y cuantitativamente en la medida que la organización de la enseñanza introduzca el nivel de complejidad en cada uno de los componentes de esta panorámica global y procure incorporar en ella las elaboraciones sucesivas.

las necesidades de su tiempo y de su sociedad. Este primer eslabón es necesario para ver más adelante cómo esta estructura compleja se concreta en el ámbito del derecho de familia y sucesiones. Si el estudiante ha comprendido bien la primera parte del programa, será capaz de interiorizar el por qué de un orden de llamada en la sucesión intestada diverso según el *ius civile* o el *ius honorarium* en el que fue aumentando paulatinamente la importancia de los vínculos cognaticios en las relaciones de parentesco. Una vez asimilado esto, más adelante comprenderá bien la complejidad de la diferencia entre propiedad civil y pretoria a través de la comparación de las fórmulas de la acción reivindicatoria y la acción publiciana. Visto todo esto, de modo que el grado de dificultad ha ido aumentando progresivamente, el estudiante podrá asimilar e interiorizar uno de los objetivos del curso y es que el derecho romano es un modelo de ordenamiento jurídico complejo que estuvo vigente durante 14 siglos, a lo largo de los cuales se fueron forjando los conceptos básicos de nuestro derecho privado actual y el modo en que éstos fueron apareciendo para dar respuesta a las necesidades que cada momento histórico concreto exigía.

La estructura del equipo docente permite también unificar los criterios de corrección de las tareas realizadas por los estudiantes. El consultor que elabora el material docente para cada semestre, además, para cada una de las pruebas de evaluación continua redacta un documento de soluciones en el que resuelve el ejercicio que los estudiantes han entregado. La tarea de redactar este documento de soluciones es importante en el diseño de la evaluación continua, puesto que al redactarlas, el consultor obtiene una información muy relevante como por ejemplo el tiempo y la dificultad que supone para el profesor realizar esa prueba, de ahí podrá deducir el grado de dificultad y de tiempo que conllevará para el estudiante medio. Este documento que elabora un solo consultor es utilizado por todo el equipo de consultores con la finalidad de unificar los criterios de corrección y de exigencia.

Los criterios a la hora de corregir son tanto internos de cada estudiante (es decir, se valora el proceso de aprendizaje de cada estudiante) pero también externos, porque se tiene en cuenta los resultados obtenidos por el grupo. Los criterios de evaluación tienen en cuenta tanto el elemento conceptual, que pretende comprobar en qué medida se han interiorizado los conceptos, así como el elemento procedimental para valorar como se han llevado a cabo una serie de tareas secuenciadas, como por ejemplo la resolución de un caso práctico sobre transmisión de la propiedad por parte de un no propietario o la elaboración de un mapa conceptual sobre sucesiones o un comentario crítico sobre un texto de fuentes del Derecho Romano.

Puesto que la evaluación se ha planteado de carácter formativo más que sumativa, la corrección debe ser explicativa. Esto comporta que el estudiante debe recibir comentarios claros sobre sus errores o dificultades y orientaciones sobre la manera de superarlos, puesto que entendemos que el aprendizaje se realiza a partir de la superación de niveles progresivos, se trata de construir conjuntamente esta progresión, utilizando el error de forma constructiva²⁷, sin que esto suponga necesariamente que la evaluación deba centrarse en los errores cometidos.

La experiencia nos ha enseñado que en la enseñanza virtual el grado de satisfacción de los estudiantes guarda una relación directamente proporcional al nivel de personalización que en la corrección de sus trabajos reciben de parte de su profesor.

A la hora de evaluar definitivamente al estudiante, el equipo docente realiza una junta de evaluación en la que participan en la toma de decisión de la nota, el consultor, el profesor y en ciertos casos el tutor del estudiante²⁸.

Para concluir este apartado sobre evaluación diremos solamente, que el proceso de aprendizaje del estudiante de la «UOC» se pone en marcha precisamente a partir de la evaluación. Entorno a la evaluación gira todo el proceso de aprendizaje del estudiante. Los especialistas han demostrado que

²⁷) J. BIGGS, *Calidad del aprendizaje*, Madrid, 2005, pág. 102

²⁸) El tutor no es un docente estrictamente sino que asesora al estudiante a lo largo de sus estudios y hace de mediador entre el estudiante y los diferentes operativos de gestión de la universidad.

la evaluación influye en el enfoque que los estudiantes adoptan para aprender. La experiencia nos ha enseñado que nuestro estudiante planifica su proceso de aprendizaje, también, en función de la evaluación. Concedores de ello, hemos planteado todo el proceso entorno a las pruebas de evaluación. De modo que, en la «UOC» empezamos a «explicar» en el momento en que empezamos a evaluar. El proceso se ha invertido en relación la experiencia tradicional. La secuencia tradicional suele iniciarse con la explicación del profesor, después se produce la consiguiente asimilación por parte del estudiante y finalmente termina con la evaluación por parte del profesor. Esta secuencia en nuestro modelo se ha invertido de tal manera que el profesor expone qué va a evaluar (expone sus objetivos de aprendizaje en clave de evaluación) y a partir de ahí se pone en marcha el proceso de aprendizaje del estudiante. Por lo que el estudiante debe ser advertido que el proceso de evaluación se ha planteado como una estrategia significativa de formación que le prepara para adquirir las competencias que el entorno profesional le va a exigir.

No se trata por tanto de determinar mediante la evaluación la calidad de los aprendizajes sino de aprender precisamente a través de la evaluación²⁹. Por ello afirmamos que, en nuestro modelo³⁰, la evaluación se halla plenamente integrada en el proceso de aprendizaje del estudiante.

Los contenidos

Es evidente que los contenidos son una pieza fundamental a la hora de crear entornos propicios de aprendizaje. En los materiales para la formación virtual, de acuerdo con lo que decíamos, deberíamos conseguir que el estudiante conectara la nueva información que le vamos suministrando con conocimientos previos que ha ido adquiriendo y que es preciso que vaya asentando.

En relación a los contenidos una tradicional clasificación es la que los divide en contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales. En la asignatura de Derecho Romano el reparto de estos contenidos se inclina sobre todo hacia los contenidos conceptuales ya que el derecho igual que la lengua es una creación humana realizada a partir de conceptos. Ello permite enfocar el aprendizaje del derecho como el proceso de adquisición de un lenguaje de especialidad en toda su amplitud, en el sentido de la pragmática jurídica actual.

Los estudiantes de la «UOC» al matricularse de la asignatura Derecho Romano reciben en papel el manual docente³¹ y en el momento que acceden al aula virtual pueden consultar el mismo manual en formato «pdf»³² (*imag. 1*).

²⁹ Véase Biggs, *Calidad del aprendizaje*, cit., pág. 177, denomina a este efecto «repercusión», cómo la evaluación determina el aprendizaje del estudiante y no el currículo oficial. «La repercusión opera positivamente cuando las tareas para la evaluación se refieren deliberadamente y firmemente a las normas de aprendizaje contenidas en el currículo. Al prepararse para las evaluaciones, los estudiantes estarán aprendiendo el currículo». «No se requiere demasiado convencimiento ni demostración empírica para observar la legítima relación entre evaluación y aprendizaje: la evaluación determina el aprendizaje (...) el programa de exámenes es el plan de estudios». C.P.M. VAN DER VLEUTEN, *Más allá de la intuición*, en «Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria», I.2, 2001, pág. 9.

³⁰ L. GUARDIA, A. SANGRA, *Diseño instruccional y objetos de aprendizaje; hacia un modelo para el diseño de actividades de evaluación del aprendizaje online*, en «RED. Revista de Educación a Distancia», IV, 2005, en <http://www.um.es/ead/red/>: «Así pues, las instituciones de educación superior deben hacer frente al proceso de evaluación durante el curso como elemento clave en la mejora constante del alumno. Es pues necesario integrar la evaluación continua en el diseño del curso desde el principio y así cubrir las necesidades de los estudiantes construyendo el conocimiento paso a paso».

³¹ El material actual que se utiliza en esta asignatura es una adaptación a la metodología de la UOC de otro material docente que había funcionado con gran éxito en el modelo de universidad tradicional presencial. Lo que habían sido dos obras – J. MIQUEL, *Historia del Derecho Romano*, Barcelona, 1995, y *Derecho privado romano*, Barcelona, 1992 – se convirtieron, tras una profunda adaptación metodológica, en los materiales docentes de Derecho Romano de la «UOC». Ambas obras condensaban una dilatada experiencia docente y ofrecían un óptimo equilibrio entre los límites de la exposición elemental y la extraordinaria riqueza de la experiencia jurídica romana.

³² Para los estudiantes con discapacidades visuales, la «UOC» ha desarrollado un software que permite pasar

Tras 10 años de docencia virtual en el que se ha puesto de manifiesto que los contenidos de un curso virtual no deben ser únicamente la digitalización de un recurso en papel, estamos reflexionando sobre la posibilidad de avanzar en un nuevo modo de presentar el contenido partiendo de la base de que un material debe ser coherente, claro y organizado para que el estudiante pueda fácilmente dotar de significado a este material³³. Unos nuevos materiales de la asignatura de Derecho Romano que sean adecuados a un entorno virtual de aprendizaje y a los objetivos del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. El objetivo sería conservar nuestra larga tradición docente y al mismo tiempo incorporar en la enseñanza de nuestra disciplina todos aquellos recursos docentes más modernos que las nuevas tecnologías y teorías educativas ponen a nuestro alcance. Ello requiere un trabajo exhaustivo que no puede ser fruto de la mera intuición sino que exige un equipo de trabajo en el que deben participar no solo romanistas sino historiadores, historiadores del arte, y especialistas en productos multimedia así como metodólogos.

A la hora de crear un nuevo material debemos pensar en el uso de todos los lenguajes que la nueva sociedad de la información nos pone al alcance, con el objetivo que este material facilite la comprensión de los conceptos, la retención y la aplicación práctica del conocimiento adquirido. Sin embargo hay que tener presente que en el ámbito del derecho, pese a que la imagen es semiológicamente más económica, la palabra profundiza más en lo abstracto que la imagen y el derecho es un buen ejemplo de que la frase «*más vale una imagen que mil palabras*» no es cierta. En el mundo del derecho, precisamente, a causa de su esencial abstracción, la palabra deviene hegemónica³⁴.

Idear un nuevo material para la enseñanza del Derecho romano a través de la red nos adentra en las diversas posibilidades para su elaboración como son la generación de material propio, la transformación de material ya existente y la regeneración de otro material obsoleto³⁵. En cuanto al material ya existente no debemos limitarnos al material docente sino también en el material de divulgación o en el material simplemente artístico. En la actualidad se está realizando un profundo debate sobre los objetos de aprendizaje reutilizables³⁶. En nuestro caso, la definición de Wiley³⁷ «cualquier recurso digital que se pueda utilizar como apoyo para el aprendizaje» es la definición de material reutilizable que encaja mejor con nuestro objetivo³⁸.

Es obvio que un curso de derecho romano se puede ilustrar con mapas fotografías de monu-

automáticamente a audio los materiales docentes de modo que estos estudiantes reciben el material en un soporte auditivo que les permite escuchar el manual docente. Este sistema creado para un determinado tipo de estudiantes cada vez es más solicitado por el resto de estudiantes que pueden bajarse el manual en su «ipod» o «MP3».

³³) «Aprendemos a través de distintas modalidades sensoriales y cuanto más se refuerza una modalidad u otra, más eficaz es el aprendizaje». BIGGS, *Calidad del aprendizaje universitario*, cit., pág. 107, y cita el cuadro atribuido a William Glasser en que afirma que la mayoría de las personas aprende: el 10 % de lo que lee, el 20 % de lo que oye, el 30 % de lo que ve, el 50% de lo que habla con otros el 80 % de lo que utiliza y hace en la vida real, el 95% de lo que enseña a otras personas.

³⁴) P.L. CANO. y J. MARTÍNEZ, *Sobre textos clásicos y pintura: algunas observaciones* en «Methodos Revista Electrónica de Didáctica del Latín», 2006, <http://antalya.uab.es/pcano/aulatin/methodos/methodos.htm>: los autores exponen como la proximidad entre el arte y la literatura ha sido frecuente y puede ser un apoyo didáctico en las materias sobre estudios clásicos.

³⁵) Seguimos aquí la clasificación de G. ROCA, *Modelos de presencia en la red* en <http://www.uoc.wsu/web-esp/art/uoc/rocag0502.html> (2003) para la clasificación de los contenidos en las instituciones, citado por P. LARA, *Uso de los contenidos digitales: tecnologías de la información, sociedad del conocimiento y universidad. Introducción* en «Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento», II.2, pág. 1-14.

³⁶) Pueden consultarse diversos artículos sobre esta temática en <http://www.um.es/ead/red/M2/>.

³⁷) D.A WILEY, *Connecting Learning Objects to instructional Design Theory: A definition, a metaphor, and a Taxonomy. The instructional Use of Learning Objects* Bloomington, en «Agency for Instructional Technology», 2001.

³⁸) Citando a WILEY, *Connecting Learning Objects to instructional Design Theory*, en <http://www.reusability.org/read>, R. ROIG VILA, *Diseño de materiales curriculares electrónicos a través de objetos de aprendizaje* en «RED. Revista de Educación a Distancia», número monográfico IV, <http://www.um.es/ead/red/M4>, pág. 3, insiste en los tres aspectos relevantes a la hora de definir un objeto de aprendizaje: 1. Cualquier recurso digital; 2. Que pueda ser reutilizado; 3. Para construir el aprendizaje. Pudiendo ser objeto de aprendizaje imágenes, fotografías, mapas etc.

mentos³⁹, obras de arte⁴⁰, fragmentos de películas⁴¹, documentales⁴², reconstrucciones de ciudades⁴³ (*imag. 2*) que pueden servir para acercar al estudiante al contexto político, social e histórico del momento jurídico que se está estudiando, con el objetivo de que el estudiante perciba que el derecho es un producto histórico y que las circunstancias políticas, sociales y económicas por las que atravesó la civilización romana condicionaron el derecho de cada momento. Otra razón para adentrarse en el uso de diversos lenguajes comunicativos es que las nuevas generaciones de estudiantes tienen ya unas experiencias con los medios audiovisuales diferentes de las nuestras, ello puede influir en sus hábitos de procesamiento de la información y por lo tanto en su procesamiento cognitivo. Esto es evidentemente una dificultad con la que nos encontraremos dentro de muy poco tiempo, puesto que los actuales profesores universitarios no nos hemos formado en la sociedad del conocimiento donde las imágenes tienen un gran protagonismo, en cambio, bien pronto nuestros estudiantes habrán nacido y se habrán formado en esta nueva sociedad. Sin embargo, no por ser una dificultad podemos dejar de avanzarnos a ella.

A la hora de introducir materiales audiovisuales en la enseñanza de una materia es preciso dotarse de un marco teórico⁴⁴ en el que poder justificar las decisiones, ya que está empíricamente demostrado que existen diferentes sistemas cognitivos especializados en el procesamiento de la información verbal y no verbal⁴⁵.

En un entorno de aprendizaje virtual, otro recurso a tener en consideración es el audio. En

³⁹) Página dedicada a las excavaciones de Ravenna: http://.ravennantica.it/ravennantica/visita_virtuale/pagina3.html, en la que se puede ver una reconstrucción virtual de como podía ser una *domus* en el siglo V-VI d.C.

⁴⁰) Web en la que el estudiante podrá ver la reproducción de los mosaicos de Rávena de los rostros de Justiniano y su esposa Teodora y leer una breve biografía del emperador: <http://www.giustiniani.info/imperatore.html>.

⁴¹) Véase F. LILLO REDONET, *El cine de romanos y su aplicación didáctica*, Madrid, 1994; Obras que han iniciado con seriedad el debate sobre el lenguaje del cine como otro lenguaje más para la historia: R.A. ROSENSTONE., *El pasado en imágenes. El desafío del cine en nuestra idea de la historia*, Barcelona, 1997; J. UROZ (ed.), *Historia y cine*, Universidad de Alicante, 1999; M. WYKE, *Projecting the past. Ancient Rome, Cinema and History*, Nueva York-Londres, 1997; R. DE ESPAÑA, *El peplum. La antigüedad en el cine*, Barcelona, 1998; J. SOLOMON, *The ancient world in the cinema*. Yale University, 2001; P.L. CANO, *Cinema de romans*, en «L'Avenç», CXL, sep. 1990, pág. 46-50; A. DUPLÁ. y A. IRIARTE, *El cine y el mundo antiguo*, Universidad del País Vasco, Bilbao, 1990; M.M. WINKLER, *Classical Myth and Cultura in the cinema*, Nueva York -Oxford, 2001. O. LAPENA MARCHENA, «Hacia un pasado común». *El cine y la uniformización de la antigüedad clásica. Apuntes para su estudio* en «Revista Methodos. Revista electrónica de Didáctica del latín», 2006.4, <http://antalya.uab.es/pcano/aulatin/methodos/methodos.htm>. Hace alusión al reto que se nos plantea a los profesores actuales de abandonar nuestra cultura de la palabra por la de la imagen que se va instalando en nuestras vidas irremediadamente. El autor expone que el *peplum* muestra una historia idealizada y reaccionaria, adaptada a las necesidades de sus héroes y de sus espectadores, de manera radicalmente maniquea. Subraya el hecho que la cinematografía ha pintado de blanco la antigüedad ocultando la realidad sorprendentemente policroma. Un cine que mantiene un gran componente ideológico. Una visión de la historia que otorga a la individualidad el papel protagonista de los hechos y que utiliza en muy pocas ocasiones fuentes clásicas de manera directa. Un cine que ha condensado la historia de Roma en un solo siglo, del final de la república a la muerte de Nerón. Una visión reduccionista de la historia y convertida en teatro. En definitiva se trata según este autor de un lenguaje, el cinematográfico que ha uniformizado y simplificado el pasado. La vida cotidiana no ha llegado a las pantallas.

⁴²) En cuanto al material audiovisual hay que distinguir si lo que se pretende es que este material tenga una función realmente formativa o si por el contrario el recurso al audiovisual tenga por misión únicamente ser un impacto visual para atraer la atención del estudiante a determinados aspectos o simplemente a la materia en general.

⁴³) En la web del museo arqueológico de Tarragona se hace una reconstrucción virtual de los principales lugares de la Tarragona Romana, para la docencia de esta materia en esta ciudad es de gran utilidad que los estudiantes puedan reconocerlos en su propia ciudad: <http://www.mnat.es/tarraco/catindex.htm>. El estudiante puede encontrar una visita virtual de la reconstrucción de la antigua Roma en <http://www.unicaen.fr/rome/index.php>.

⁴⁴) Un autor de referencia a partir del cual se podría construir un marco teórico sería: W. SCHNOTZ, *Aprendizaje multimedia. Desde una perspectiva cognitiva*, en «Boletín de la RED Estatal de Docencia Universitaria», II.1, pág. 31-42, advierte que las investigaciones empíricas no han podido comprobar los resultados que se esperan de los productos multimedia y que muchas de las reglas utilizadas para el diseño de éstos, son erróneas.

⁴⁵) Con este material no se pretende en absoluto lograr la absurda panacea del aprendizaje sin esfuerzo, sino conseguir una auténtica comprensión del mundo a través la creación de interrelaciones de conceptos, imágenes y sonidos.

nuestra experiencia de docencia virtual en la «UOC» hemos constatado que al acabar el semestre los estudiantes no han oído ni una sola vez como se pronuncian los conceptos latinos básicos de la asignatura como *'ius civile'*, *'ius honorarium'*, *'ius gentium'*, *'exceptio rei venditae et traditae'*, *'non bis in idem'*, *'in dubbio pro reo'*, *'litis contestatio'*, *'in iure'*, *'apud iudicem'* ... Esto nos lleva a considerar la utilidad de proporcionar al estudiante un recurso en el que pueda escuchar la pronunciación correcta de algunos conceptos. Además de esta justificación puramente lingüística, entendemos que en la tarea de un profesor, a menudo, existe una parte del discurso que puede producirse únicamente de manera oral, hay algunos aspectos de la docencia de un profesor que nunca se recogen por escrito, bien por su tenor coloquial, bien por ser una reflexión recapitulativa, bien por tratarse únicamente de un elemento de motivación para el estudio... El recurso al audio puede utilizarse como medio para conseguir la tradicional complicidad entre profesor y estudiante al producirse esa transferencia personal del acto didáctico⁴⁶.

Algunos recursos para la docencia del derecho romano que pueden servir de punto de partida para la reflexión a la hora de pensar en nuevos materiales docentes son sin ánimo de exhaustividad

1. Didacticiel de Roger Vigneron

El ya clásico didacticiel de Vigneron que en la última versión aparece en web y de libre acceso está compuesto por cinco elementos, el Syllabus, resumen de la asignatura, un vocabulario de los términos más relevantes de la asignatura con la traducción de los nombres en latín y una definición, textos de derecho romano extraídos de las fuentes jurídicas romanas y una colección de videos y el «QCM» cuestionario de respuestas múltiples autoevaluable con explicaciones para las respuestas erróneas⁴⁷. La estructura del curso está muy bien explicada en la «web».

2. *Quaestiones* Juan Miquel-«UOC» 1997. En la Universitat Oberta de Catalunya se empezó a impartir Derecho Romano en el curso 1996-1997⁴⁸. En aquel entonces la «UOC» editó un material docente en «CD»⁴⁹ que supuso una gran innovación pedagógica. El «CD» contiene un audiovisual en el que un actor vestido como un auténtico pretor romano plantea al estudiante casos prácticos que debe ir resolviendo. A través de sus propios errores y aciertos el estudiante va avanzando en la comprensión de temas tan complejos pero a la vez actuales, como la transmisión de la propiedad en el caso de venta de cosa ajena o los problemas del rango hipotecario. En realidad lo que se estaba haciendo era dar un nuevo formato a un material docente creado en el año 1985⁵⁰ y que había tenido un gran prestigio entre los estudiantes de las masificadas facultades de derecho de finales de los años 80. La obra fue utilizada por los estudiantes de la «UOC» durante los primeros semestres, sin embargo, la obra originaria había sido diseñada para unos estudiantes que cursaban una asignatura

⁴⁶ En la enseñanza puede ocurrir como con la música, las grabaciones a menudo tienen más calidad técnica que los conciertos en directo, sin embargo, el concierto en vivo consigue unos registros comunicativos que añaden un innegable valor a la melodía.

⁴⁷ Didacticiel de Roger Vigneron: <http://vinitor.egss.ulg.ac.be/>

⁴⁸ Durante el primer semestre del curso 2005-2006 hay 500 estudiantes matriculados en esta asignatura. El grado de satisfacción de los estudiantes del semestre anterior es superior a los 8 puntos sobre 10.

⁴⁹ J. MIQUEL, *Dret Romà, Quaestions de dret romà*, Barcelona, 1997.

⁵⁰ J. MIQUEL, *Quaestiones. Docencia del derecho a través del casuismo romano*, Barcelona, 1985. La obra se presenta al estudiante como un método de enseñanza del derecho a partir del caso práctico. El derecho romano es un derecho casuístico que contienen el sustrato común de los ordenamientos jurídicos de derecho privado de la Europa continental además de proporcionar un modelo de razonar jurídico desde el caso concreto. La obra nace con la intención de dar respuesta a la masificación de las facultades de derecho ofreciendo un sistema que permita la individualización de la enseñanza, entendiendo que el profesor debe amoldarse al ritmo de aprendizaje del estudiante corrigiendo sus errores. Se expone un caso concreto sobre el que se plantean preguntas con varias alternativas, el estudiante escoge una respuesta y a través de la corrección del error o la fijación del acierto seguirá avanzando a la pregunta siguiente.

de 15 créditos durante un curso académico completo mientras que los estudiantes de la «UOC» debían superar una asignatura de 6 créditos en un solo semestre. Esto provocó que el nivel de complejidad al que conducía el «CD» fuera muy superior, al nivel de conocimientos que los estudiantes de la «UOC» adquirirían después de cursar la asignatura. Esto conllevó que el «CD» dejará de utilizarse como material docente a pesar de su gran calidad didáctica e inmejorables características técnicas. 10 años más tarde, el «CD» sigue siendo una obra excepcional.

3. Dario Mantovani, *La legge delle XII Tavole e l'elaborazione dei giuristi. Mancipatio, manumissio e tutela legale della donna*⁵¹.

En este trabajo expone como tras la normalización de las nuevas tecnologías en el ámbito de la investigación⁵² se inicia el reto de aplicar los recursos multimedia para explorar sus potencialidades con la finalidad de comunicar los resultados de la investigación, como parte integrante de la propia investigación. Lo más destacable es la reflexión en la que se afirma que ante la reducción de los planes de estudio la mejor opción no es condensar el contenido, sino encontrar un eje expositivo que al mismo tiempo sea técnico jurídico y no dependa excesivamente de las conceptualizaciones modernas, lo que supone alejarnos de la sistematización pandectística de las fuentes romanas con la finalidad de mostrar a nuestros estudiantes toda la historicidad del derecho romano conservando al mismo tiempo su tecnicismo. El eje sobre el que se asienta su exposición docente es la tutela legal de la mujer romana que le permite exponer de manera compacta muchas figuras del derecho de familia así como varios negocios y funciones negociales, sin la utilización de sobreestructuras modernas. El tema se escoge precisamente porque permite mostrar como a través de actividades simbólicas en las que relaciones jurídicas deben encontrar su existencia o su extinción, que es precisamente una de las características del derecho romano. Queremos destacar esta experiencia porque demuestra claramente que ante los nuevos escenarios docentes ya sea la introducción de las tecnologías en nuestra disciplina, las modificaciones legales en los planes de estudio, o el «EEES», lo más importante es precisamente la reflexión que estos cambios nos obligan a hacer sobre nuestra docencia que nos permiten hallar nuevas vías para exponer con medios diferentes o en escenarios distintos una experiencia jurídica histórica. El profesor Mantovani hace la opción de alejarse de las modernas conceptualizaciones para llegar de modo más genuino al modo de argumentar de los juristas romanos⁵³.

4. Derecho Romano en la «UNED». La «UNED» es la universidad a distancia española que a lo largo de su larga trayectoria ha ido utilizando diferentes metodologías docentes para llevar a cabo este siempre difícil sistema de docencia universitaria. Actualmente los recursos docentes que pueden consultarse a través de su web son:

- a) Emisiones de radio relativas a temas de la asignatura llevadas a cabo por diversos profesores del área de conocimiento.
- b) Cuestionarios tipo test de tres preguntas con una sola respuesta verdadera y autoevaluables. El test es utilizado también como sistema de evaluación final.
- c) Planteamiento y resolución de casos prácticos con una guía para resolverlos. Contiene los

⁵¹) «Diritto@storia», II, 2003, «Didattica et Innovazione», <http://www.dirittoestoria.it/lavori2/Mantovani-Tutela-legale-della-donna-premessa.htm>; en concreto su elaboración puede verse en http://www.dirittoestoria.it/lavori2/Mantovani-Versione2DirittoeStoria2_file/frame.htm

⁵²) Algunos de sus trabajos en este sentido son D. MANTOVANI, *Appunti per un progetto di informatica storico-giuridica*, en «CED. Notiziario per gli utenti», XIV, 1986, pág. 4 ss.; *Archivi elettronici e antiquitatis reverentia*, en «Informatica e diritto», II, 1995, pág. 249 ss.; *Informatica e fonti del diritto romano fra documentaristica e linguistica*, Comunicazione al IV Congresso Internazionale di «Informatica e regolamentazioni giuridiche», Roma, Corte Suprema di Cassazione, maggio 1988, sess. II, n. 16; *Il CD-Rom BLA: note sull'uso e l'architettura del sistema*, en «Index», XXIV, 1996, pág. 612.

⁵³) D. MANTOVANI, *El Derecho Romano después de Europa. La historia jurídica para la formación del jurista y ciudadano europeo*, en «Revista General de Derecho Romano», VI, 2006, http://www.iustel.com/revistas/detalle_revista.asp?id_revistas=11.

llamados "casos paralelos" en los que se analizan sus semejanzas y diferencias.

En cuanto a los contenidos procedimentales, entendemos que deben ser trabajados a través de las actividades que conforman la evaluación formativa, que en nuestro caso consisten en comentarios de textos extraídos de las fuentes y resolución de casos prácticos.

También en relación a los contenidos actitudinales, nuestra materia puede jugar un papel importante, ya que el derecho romano como modelo de ordenamiento jurídico aporta muchos valores así como contravalores que pueden ser explotados con finalidades docentes. El Derecho Romano, por ejemplo, es el ordenamiento jurídico que está en la base de los actuales ordenamientos jurídicos de nuestro entorno cultural, en el que los valores de justicia y equidad han presidido su evolución. A la vez que nos muestra cómo una sociedad fue capaz de superar algunos claros contravalores, como la esclavitud. Su estudio es un aprendizaje para la superación de aquellas instituciones jurídicas que no responden a los valores de una sociedad. Otro ejemplo muy instructivo que nos ofrece el Derecho Romano es el relativo a los diversos sistemas de acceso a la ciudadanía romana. Se trata de una lección de alto nivel, muy útil para la reflexión actual de integración de diversas culturas en el seno de la Unión Europea.

Proponemos, pues, aprovechar con finalidades formativas estos valores y contravalores, precisamente, con el ánimo de provocar el debate entre los estudiantes, con la finalidad de iniciarles en la búsqueda de caminos superadores, para la construcción de este espacio social que debe ser el «EEES».

El estudiante

El Espacio Europeo de Educación Superior implica un cambio significativo tanto para los docentes como para los estudiantes ya que el nuevo enfoque por competencias involucra al estudiante de manera activa en su proceso de aprendizaje, lo que supone sustituir la cuestión tradicional de qué debe hacer el profesor para enseñar por qué debe hacer el estudiante para aprender.

Los sistemas de educación a distancia han tenido desde siempre más en cuenta el perfil de sus estudiantes que los sistemas de educación presencial. La explicación es que las universidades a distancia ofrecían como alternativa a la educación presencial un sistema en el que se intentaba personalizar al máximo el proceso de aprendizaje. En el momento actual, en el que el estudiante deviene el centro del modelo en todo el sistema de educación superior europeo, es obvio, que ésta preocupación inicialmente exclusiva de los sistemas de educación a distancia debe ser compartida por todos los sistemas de formación superior.

La Asignatura de Derecho Romano en la «UOC» es una asignatura que se recomienda realizar en el primer semestre de la licenciatura de derecho. Ello nos exige reflexionar sobre el perfil del estudiante de primer semestre de derecho en nuestra universidad. El primer curso de los estudios universitarios comporta una labor docente especialmente compleja pero a la vez muy relevante puesto que en este primer curso deben sentarse las bases de los futuros procesos de enseñanza aprendizaje. Además en momentos de fuertes cambios, como el actual, las materias propedéuticas adquieren mayor importancia por ser los cimientos sobre los que se va a construir el futuro aprendizaje.

El perfil del estudiante de la Universitat Oberta de Catalunya, es el de personas (edad media 35 años) con responsabilidades profesionales y obligaciones familiares. Cuando una persona de este perfil decide iniciar unos estudios universitarios, su nivel de motivación por estudiar es altísimo. De modo que para el docente que se encuentra con estos estudiantes de primer semestre uno de los grandes retos es mantener sostenido este alto grado de motivación inicial. La estrategia que se ha utilizado en nuestro modelo pedagógico para conseguirlo es precisamente un determinado sistema de evaluación: la evaluación formativa⁵⁴. Esta es una herramienta para conseguir varios de los objeti-

⁵⁴) A. DELGADO, R. BORGE, J. GARCIA, R. OLIVER, L. SALOMON, *Evaluación de competencias en el EEES. Una experiencia desde el Derecho y la Ciencia Política*, Barcelona, 2006. En esta obra hacemos una exposición detallada de los

vos que nos proponemos: obtener información sobre el perfil del estudiante para poder personalizar su proceso de aprendizaje y ofrecer valoraciones cualitativas y no cuantitativas que retroalimenten su motivación intrínseca valorando positivamente los errores como medio para fomentar la autocorrección en aras a fomentar la autonomía de su aprendizaje.

Los estudios más recientes sobre aprendizaje demuestran⁵⁵ que éste precisa de la participación en comunidad y que la adquisición de conocimientos se considera un proceso de carácter social, decantándose por la concepción que considera que el aprendizaje es un hecho colectivo, frente a la idea clásica que lo recluía en la esfera individual. El constructivismo de orientación sociocultural es una perspectiva que establece que la construcción del conocimiento es un proceso complejo que se lleva a cabo a través de la relación de estos tres elementos: el estudiante que aprende a través del ejercicio de una actividad mental de carácter constructivo, el contenido objeto de enseñanza-aprendizaje y el docente que ayuda al estudiante en este proceso de construcción. Por lo tanto docente, estudiante y contenido configuran el triángulo interactivo en el que asentamos la docencia en nuestro entorno de aprendizaje virtual.

Nuestro objetivo docente es conseguir que el estudiante consiga crear conocimiento. Somos absolutamente conscientes de que las tecnologías pueden ser muy útiles para transmitir información, sin embargo no sirven por sí solas para la creación del conocimiento, por ello para conseguir realmente construir conocimiento es indispensable establecer una interacción constante entre los actores implicados: estudiante, profesor y contenido.

Por ello, otro de los retos de la docencia virtual en relación al estudiante, consiste en crear un entorno en el que el estudiante realmente sienta que pertenece a una comunidad de aprendizaje en el que quiera trabajar. En los entornos virtuales la idea de comunidad no aparece de modo espontáneo como puede aparecer en un aula de cualquier universidad presencial, por ello debe crearse de modo expreso. La existencia de una comunidad de aprendizaje es esencial para que los estudiantes sientan realmente que están aprendiendo junto a otros estudiantes. Por este motivo nuestro campus virtual posee las herramientas necesarias que potencian la comunicación fluida entre los estudiantes con el objetivo de fomentar el trabajo entre iguales y de este modo construir un aprendizaje significativo en comunidad.

Por ello es tan importante que el docente favorezca la comunicación de experiencias de aprendizaje, para la cual el profesor debe introducir preguntas y planteamientos que hagan que el estudiante reflexione sobre qué ha aprendido, cómo lo ha aprendido y qué piensa sobre lo que ha aprendido, de manera que su proceso de aprendizaje sea explícito y el estudiante se de cuenta de los pasos mentales que está realizando para llegar a la construcción del conocimiento y poder de este modo compartir la experiencia con otros estudiantes⁵⁶.

Para fomentar la comunicación entre los estudiantes, la «UOC» crea un espacio en el aula al que llama *'forum'*. En él pueden participar los estudiantes y el profesor. Es un espacio donde el estudiante se dirige a todo el grupo expresando sus problemas de comprensión, de organización, de motivación. Este espacio es muy importante para los propios estudiantes para los que inicialmente se creó, sin embargo la experiencia nos ha enseñado que también lo es para el profesor, ya que le permite escuchar atentamente a sus estudiantes, y aprender así a enseñar a partir de las inquietudes de sus estudiantes. Leyendo atentamente sus mensajes, podemos comprender bien la ayuda que necesitan de nosotros y la que necesitan de sus propios compañeros. En este espacio debemos te-

diferentes tipos de evaluación, así como una exposición sistematizada de actividades de las diferentes áreas del derecho en función de las competencias que cada uno de estos tipos de actividades ayudan a desarrollar.

⁵⁵) S. SANZ, *Comunidades de práctica virtuales: acceso y uso de contenidos*, en «Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento», II.2, 2005, pág. 26-36.

⁵⁶) Entendemos que un aprendizaje basado en la comunicación escrita es especialmente positivo para los estudiantes de derecho puesto que una de las competencias básicas que debe adquirir el futuro jurista es el dominio de nuestro lenguaje de especialidad, competencia que se adquiere únicamente a través de la continua y repetida elaboración de textos jurídicos.

ner en consideración el momento en que debemos intervenir y cómo debemos intervenir en una conversación entre iguales en la que los profesores no somos iguales. En este espacio los estudiantes están haciendo un aprendizaje cooperativo. Éste es según los expertos lo que más cambia en la enseñanza en un entorno virtual en relación a la enseñanza tradicional. De modo que en los entornos virtuales, el reto del docente en relación al estudiante es crear espacios donde los estudiantes deseen trabajar juntos.

Otro de los espacios de comunicación que debe cuidarse especialmente es el de la comunicación individual entre profesor y estudiante. El trabajo colaborativo es muy útil pero también es imprescindible fomentar la relación estudiante-profesor como una estrategia de aprendizaje. Una de las claves del éxito de un proceso de aprendizaje virtual radica precisamente en la comunicación. Quien ha trabajado en un entorno virtual sabe perfectamente, pese a lo paradójico de la afirmación, que el entorno virtual facilita la comunicación entre profesor y estudiante y estudiantes entre sí.

El equipo docente

Como indicábamos al principio, el uso de las «TIC» y la apuesta por la evaluación formativa son rasgos característicos del modelo pedagógico de la «UOC». Esto es así hasta tal punto que la estructura organizativa del profesorado está diseñada para la consolidación de estos dos rasgos tan característicos. Se ha organizado el equipo docente de la siguiente manera⁵⁷. Un profesor de la «UOC» es responsable de una o más asignaturas de su área de conocimiento. El profesor no imparte la docencia directamente, sino que su misión es diseñar la asignatura, crear un equipo docente e implementar la metodología docente en esa asignatura. El equipo está liderado por el profesor de la «UOC» y formado por un conjunto de profesores a los que se denomina consultores. Frecuentemente los consultores son profesores de otras universidades que son, quienes imparten la docencia.

Con la creación de esta estructura de profesorado, lo que se ha hecho en definitiva, es fragmentar las tareas que tradicionalmente realiza el profesor universitario.

La metodología docente queda en manos del profesor de la «UOC» que actúa como intermediario entre la institución y el equipo docente. Lo que ha sido siempre la función de un solo profesor, en nuestra metodología se ha dividido en unas determinadas funciones que cumple el profesor, (diseño de la asignatura, coordinación de los consultores y asesoramiento metodológico para la docencia virtual) y en otras que realiza el consultor, entre las que cabe destacar el papel de motivador y dinamizador del proceso de aprendizaje del estudiante.

También se han fragmentado entre los consultores las diversas tareas que realiza tradicionalmente un solo docente. En el caso de la evaluación, la elaboración del material docente se encarga

⁵⁷ En el caso de Derecho Romano, actualmente Lourdes Salomón es la profesora responsable de la asignatura. Los consultores que colaboran o han colaborado con la «UOC», en orden de incorporación, son:

José Luis Linares Pineda, Catedrático de Derecho Romano de la Universidad de Girona. En el año 1996 en que la «UOC» inicio la Licenciatura de Derecho, se encargó al Profesor Linares el diseño, la planificación y la puesta en marcha de la asignatura. Elaboró el plan docente de la asignatura que sigue impartándose en el curso 2006-2007 con las necesarias actualizaciones.

Teresa Duplà Marín, Catedrática de Derecho Romano de la Universidad Ramon Llull.

Anna Caballe Martorell, Profesora Agregada de Derecho Romano de la Universidad Pompeu Fabra.

Núria Coch Roura, Profesora Asociada de Derecho Romano de la Universidad Pompeu Fabra.

José Luis de Sola, Profesor Asociado de Derecho Romano de la Pompeu Fabra y abogado.

Marisa Gracia Vidal, Profesora de Derecho Romano de la Universidad de Deusto y magistrada.

Carmen Lázaro Guillamón, Profesora Contratada Doctor de Derecho Romano de la Universidad Jaume I de Castellón.

Carmen Tort Martorell, Profesora Titular de Derecho Romano de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Simeó Miquel Roé, Profesor Asociado de Derecho Romano de la Universidad de Lérida y abogado.

José Luis Zamora Manzano, Profesor Titular de Derecho Romano de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

cada semestre a uno de los consultores. Este consultor planifica, temporiza y elabora las pruebas de evaluación continua y la prueba final teniendo siempre en cuenta, los resultados del semestre anterior, información que le facilita el profesor⁵⁸. Este material docente es utilizado por todo el resto del equipo. Se trata de un material docente perecedero⁵⁹ que debe reelaborarse de nuevo, semestre tras semestre. Elaborar este material docente implica un volumen de trabajo y una responsabilidad importante por lo que cada semestre se encarga a un consultor diferente con la finalidad de no sobrecargar a los consultores y conseguir una plena coordinación entre el equipo.

Actualmente cada uno de los consultores se hace cargo de un grupo de 75 estudiantes aproximadamente. Al consultor se le exige como requisito básico conocer la materia y estar dispuesto a dominar el uso de los instrumentos tecnológicos que pone a su disposición el *campus*. Pero además, de él se espera una determinada actitud, un compromiso profundo por el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Se valora especialmente su actitud positiva para estimular el interés del estudiante por la materia. Partiendo como hacemos del postulado constructivista, lo que el estudiante construye no asegura una construcción óptima de significados y sentidos en relación al nuevo contenido, de modo que la interacción entre el contenido y el estudiante no garantiza por sí solo formas óptimas de significados y sentidos. El profesor aporta la ayuda que necesita el estudiante para adaptar de manera dinámica, y contextual el contenido a aprender. La interacción entre contenido y estudiante no es solitaria sino que el proceso aparece mediado por el profesor para seguir de manera continuada el proceso de aprendizaje⁶⁰. Como decíamos, en los entornos virtuales es preciso que se dedique especial atención a la creación de un contexto que facilite la interacción entre los tres elementos, por este motivo en los entornos virtuales la función del docente se ve aumentada en relación a la docencia presencial⁶¹. Las «TIC» amplifican la presencia del docente en el proceso de aprendizaje del estudiante.

La experiencia ha demostrado, como decíamos, que construir conocimiento junto a otros es más efectivo que hacerlo individualmente, de modo que el consultor debe asumir tres papeles: organizador del trabajo, socializador del contexto de aprendizaje y facilitador del desarrollo cognitivo del estudiante.

En la formación «on line» la comunicación entre el grupo es fundamental por este motivo el consultor tiene la labor de moderador, ayudando a que el grupo se comunique de manera eficiente entre sí, afrontar las situaciones problemáticas con eficacia y mantener el sentido de pertenencia del

⁵⁸) El «Datawarehouse» de la «UOC» es un almacén de datos donde se introducen todos los datos relativos al proceso de aprendizaje del estudiante. Se trata de una potente herramienta informática de gran utilidad a la hora de tomar decisiones relativas a la docencia. Esta herramienta nos da información sobre el número de estudiantes matriculados en cada asignatura, el número de aulas de cada asignatura, el grado de aprobados de cada una de las pruebas de evaluación continua ... Los profesores a través de la información del «Datawarehouse» contamos con estadísticas exhaustivas y altamente detalladas de los resultados de cada semestre. El «Datawarehouse» da respuesta a las necesidades de información de cada profesor. Los datos son fiables y consistentes, de fácil manejo e integrados con la visión estratégica de la «UOC». Estos datos son analizados para detectar, por ejemplo el grado de seguimiento de la evaluación continua, el grado de superación de la evaluación continua, el grado de superación y seguimiento de cada una de las actividades, el grado de abandono en cada una de las actividades propuestas a los estudiantes a lo largo del semestre ... y muchos otros datos que el profesor estime conveniente conocer. El análisis detallado de estos datos es imprescindible a la hora de tomar decisiones docentes y en concreto para el planteamiento de una evaluación continua exitosa ya que permite reconducir el proceso en caso de detectar alguna circunstancia no deseada, como por ejemplo un alto grado de abandono o de no superación de la asignatura.

⁵⁹) Los estudiantes reciben en el momento de matricularse a la asignatura un manual que es el que todos los estudiantes y consultores utilizan a lo largo del curso como material docente de referencia. Se trata de la adaptación a la metodología de la «UOC» del manual J. MIQUEL, *Derecho Privado Romano*, Barcelona, 1992, llevada a cabo por J.L. LINARES, V. SANSÓN, A. CABALLÉ, L. SALOMÓN, Barcelona, 2006.

⁶⁰) J. ONRUBIA, *Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento*, en «RED. Revista de educación a distancia», 2005, <http://www.um.es/ead/red/>.

⁶¹) Cada semestre disponemos de los resultados de las encuestas realizadas a los estudiantes sobre su grado de satisfacción sobre los recursos docentes, sobre el planteamiento de la evaluación y sobre la acción docente.

grupo del que hablábamos más arriba.

Esta especial estructura del equipo docente permite la coordinación de toda la docencia de Derecho Romano impartida, pese a tratarse de un gran número de estudiantes⁶².

Conseguir que un profesor universitario asuma como propia toda esta metodología docente es otra de las funciones que tiene el profesor de la «UOC». El profesor de la «UOC» se ha convertido en un formador de profesores de docencia virtual, ya que la formación y experiencia que recibe el consultor de la «UOC» es utilizada por estos profesores en su universidad de origen de todo el entorno universitario español⁶³.

Nuestras aulas

Imagen de los espacios de comunicación entre profesores y estudiantes. A la derecha pueden verse los estudiantes que en el momento de tomar la imagen estaban conectados al campus virtual (*imag. 3* y *imag. 4*).

Para concluir, solo añadiré que la clave del éxito del «e-learning» no radica en la tecnología utilizada para la docencia sino en la capacidad del docente de adecuar su metodología docente al nuevo entorno y a las necesidades de sus estudiantes. La asignatura de Derecho Romano de la «UOC» es una de las asignaturas mejor valorada por los estudiantes precisamente porque los profesores que la imparten han comprendido que su objetivo docente es el aprendizaje de sus estudiantes y a ello dedican todo el buen hacer que han adquirido a lo largo de su carrera docente en otros entornos de enseñanza universitaria (*imag. 5*).

⁶² Para el primer semestre del curso 2006-2007, 580 estudiantes están cursando la asignatura de Derecho Romano. En febrero de 2007 cursarán la asignatura otros 600 estudiantes.

⁶³ Una interesante estrategia de internacionalización de nuestra universidad podría consistir en incluir entre nuestros equipos docentes a consultores extranjeros que impartieran docencia en su propia lengua para la «UOC», fomentando de este modo que nuestros estudiantes pudieran cursar asignaturas en lenguas extranjeras con profesores de prestigio internacional y a la vez exportar nuestro «know how» entre las universidades europeas de más prestigio y en ocasiones, como decíamos, algo escépticas ante experiencias tan novedosas como la «UOC».