

EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA NUEVA DOCENCIA EN DERECHO ROMANO

The European Space of Higher Education and New Teaching in Roman
law

MARÍA JOSÉ BRAVO BOSCH*

SUMARIO:

I. Introducción. II. La lección magistral. III. El aprendizaje cooperativo. 1. La interdependencia positiva. 2. La interacción cara a cara. 3. La responsabilidad personal. 4. El uso adecuado de destrezas interpersonales y grupales. 5. El autoanálisis o evaluación de los resultados del grupo. IV. El método del caso. V. El blog docente.

I. INTRODUCCIÓN

El proceso de convergencia europea en el que se deben redefinir los objetivos de la Educación Superior supone un nuevo reto para la universidad¹. Con todo, no resulta un cambio imprevisto, aunque sí radical en cuanto a los nuevos métodos de enseñanza que se deben implantar en el ámbito universitario. Las numerosas reformas de planes de estudio acaecidas en los últimos años ya supusieron un cambio de planteamientos didácticos en varias disciplinas –como es el caso del Derecho Romano– al tener que adaptar el programa docente a la reducción de créditos en las distintas universidades, y su conversión en asignatura cuatrimestral en la mayoría de los casos. En palabras de A. Fernández de Buján²: “El mundo universitario vive tiempos de crisis y de esperanza”, en clara referencia a la necesidad de afrontar los cambios necesarios en la universidad, sin apoyarse en la falsa disyuntiva entre la modernidad o la clasicidad que tanto perjudican al

* Profesora Titular de Derecho Romano de la Universidad de Vigo.

¹ Este artículo se lo dedico al Profesor ANTONIO FERNÁNDEZ DE BUJÁN, en el 25 aniversario de su Cátedra.

² “Clasicidad y utilidad del estudio del Derecho Romano”, en *Boletín del Ilustre Colegio de Abogados de Madrid*, 6, 1987, p. 49.

mundo del Derecho Romano³. Curiosamente, es nuestro propósito demostrar aquí como una disciplina clásica del estilo del *ius Romanum*, está *per se* adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior⁴, por cumplir con los nuevos postulados docentes desde su misma creación, siendo las nuevas metodologías docentes activas que se predicán de habitual desarrollo en el ejercicio de nuestra disciplina.

Desde un punto de vista general, la docencia universitaria se ha limitado las más de las veces –en titulaciones pertenecientes al ámbito humanístico o jurídico-social– a la distribución de contenidos a lo largo del curso académico, más teóricos que prácticos. La docencia se planteaba como la necesidad de transmitir conocimientos que los estudiantes debían adquirir, siendo la materia el núcleo principal para la formación. No cabe duda que tal planteamiento adolece de un enfoque didáctico integrador, ya que el estudiante resulta ser el mero destinatario de contenidos didácticos que plantea el profesor, sin intervenir de forma práctica en su formación. Sin embargo, ya Ortega y Gasset⁵ afirmaba hace tiempo: “En la organización de la enseñanza superior, en la construcción de la Universidad, hay que partir del estudiante, no del saber ni del profesor. La Universidad tiene que ser la proyección institucional del estudiante, cuyas dos dimensiones esenciales son: una, lo que él es: escasez de su facultad adquisitiva de saber; otra, lo que él necesita saber para vivir”.

Ante este escenario divergente con la realidad actual⁶ –que procura la intervención directa del estudiante en la preparación de los contenidos

³ Vid. al respecto, A. LATORRE, *Valor actual del Derecho Romano*, Madrid, 1977, p. 17, en donde ya hacía notar la importancia de plantear la educación jurídica no de forma “estrictamente técnica y utilitaria. También ha de enseñar a comprender el Derecho, a criticarlo y a sugerir su reforma en lo que proceda”, recordando en p. 20 que “comprender el Derecho en sus cambios pasados ayudará a los juristas a comprenderlo en sus cambios presentes”, en clara defensa de la importancia del Derecho Romano.

⁴ Pudiendo destacar el objetivo principal, como declaran A. BENITO/ A. CRUZ, en *Nuevas claves para la Docencia Universitaria*, Madrid, 2005, p. 15, que es el de “mejorar el sistema educativo europeo a nivel mundial y, en particular, frente a otros sistemas altamente competitivos como el norteamericano. Para ello, se ha puesto gran énfasis en los mecanismos de garantía de calidad, asentados sobre procesos de acreditación y gestión para la excelencia que, no obstante, en buena medida residen en el factor humano, en la capacidad del profesorado de orientar su misión hacia las verdaderas necesidades sociales, y de sus alumnos en particular”.

⁵ *Misión de la Universidad*, Madrid, 1930, p. 86.

⁶ Vid. al respecto, F. MICHAVILA / B. CALVO, *La Universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*, Madrid, 1998, p. 150: “Y es que aprenderlo todo de una vez y al principio es un concepto que ya ha quedado anticuado. Ese modelo lineal, que exige primero un período de formación y después el resto de la vida para desarrollar una profesión, se está empezando a sustituir por otro que podríamos denominar cíclico, basado en volver a la universidad de forma periódica para actualizarse, para adquirir nuevos conocimientos en tecnologías avanzadas y, a la vez, participar de las corrientes culturales que tienen en la universidad su mejor exponente”.

docentes que redundan en su formación⁷– debemos plantear un nuevo esquema de transmisión conceptual de conocimientos⁸. Se hacen necesarias otras técnicas de enseñanza, permaneciendo la clase magistral como uno de los métodos docentes a utilizar⁹, pero no el único conveniente a la hora de afrontar un modelo de enseñanza. Tenemos que conseguir generar conocimiento frente a la habitual transmisión del mismo. Así, las nuevas metodologías docentes activas postulan un cambio de protagonismo¹⁰,

⁷ A. BENITO / A. CRUZ, *Nuevas claves para la docencia universitaria*, cit. p. 18: “Para los alumnos, ir a clase ya no supondrá una actitud pasiva, ir a copiar apuntes que después habrá de estudiar de forma más o menos razonada. Ahora los alumnos van a clase a participar en tareas que les permitirán aprender más. Tendrán que buscar e integrar información, tendrán que trabajar en equipo, que planificarse, que presentar resultados, que tomar decisiones y también que estudiar... Mucho de su aprendizaje acontecerá de manera autónoma y tendrán que ser conscientes de que todo esto no son extras sino elementos necesarios para superar sus materias, porque es la única forma de conseguir el aprendizaje integral que se pretende”.

⁸ M. C. FONSECA MORA/ J. I. AGUADED GÓMEZ, *Enseñar en la Universidad. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria*, La Coruña, 2007, p. xvi: “El arte de enseñar puede ser constantemente mejorado cuando la investigación de conocimientos científicos se une a la revisión de destrezas, técnicas y recursos que permiten optimizar la divulgación de dichos conocimientos mediante una docencia que promueve la capacidad de pensar por uno mismo”.

⁹ Vid. al respecto, E. LOZANO CORBÍ, *Roma y su gran aportación al mundo: El Derecho Romano*, Zaragoza, 1993, p. 69, al plantear la disyuntiva de la exposición de nuestra disciplina en clases teóricas entre Lección Magistral y Clase Dialogada. Continúa en p. 71 relatando como el procedimiento más normal es “El de la exposición de la lección magistral, que a nosotros nos sigue pareciendo fundamental y necesario seguir realizando”, para señalar en p. 73: “Ahora bien, existe una metodología docente mucho más sugerente y atractiva que la anterior, pero que hoy nos parece utópica y, por tanto irrealizable. Nos referimos a la clase dialogada, donde la pasividad del alumno desaparece. La clase sería un coloquio entre profesor y alumnos, no sólo sobre los puntos fundamentales de la institución de que se trate, que la mayor parte de los alumnos los habrían aprendido previamente, sino sobre los puntos oscuros de la institución tratada, aspectos de la misma discutidos por la doctrina, etc. con lo que la clase se convertiría en algo vivo y enriquecedor y donde la abulia apenas encontraría lugar”, concluyendo en p. 74 que para hacer realidad tal método docente el número de alumnos tendría que reducirse significativamente, “entre 25 o 30 como máximo, para ser eficaz”, y además que la actitud del universitario cambiase de forma radical, ya que exigiría un trabajo anterior de consulta y preparación de manuales docentes, “lo cual, sinceramente, que se diera en todos, lo veo bastante difícil”.

¹⁰ Vid. al respecto, M. L. FERNÁNDEZ SERRAT, “Planificación del aprendizaje”, en M. C. FONSECA MORA/ J. I. AGUADED GÓMEZ (Dir.), *Enseñar en la Universidad*, cit. p. 23, cuando plantea como reflexión final: “Otorgar el protagonismo al estudiante implica un cambio de mentalidad en la docencia universitaria que difícilmente podrá conseguirse a base de decretos y normas. Se hará necesaria una participación del profesorado comprometida y en equipo, sin la cual será complejo avanzar hacia otro modelo de universidad de acuerdo a este momento histórico. Pero para adquirir este necesario compromiso, el profesorado precisará nuevas competencias profesionales docentes que les forme y sensibilice hacia el reto que la Convergencia Europea plantea; para ello la política universitaria tendrá que proporcionar medios y ofrecer estímulos hacia la coordinación y el trabajo en equipo”.

siendo ahora el estudiante el que desempeña un papel principal¹¹, siempre acompañado y motivado¹² por el profesor correspondiente¹³.

La aparición de estas nuevas claves para la docencia deben de ser un estímulo para la enseñanza¹⁴, y nuestra necesaria adaptación a estas metodologías activas redundará así en un enriquecimiento para la formación y aprendizaje de los estudiantes, objetivo final de nuestro quehacer docente¹⁵. Aún más, el nuevo papel social de las universidades¹⁶, como centros de

¹¹ Sobre este nuevo cometido de los estudiantes, Vid. M. DE MIGUEL, "Clases teóricas", en M. DE MIGUEL DÍAZ (Coord.) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Madrid, 2006, p. 45: "Los estudiantes por su parte tienen que aprender a ser sujeto activo y comprometerse con las exigencias y retos que le propone su propio aprendizaje. Debe mejorar sus formas de comunicación y participación, y el sentido de sus responsabilidades. Aprender a construir significados y gestionar su aprendizaje".

¹² A fin de evitar falta de estímulo en el alumnado, que redunde en un mal ambiente en clase; V.V. A.A: "Why good teachers have bad classes: and what you can do about it", en *Speaking of Teaching*, 12, Nº 3, 2003, p. 1: "There are several important ways to approach the problem of a bad class: creating a sense of community and collaborative learning in the class... varying your teaching methods, and bringing significant "active learning" moments into each class meeting".

¹³ Como señala en la presentación M. DE MIGUEL DÍAZ (Coord.), en *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, cit. p. 16: "El desafío del profesor se cifra, entonces, en diseñar experiencias de aprendizaje en las que el estudiante pueda construir nuevos significados y sentidos a la realidad en la que se ubica y formular y aplicar soluciones a las situaciones problemáticas".

¹⁴ M. GUERRERO LEBRÓN/B. PERIÑÁN GÓMEZ, "El Derecho Romano ante el crédito europeo: una propuesta de aplicación", en *RGDR*, 4, 2005, p. 5, cuando destacan que en el Sistema de Transferencia de Créditos Europeos se trata de valorar el trabajo del discente como unidad de medida y no sólo las horas dedicadas a la docencia, e: "Inevitablemente, esto supone una reducción de horas de docencia al estilo tradicional, lo que puede obligar a un reajuste en los programas, si bien la labor del profesor no es por ello menos intensa, pues está mucho más próximo al alumno en el proceso de aprendizaje".

¹⁵ Vid. al respecto, C. CARRASCO, "Universidad y sociedad: el Derecho Romano ante el EEES", en *RGDR*, 9, 2007, p. 5: "En cuanto al aspecto metodológico, se impone un nuevo modo de docencia, al menos como novedoso se nos presenta, en el que el alumno ha de implicarse más en el proceso de su aprendizaje. Un nuevo modo de transmitir los conocimientos que, por otra parte, no son denominados como tales, pues en su lugar se habla de "competencias", "destrezas"; el propio discente es considerado como el "capital humano". Con todo, la autora nos recuerda los posibles peligros que puede comportar la nueva reforma: "El principal el de que, de los distintos fines perseguidos (adaptación a los cambios tecnológicos, favorecer la movilidad, procurar una educación permanente o propiciar la cohesión social), se erija en protagonista el primero, trasladando a la universidad los principios que rigen en la empresa y el mercado laboral de modo que de los dos pilares que podrían considerarse básicos en una sociedad, la economía y la cultura, el primero se convierta en el central, absorbiendo al otro".

¹⁶ Que deben ser objeto de evaluación continua para conseguir los mejores resultados, como pone de manifiesto E. LÓPEZ PEREIRA, en Prólogo de *Guía do Sistema Universitario de Galicia*, Santiago de Compostela, 2003, p. 18, al referirse a la puesta en marcha de la Agencia de la Calidad del Sistema Universitario de Galicia, cuando declara: "Precisamente, a posta en marcha desta axencia no curso 2000-2001 contribuíu a velar pola mellora da calidade da docencia, da investigación, da xestión e dos servizos que prestan as nosas universidades. Así, a avaliación da calidade consolídase como unha ferramenta habitual e normal para coñece-lo rendemento académico da institución, que é un elemento fundamental na catalogación

formación y aprendizaje a lo largo de toda la vida, materializado en múltiples cursos de especialización, master y postgrados, de acuerdo con la cada vez más estrecha relación entre universidad y empresa¹⁷ –tanto para la investigación como para la formación– supone una mayor adquisición de competencias tanto para el profesor como para el alumno, lo que obliga a una sinergia académica entre ambos a fin de conseguir los mejores resultados.

Con respecto a estos métodos¹⁸, hemos optado por analizar los que consideramos más idóneos en punto a la docencia universitaria¹⁹. No están todos, sino los más relevantes, avalados por resultados innegables en la formación integral del alumnado²⁰. Al analizar cada metodología activa elegida, pondremos en evidencia la realidad docente del Derecho Romano²¹ con

da estima e valoración de cada universidad, tanto para acadar recursos externos como da propia administración”.

¹⁷ Vid. al respecto, F. MICHAVILA/ B. CALVO, *La Universidad española hoy*, cit. p. 94: “Es necesario asumir, sin embargo, que el objetivo de la universidad no es formar profesionalmente a sus estudiantes, sino dotarles de las herramientas conceptuales y prácticas que les permitan el acceso al mundo laboral en condiciones de competitividad. No debe, por tanto, abandonarse, sino reforzarse, la formación básica, integral, humanística y social del individuo”, aun teniendo claro que resulta necesaria una mayor relación entre la universidad y las empresas, colegios profesionales, sindicatos y asociaciones patronales; L. DEL BUONO/ C. GAUBERT/ F. LEBARON, *Universitas Calamitatum: Le livre noir des réformes universitaires*, París, 2003, *passim*, en donde realizan una contundente crítica a la reforma de las universidades de marcado carácter neoliberal.

¹⁸ Vid. al respecto, M. DE MIGUEL DÍAZ (Coord.) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, cit. p. 22: “Cuando hablamos de método en el ámbito de la enseñanza, nos referimos a « la forma de proceder que tienen los profesores para desarrollar su actividad docente»”, destacando dentro de los métodos posibles a los siguientes: Método expositivo, Estudio de casos, Resolución de ejercicios y problemas, Aprendizaje basado en problemas, Aprendizaje orientado a proyectos, Aprendizaje cooperativo, Contrato de aprendizaje, todos ellos seleccionados por considerarlos los más idóneos para utilizar en el ámbito universitario, en punto a la organización y desarrollo de las actividades académicas.

¹⁹ Como afirma L. SALOMÓN SANCHO, “Dos nuevos retos para el Derecho Romano: el Espacio Europeo de Educación Superior y la nueva sociedad del conocimiento”, *RGDR*, 6, 2006, p. 6: “A menudo discutimos sobre cuál es el mejor método para llevar a cabo una investigación romanística, en cambio no estamos dedicando atención a la investigación sobre el método docente más eficaz para la exposición de nuestra disciplina”, insistiendo en que “investigar sobre la propia docencia es una buena forma de vincular la función investigadora y la función docente del profesor universitario que tan a menudo van disociadas”.

²⁰ Cfr. A. BENITO/ A. CRUZ (Coords.), *Nuevas claves para la Docencia Universitaria*, cit. p. 16, en donde ponen de relieve la existencia de multitud de enfoques metodológicos alternativos para el profesor universitario, “no obstante, en el apartado dedicado a las metodologías activas de este manual se tratarán en detalle tres de ellas, avaladas por excelentes resultados con respecto a la formación integral del alumnado”, como son el Aprendizaje Cooperativo, el Aprendizaje Basado en Problemas, y el Método del Caso”.

²¹ Sin olvidar, claro está, que el constreñir la enseñanza del Derecho Romano, en casi todos los planes de estudio actuales –y con visos de ir a menos- a un cuatrimestre, supone una mayor dificultad a la hora de plantear nuevos métodos de docencia. Vid. al respecto, M. T. DUPLÁ MARÍN, “La enseñanza del Derecho Romano”, en M. T. DUPLÁ MARÍN, P. DOMÍNGUEZ TRISTÁN, P. PANERO ORIA, R. PANERO GUTIÉRREZ, y R. PANERO

respecto a la estrategia metodológica propuesta, planteando los necesarios compromisos por parte de nuestra disciplina²² para la consecución de una estructura docente de calidad y adaptada a la realidad actual²³, lo que sin duda repercutirá en la formación integral de los estudiantes²⁴. Como afirma

GUTIÉRREZ (Coord.), *El Derecho Romano en la Universidad del Siglo XXI. Catorce siglos de historia y catorce de tradición*, Valencia, 2005, p. 327: “Dada la escasa asignación de créditos concedidos a nuestra disciplina, consideramos que los criterios educativos se deben centrar, siempre pensando en el interés formativo del estudiante, en valorar la importancia del Derecho Romano como ordenamiento jurídico completo y unitario y en ampliar el campo de conocimiento del estudio del Derecho Privado Romano, base para la formación del jurista. En cualquier caso, entendemos que se deben proponer con firmeza el que se impartan, junto a la asignatura de carácter troncal, otras asignaturas de carácter optativo, que completen el vacío producido por la reducción real de horas lectivas dedicadas a esta asignatura”.

²² La necesidad de que los romanistas corriamos determinados errores docentes y de investigación, ya lo puso de manifiesto P. FUENTESECA, en “Observaciones sobre el futuro del Derecho Romano en España”, en *Estudios Homenaje al Profesor Hernández Tejero*, Madrid, 1994, p. 210: “Hay fundadas esperanzas de que el Derecho romano mantenga una posición de asignatura troncal como su importancia exige, pero el futuro del romanismo en España depende también, en gran medida, del esfuerzo de los romanistas españoles, hoy mayoritariamente jóvenes. El futuro exige, en nuestra opinión, un encuadramiento del Derecho romano como factor primordial en la historia del Derecho europeo, superando los nacionalismos jurídicos surgidos con los Estados modernos en Europa. Pero el futuro exige también una conciencia clara de las deficiencias del pasado y del presente, que deben ser superadas. Muchas deficiencias no son privativas del romanismo, sino comunes a la peculiar contextura histórica y actual de la universidad española,” destacando entre ellos, en p. 213, la desconexión practicada entre el Derecho romano y la tradición europea: “Al contrario, se acentuó la particularidad histórica del Derecho español, de tal modo que, en la iniciación de sus estudios, los alumnos han venido recibiendo dos informaciones aparentemente divergentes de la historia jurídica: Derecho español y Derecho romano como mundos jurídicos independientes y desconectados. El mayor desconcierto se percibe hoy en la exposición de los períodos históricos básicos, como la España romana, cuya historia jurídica requiere un replanteamiento desde la cada vez más rica perspectiva de las nuevas fuentes. ¿Puede hacerse la historia jurídica de España prescindiendo de la historia del Derecho europeo, cuya columna vertebral fue el Derecho romano?”.

²³ Vid. al respecto, M. BARTOSEK, “Come si dovrebbe studiare attualmente il diritto romano. Alcune idee”, en *Studi in onore di Vincenzo Arangio-Ruiz*, 1, Nápoles, 1953, p. 337-338, en donde pone de manifiesto la necesidad de no aislarse los juristas romanos de la realidad, encerrados en sí mismos, y así afirma: “Ho l'onore di conosceré personalmente la massima parte dei cultori del diritto romano in Europa e perciò posso dire qualche cosa, posso attestare che sono quasi tutti uomini (e oramai anche donne) dotati di altissime qualità morali ed intellettuali, ma prima di tutto gente laboriosissima che vivie per la loro scienza, che la consagra ogni pensiero nel tempo disponibile, che passa la loro vita praticamente in studi, biblioteche ed archivi. Ma appunto questa loro passione per la scienza e questo loro modo di vivere piuttosto solitario portano un gran pericolo, cioè di perdere il contatto con altri lavoratori, colla società e suoi bisogni, il pericolo di chiudersi nella « torre d'avorio». Ed è chiaro che se questo pericolo, questa tendenza si realizzerà in una misura considerevole, ciò può e debe influire su tutta la loro creazione”, concluyendo que la función social y el interés principal de estos investigadores es la educación de las generaciones futuras de juristas, por lo que sólo estando en contacto con la realidad podrán formar a los estudiantes con las debidas garantías.

²⁴ En cuanto a la denominación de alumnos o estudiantes, términos semejantes pero en absoluto sinónimos, podemos destacar la acepción propuesta por F. MICHAVILA/ B. CALVO, *La Universidad española hoy*, cit. p. 202, quienes tomando como punto de partida

L. Rodríguez Ennes²⁵, para que el Derecho romano no pierda su vigencia, debe “encontrar la metodología didáctica que debe de ser utilizada para que cumpla su finalidad de medio de formación jurídica para los juristas modernos”²⁶. Con todo, en el proceso de convergencia europea se airean de continuo la transparencia, movilidad²⁷ y la competitividad²⁸ como la expresión de los valores auténticos de la cultura universitaria, entre los

las diferencias desde el campo etimológico, afirman: “Se nos antoja que la palabra *alumno* encierra una relación de dependencia respecto de personas de más gobierno o de cosas ya establecidas, mientras que al *estudiante* se le reconoce una mayoría de edad intelectual que le capacita para alcanzar o comprender por sí mismo, aunque sea bajo la dirección de un maestro o tutor”, para concluir que de acuerdo con la interpretación propuesta, “la mayor parte de las personas que cursan estudios en las universidades españolas son cada vez menos “alumnos” y cada vez más “estudiantes”. Éste es el sentido, al menos, que se aprecia en la legislación”.

²⁵ “Autonomía e Interés actual del Derecho Romano”, en *Foro Gallego*, 183, La Coruña, 1987, p. 4, en donde añade la siguiente reflexión: “Con todo, superados los excesos de la crítica interpolacionista, estamos asistiendo en nuestros días a un replanteamiento de la autonomía y carácter independiente del Derecho Romano como disciplina propia dentro del ámbito general de las ciencias histórico-jurídicas. Esta problemática tiene su origen fundamentalmente, en la preocupación pragmática que anima a un importante sector de la Ciencia jurídica y que se concreta, por una parte, en una enseñanza dogmática del Derecho romano en función del Derecho moderno y, por otra, en los intentos de crear una Sociología jurídica, de la que el ordenamiento jurídico romano sólo sería una parcela”.

²⁶ *Vid.* al respecto, D. MANTOVANI, “El Derecho Romano después de Europa. La historia jurídica para la formación del jurista y ciudadano europeo”, en *RGDR*, 6, 2006, p. 6: “El derecho Romano se pondría, sin embargo, en grave peligro como disciplina académica, si su fin principal fuese individuar, a partir de presupuestos históricos, los elementos comunes de los distintos derechos privados de los Estados miembros, y ello con el propósito de su aproximación”.

²⁷ En relación con esto, T. GONZÁLEZ RAMÍREZ, “El Espacio Europeo de Educación Superior: una nueva oportunidad para la universidad”, en P. COLÁS BRAVO/J. DE PABLOS PONS (Coords.) *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*, Málaga, 2005, p. 41, en la que se analizan las herramientas que permitirán la movilidad, transparencia y comparabilidad de los estudiantes, incluido el llamado *currículo vitae* europeo.

²⁸ Sobre este punto, L. ANDRÉS ZAMBRANA/V. MANZANO ARRONDO, “¿Hacia dónde camina la Universidad? Reflexiones acerca del EEES”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 2004, p. 274, cuando se refieren a la traslación del espíritu de la competitividad: “Las reformas universitarias locales que han tenido y están teniendo lugar en Europa, se enmarcan en esta idolatración de la competitividad, entre el personal docente e investigador, entre grupos de investigación, entre departamentos, entre programas de doctorado y master, entre centros y entre Universidades. Se supone, con ello, que la competencia entre todas y todos ayudará a mejorar y alcanzar la excelencia”. Sin embargo, su análisis de futuro no obvia ciertas dudas sobre el diseño de la reforma pretendida, declarando en p. 275: “Si el objetivo de aumentar la competitividad tiene éxito, ello permitirá, sin duda, incrementar la cuantía de los indicadores de crecimiento económico. Si realizáramos una estimación lineal, fundamentada en la experiencia acumulada hasta el momento, habría que concluir que el EEES conseguirá también incrementar la desigualdad entre Estados y entre personas dentro de los Estados. Sin embargo, es una predicción tal vez muy aventurada, puesto que la reforma de la educación superior en Europa deja algunos huecos, en el objetivo del crecimiento económico, que pueden ser aprovechados para abordar específica y directamente las necesidades más prioritarias de la población”.

que se destaca la primacía de la verdad sobre la utilidad y la ética del conocimiento, valores que sin duda reflejan la esencia de una materia como la circunscrita al mundo del Derecho Romano.

II. LA LECCIÓN MAGISTRAL

Metodología didáctica más utilizada. Resulta imprescindible en un principio para la transmisión de los conceptos fundamentales, por lo que puede ser una herramienta muy útil si se sabe utilizar en su justa medida, aunque debe ir acompañada de otros métodos de enseñanza para conseguir los mejores resultados en la adquisición de conocimientos del discente. Desde la perspectiva romanística, A. Fernández de Buján²⁹ declara: “Probablemente la utilidad del Derecho Romano esté en relación directa con el problema didáctico de cómo enseñarlo, y en este punto sería deseable una convergencia entre la explicación histórica³⁰ o casuística y la dogmática, teniendo siempre presente que el método pedagógico consistente en el casuismo jurídico requiere una previa formación institucional de los alumnos y el conocimiento de la terminología jurídica, es decir, una previa formación teórica formulada de modo sistemático que sirva de base al inicio del razonamiento jurídico que implica la práctica casuística”.

De este modo, resulta necesaria la presencia de clases magistrales –quizás al principio del curso académico– donde la interacción es únicamente entre el docente³¹ y el estudiante, para dar paso poco a poco al discente³², que

²⁹ *Derecho Público Romano*, 10ª ed. Navarra, 2007, p. 50-51, en donde concluye que es necesario conseguir en las explicaciones teóricas un justo equilibrio entre historia y sistemática actual.

³⁰ *Vid.* al respecto, L. RODRÍGUEZ ENNES, “La supervivencia del Derecho Romano”, en *Foro Gallego*, 184, La Coruña, 1992, p. 16: “Las nuevas orientaciones romanísticas han supuesto una renovación de todo el estudio del Derecho, uniéndolo a la historia, que como es lógico, no es solamente el estudio del pasado”.

³¹ Que asume en este nuevo proceso europeo un papel secundario, como afirma R. P. RODRÍGUEZ MONTERO, “Reflexiones en torno a la nueva propuesta de actividad docente a desarrollar por el profesor universitario en el marco del EEES”, en *RGDR*, 5, 2005, p. 6: “Frente al papel protagonista que se otorga al alumnado en las nuevas propuestas que se realizan en el ámbito de la docencia dentro del nuevo marco trazado en el Espacio Europeo de Educación Superior, el lugar en que se sitúa al profesorado universitario en el mismo –sin negar, como es lógico, su importancia– es el correspondiente a un segundo plano”, indicando que el papel del profesor en la Universidad presencial ya no se limita a la transmisión de contenidos de la materia que imparte, sino que va a gestionar el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

³² *Vid.* al respecto, D. GARCÍA SAN JOSÉ, “Discentes, docentes y crédito europeo. Coordinadas del proceso enseñanza-aprendizaje significativo del Derecho Internacional Público en el Espacio Europeo de Educación Superior”, en *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, 2006, p. 1: “El Espacio Europeo de Educación Superior exige a los discentes y a los docentes de nuestra disciplina, guste o no, una adaptación en sus técnicas de estudio y pedagógicas permitiendo, a través de la aplicación del nuevo sistema del crédito europeo, que los estudiantes aprendan por sí mismos –que no por sí solos– sin reducir por ello el nivel de

debe ir desarrollando una serie de competencias asignadas a la asignatura. Este método de trabajo contempla la modificación progresiva de la metodología enseñanza-aprendizaje, en un proceso de innovación educativa³³ en la que el profesorado³⁴ debe rediseñar su forma de enseñar³⁵ mejorando su competencia profesional como docente, y los estudiantes asumir un protagonismo activo, en un nuevo rol de aprendizaje responsable que descansa en gran medida en el ánimo de participar en su propia formación³⁶.

El principal argumento a favor del método expositivo es la denominada “autoridad científica del profesor”³⁷, que con su exposición verbal de los contenidos de la materia facilita a los estudiantes una información organizada y adecuada a la finalidad pretendida³⁸, esto es, que el estudiante memorice

exigencia o de calidad en la docencia. Guiado por esta convicción presento unas reflexiones centradas en cómo reemplazar con éxito la tradicional relación de emisores-receptores de información por otra en la que el docente de nuestra disciplina asume la función de tutor del proceso de aprendizaje significativo de sus alumnos”.

³³ Cfr. S. SÁNCHEZ CERESO, *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Madrid, 1988, en donde se recoge la siguiente definición: “Innovación educativa como la acción permanente realizada mediante la investigación para buscar nuevas soluciones a los problemas planteados en el ámbito educativo”.

³⁴ Vid. al respecto, A. BENITO/ A. CRUZ (Coords.), *Nuevas claves para la Docencia Universitaria*, cit. p. 18: “Para el profesor, la docencia tradicional, la clase magistral, se verá en parte sustituida por sesiones en las que haya mayor participación del alumnado, haciendo uso de las denominadas metodologías activas. Además, el profesor habrá de dedicar parte de su tiempo al seguimiento, o acompañamiento de alumnos. Ya no se trata de pensar sólo en la materia, ahora se trata de que los alumnos la aprendan”.

³⁵ Como dice F. EUGENIO, “Nuevos horizontes en la metodología docente del Derecho Romano”, en *RGDR*, 4, 2005, p. 9: “El método de enseñanza y aprendizaje del Derecho Romano en el tiempo presente creemos que ya no puede reducirse a la lección convencional. Optamos por el aprendizaje activo, de participación, por el aprendizaje de lo que se va descubriendo, por la utilización de los múltiples recursos de que podemos servirnos”, considerando finalmente, en p. 11 que “debe ser superado el modo de enseñar que considera al alumno un ser pasivo mero destinatario de lecciones. Por tanto, se deberá tratar de que el alumno intervenga activamente en el proceso de aprendizaje”.

³⁶ Y no como simple receptor de inquietudes científicas, actitud propia del pasado en la Universidad, a la que hace mención F. FERNÁNDEZ DE BUJÁN, *La enseñanza universitaria a distancia. Una reflexión desde la UNED*, Madrid, 2001, p. 35: “En los primeros tiempos de la institución universitaria, los saberes eran transmitidos por vía oral como efecto de las lecciones impartidas por los maestros en las aulas en presencia de discípulos y alumnos. Lecciones leídas y releídas, *lectio* y *relectio*, expuestas y explicadas. Repasadas y vueltas a explicar. El conocimiento se transmitía por la comunicación real entre profesor y alumno, maestro y discípulo, en el aula”.

³⁷ Cfr. M. DE MIGUEL DÍAZ (Coord.) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, cit. p. 45: “Se considera que el dominio de la materia por parte del profesor y sus habilidades para la comunicación didáctica permiten, sobre todo, la comprensión del tema y, en ocasiones, un enfoque en profundidad del mismo. Para lograr estos propósitos, la exposición deberá ser organizada y desarrollada siguiendo el siguiente orden lógico”.

³⁸ Como señalan M. C. FONSECA MORA/ J. AGUADED GÓMEZ, *Enseñar en la Universidad*, cit. en la introducción, p. xiii, el alumnado universitario en su aprendizaje “tiende a depender de las clases que recibe y del material que le es suministrado por la figura docente y evita así el tener que asumir su propia responsabilidad a la hora de desarrollar un

los conceptos desarrollados previamente por el profesor. Como corolario lógico, es exigible que el docente utilice en su disertación una narrativa innovadora y un discurso coherente, bien estructurado y que motive a los estudiantes destinatarios del mismo³⁹. Aún más, el nuevo escenario europeo que procura el aprendizaje de los estudiantes por sí mismos pretende unos parámetros de exigencia en la docencia cada vez mayores⁴⁰, exigiendo el Espacio Europeo de Educación Superior a los docentes y discentes una evolución en sus técnicas de estudio y pedagógicas que no supongan una disminución en la calidad de la formación⁴¹.

aprendizaje autónomo”. Dicha actitud va en detrimento de uno de los objetivos fundamentales de la enseñanza universitaria, que según J. L. GONZÁLEZ SIMANCAS, “Asesoramiento académico personalizado en la Universidad”, en V. García (Ed.): *La educación personalizada en la Universidad*, Madrid, 1996, p. 376, es el de “capacitar al estudiante... para que alcance un alto grado de autonomía en su proceder académico, y más tarde, profesional”.

³⁹ En el estudio realizado por la Universidad Autónoma de Barcelona en el año 2004, *Las opiniones y actitudes del profesorado universitario delante del Espacio Europeo de Educación Superior: propuestas para la implementación del sistema de créditos europeos (ECTS)*, y en el que participaron varias Universidades españolas, se recoge en p. 36: “Las sesiones magistrales son de gran utilidad para presentar contenidos que no se pueden encontrar en los manuales. Conviene promover la participación de los estudiantes para recibir feedback, para motivarlos y mejorar la calidad de su aprendizaje. El papel del docente es clave para conseguir un buen desarrollo de la metodología. El docente debe estar atento al lenguaje facial y corporal de los estudiantes para poder reconducir la sesión en caso de que los estudiantes muestren síntomas de cansancio y falta de atención, tiene que calcular bien el tiempo disponible para no superar la capacidad de atención de los estudiantes, debe presentar los contenidos con el fin de poder organizar el discurso y debe también utilizar los recursos tecnológicos adecuadamente”.

⁴⁰ *Vid.* al respecto, A. MURILLO, en “Perspectivas de la enseñanza del Derecho Romano” en *ACTAS AIDROM* [en línea] 2008; coord. Clemente *et al.* Disponible en: <http://www.aidrom.com/actas2008.htm>, p. 4: «La implantación del sistema ECTS conlleva un abandono de la docencia basada en la enseñanza del profesor para acoger una docencia centrada en el aprendizaje del alumno; es decir, el profesor debe enseñar a aprender y deberá ser el alumno el que asuma el protagonismo de su aprendizaje», añadiendo a continuación la necesaria implicación de los romanistas que “tenemos que transmitir nuestra absoluta convicción de la utilidad de su estudio, pues en caso contrario va a ser muy difícil convencer a los discentes de que el Derecho Romano es fundamental en su formación”.

⁴¹ Es el momento de plantear la siguiente cuestión: ¿No sería preciso reducir el número de estudiantes por aula para poder desarrollar adecuadamente las nuevas herramientas educativas? *Vid.* al respecto, A. LAZARI, “Las Universidades europeas entre pasado y futuro: reflexiones personales sobre la implantación del EEES”, en *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, 2006, p. 8: “Las primeras objeciones acerca del experimento piloto del pasado curso se refieren a la necesidad de reducir el número de alumnos por cada docente. Se trata de una reflexión banal, pero es indudable que el seguimiento demandado por los nuevos parámetros docentes impone un volumen de trabajo y una atención inviables si se tuvieran que mantener el actual ratio de alumnos/docente. Sería, además, conveniente una mayor colaboración entre profesores de distintas áreas a fin de conseguir una interdisciplinariedad real en los contenidos de cada asignatura y en el desenvolvimiento del propio proceso de aprendizaje”.

Aceptamos dentro de un proceso de innovación educativa la clase magistral como método docente⁴², por su eficiencia y utilidad funcional al contribuir a la construcción del conocimiento a través del discurso, pero promoviendo al mismo tiempo lo que se denomina “diálogo controlado”⁴³, que suple la pasividad del alumnado en la clase magistral ya que cuenta con la ventaja de suponer una participación activa⁴⁴, con preguntas que incitan a la reflexión y con comentarios por parte del propio profesorado, que se convierte así, en un facilitador del aprendizaje⁴⁵.

A tenor de lo expuesto, el docente debe ser el elemento vertebrador de un verdadero proceso de comunicación en el aula universitaria, lo que conducirá sin duda a un aprendizaje de calidad y a un mejor resultado final en la evaluación curricular de los estudiantes.

⁴² Como señalan LÓPEZ, M. *et al.* en “Estrategia pedagógica para mejorar el rendimiento en la asignatura *Prótesis Estomatológica* priorizando cronológicamente la práctica selectiva: evaluación comparativa con el método convencional”, en *Revista de Enseñanza Universitaria*, 1999, p. 134: “La lección magistral sigue teniendo gran importancia pero acompañada de discusión, diálogo e intercambio de conocimientos, adquiriendo el proceso educativo un carácter bilateral”.

⁴³ *Vid.* al respecto, T. NUÑEZ DOMÍNGUEZ, “Asegure la comunicación en clase y negocie acuerdos de aprendizaje”, en L. M. Villar Angulo (coord.) *Programa para la mejora de la docencia universitaria*, Madrid, 2004, p. 186: “No se renuncia a la condenada y salvada lección magistral, aunque no se plantea como un monólogo sino como un diálogo en el que se ponen en común ideas y ciencias. Podemos decir con ello que estamos más cerca de salvar una de las quejas más extendidas en el propio ambiente universitario y en la sociedad en general: la poca adecuación y el poco ajuste a la realidad social por parte de la universidad. Sólo se le da la cara a esa realidad social, a la realidad política y tecnológica que marcan los nuevos tiempos si se está dispuesto a escuchar, a compartir ideas, a criticar y a proponer nuevos escenarios de interacción que potencien el aprendizaje participativo y co-responsable”.

⁴⁴ Siempre que no haya un elevado número de estudiantes por aula, como señala M. T. DUPLÁ MARÍN, “La enseñanza del Derecho Romano”, cit. p. 339: “Sabemos que acostumbra a ser difícil esta participación activa de los alumnos en las clases teóricas cuando el número de los mismos es elevado, y que suele ocurrir que los primeros intentos de implantar el diálogo resultan fallidos, pero nuestra experiencia docente nos viene demostrando que, cuando se pregunta con afán de dialogar y no de examinar, más pronto o más tarde, se logra crear el ambiente distendido que hace posible la espontánea participación de todos o, al menos, de los mejores. Debemos empezar a asimilar que el alumno ya no es, o no debe ser, un sujeto pasivo en la Universidad del siglo XXI”.

⁴⁵ Como declara F. FERNÁNDEZ DE BUJÁN, *La enseñanza universitaria a distancia*, cit. p. 40: “En el proceso de formación de un profesor universitario debe ocupar una parte importante de tiempo y de esfuerzo, su formación pedagógica. En épocas pretéritas (quizás no sea necesario remontarse más allá de mediados del siglo XX), en la formación de un profesor se daba muy poca importancia a su preparación didáctica y metodológica. Llevados por un espíritu de erudición, importaba mucho más el «qué» que el «cómo». Interesaba más el saber, que el saber cómo enseñar lo que se sabía. Sin dudar ni un ápice de la importancia del saber, creo que no debe despreciarse el saber enseñar”.

III. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO⁴⁶

Es un método⁴⁷ interactivo de organización de la docencia, que utiliza el trabajo conjunto de los miembros de pequeños grupos de alumnos para maximizar el aprendizaje⁴⁸. En esta metodología⁴⁹, los estudiantes son responsables de su aprendizaje y del de sus compañeros de grupo, lo que provoca una corresponsabilidad para resolver las tareas académicas que les sean asignadas. En esta estrategia didáctica, los objetivos de los participantes están vinculados, por lo que sólo pueden obtener el triunfo final si los demás miembros del grupo también lo consiguen⁵⁰.

La heterogeneidad⁵¹ es el elemento indispensable para la creación de los diferentes grupos⁵², que tendrán que adaptarse para ir construyendo un modelo común de aprendizaje.

⁴⁶ Nueva metodología docente activa, que según N. GONZÁLEZ FERNÁNDEZ/M. R. GARCÍA FERNÁNDEZ, “El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 42/6, 2007, p. 1: “Hace referencia a un modo alternativo de organizar los procesos cognitivos que se han de provocar en un proceso de enseñanza aprendizaje tanto dentro como fuera del aula. Es decir, se trata con su implementación de superar determinadas lagunas generadas con la aplicación exclusiva de técnicas tradicionales de aprendizaje grupal, interesadas más por resultados que por rendimientos, responsabilidades individuales más que grupales, grupos homogéneos más que heterogéneos, líderes únicos en vez de liderazgos compartidos”.

⁴⁷ Vid. al respecto, P. APODACA URQUIJO, “Estudio y trabajo en grupo”, en M. DE MIGUEL DÍAZ (Coord.) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, cit. p. 185, en donde afirma: “Es tanto un método, a utilizar entre otros, como un enfoque global de la enseñanza, una filosofía”.

⁴⁸ Cfr. A. BENITO/ M. BONSON/E. ICARÁN, “Metodologías Activas”, en *Nuevas claves para la docencia universitaria*, cit. p. 22.

⁴⁹ Muchas veces no bien identificada, asumiendo como aprendizaje cooperativo técnicas de participación en el aula que no pasan de ser meros acicates al estudio, realizados de forma no habitual; Vid. al respecto, S. SHARAN, “2002 by 2000: Recent Research on Cooperative Learning”, en *Newsletter of the International Association for the study of cooperation in education*, 19, 2000, p. 1: “Cooperative Learning has become an umbrella term that frequently disguises as much as it reveals because it jeans so many different things to different people”.

⁵⁰ No cabe duda que esta metodología cumple con las expectativas del nuevo EEES, como nos transmite R. JIMÉNEZ CORTÉS, “Aplicación del crédito europeo en las aulas universitarias”, en M. DE MIGUEL DÍAZ (Coord.) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, cit. p. 180: “En suma, el nuevo espacio de la Educación Superior ofrece una oportunidad para la revisión de la pedagogía universitaria en su conjunto, implicando cambios a diferentes niveles: A) Cambio de mentalidad de docentes y discentes. B) Cambios en el perfil de los estudiantes. C) Cambios en los roles del profesorado. D) Redefinición de las materias y replanteamiento pedagógico. E) Configuración de nuevos sistemas didácticos centrados en la experimentación de recursos didácticos y en la creación de entornos de aprendizaje diversos. F) Cambios en el concepto de “clase presencial”. G) Cambios en los procedimientos y estrategias de evaluación”.

⁵¹ M. A. PASCUAL SEVILLANO, “Reserve tiempo para un aprendizaje cooperativo entre estudiantes”, en L. M. Villar Angulo (coord.) *Programa para la mejora de la docencia universitaria*, cit. p. 231: “Dichos métodos involucran al profesor y pequeños grupos de

Siguiendo la definición de Johnson & Johnson, y Smith⁵³: “Cooperative learning⁵⁴ is the heart of problem based learning. It is related to collaborative learning, which emphasizes the “natural learning” (as opposed to training resulting from highly structured learning situations) that occurs as an effect of community in which students work together in unstructured groups and create their own learning situation”⁵⁵.

Existen distintas formas de organizar el trabajo cooperativo⁵⁶, pudiendo hablar de grupos informales, grupos formales y grupos base. Los dos primeros pueden darse en una asignatura sin problemas, mientras que el grupo base sólo acaecerá cuando se organice institucionalmente la enseñanza en Aprendizaje Cooperativo.

aprendizaje, de cuatro a seis alumnos de carácter heterogéneo, con la firme idea de que los estudiantes aprenden mejor cuando están trabajando juntos que cuando están atentos a lo que dice y hace un profesor. Su principal característica es que el aprendizaje se realiza en base a la interacción entre compañeros”.

⁵² Vid. al respecto, P. PUJOLAS, “Los grupos de aprendizaje cooperativo”, en *Aula de Innovación Educativa*, 59, 1997, p. 41-45.

⁵³ D. W. JOHNSON/R. T. JOHNSON, and K. A. SMITH, “Cooperative Learning returns to College: What evidence is there that it works?”, en D. DeZURE (ed.) *Learning from Change*, Virginia, 2000, p. 206, en donde añaden que el aprendizaje cooperativo no resulta tarea fácil –no sólo para el docente– sino también para los estudiantes: “Cooperative learning is also underused because many students do not understand how to work cooperatively with others”.

⁵⁴ Vid. al respecto, L. CARDELLINI, R. M. FELDER, “L’apprendimento cooperativo: un metodo per migliorare la preparazione e l’acquisizione di abilità cognitive negli studenti”, en *La chimica nella Scuola*, 21 (1), 1999, p. 4: L’apprendimento cooperativo (Cooperative Learning, CL) è un processo di istruzione che coinvolge gli studenti nel lavoro di gruppo per raggiungere un fine comune”.

⁵⁵ Tomamos como referencia las reflexiones de Johnson & Johnson, por formar parte del elenco más importante de especialistas en aprendizaje cooperativo, lo cual se puede entender en las palabras de D. CASSANY “Aprendizaje Cooperativo para ELE”, en *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2004-2005*, Instituto Cervantes, Munich, 2005, p. 13: “Cabe resaltar que el AC surge en EEUU a lo largo del siglo XX como un revulsivo contra la concepción educativa predominante, que ponía énfasis en el individualismo (se forma al aprendiz en destrezas individuales) la memorización (sin razonamiento ni reflexión), la competición (cada aprendiz es evaluado en comparación con el resto de compañeros, los mejores reciben premios)... En este sistema es posible completar un ciclo educativo sin haber tenido que desarrollar habilidades sociales de intercambio y negociación, o sin haber madurado un pensamiento reflexivo y analítico”.

⁵⁶ Vid. al respecto, D.W. JOHNSON/R. T. JOHNSON, and K. A. SMITH, *Cooperative Learning*, Minnesota, 1990, p. 8: “Types of Cooperative Learning. Formal Cooperative Learning Groups: Students work together for one or several class sessions to achieve shared learning goals and complete jointly specific tasks and assignments. Informal Cooperative Learning Groups: Students work together in temporary, ad hoc groups that last for only one discussion or class period to achieve joint learning goals. Cooperative Base Groups: Long-term groups (lasting for at least on semester or year) with stable membership whose primary responsibility is to give each member the support, encouragement, and assistance he or she needs to progress academically and develop cognitively and socially in healthy ways”.

Así, el Aprendizaje Cooperativo informal⁵⁷ es el que se organiza de forma temporal, no tiene solución de continuidad, y se forma habitualmente para llevar a cabo una determinada tarea académica en el transcurso de una clase⁵⁸. Acabamos de ver que la

exposición teórica de la materia⁵⁹ (clase magistral) debe ir acompañada de técnicas que incentiven la atención del estudiante⁶⁰, siendo especialmente útil este modo de aprendizaje para evitar que la atención del discente decaiga. No supone una pérdida considerable de tiempo en la impartición de la parte teórica de una asignatura, y sin embargo esta estrategia mejora notablemente el aprendizaje⁶¹, provocando además la interacción entre los alumnos de la clase⁶².

⁵⁷ Se considera que al comienzo de la implantación del Aprendizaje Cooperativo, lo correcto es empezar por un trabajo cooperativo informal, como proponen A. BENITO/ M. BONSON/E. ICARÁN, “Metodologías Activas”, en *Nuevas claves para la docencia universitaria*, cit. p. 26: “En las primeras experiencias con este método docente es aconsejable comenzar incorporando pequeñas actividades cooperativas de carácter informal par, más adelante, diseñar actividades más complejas y de mayor duración, estructuradas sobre grupos formales de alumnos”.

⁵⁸ Bien es cierto que nuestro modelo habitual de enseñanza en la Universidad es el presencial, pero no debemos olvidar que existe la enseñanza a distancia, que ya promueve diferentes técnicas de aprendizaje hace tiempo. Sirva como ejemplo que los profesores universitarios que imparten en este tipo de docencia están muy habituados a trabajar en equipo entre ellos, lo que sin duda facilita su adaptación en caso de practicar un método de aprendizaje cooperativo; *Vid.* al respecto, F. FERNÁNDEZ DE BUJÁN, *La enseñanza universitaria a distancia*, cit. p. 53-54: “Creo firmemente que la enseñanza a distancia se presta especialmente al trabajo en equipo. Desde mi experiencia de la UNED en su Facultad de Derecho, creo que es imposible desarrollar la labor docente sin estar integrado en un equipo bien coordinado y dirigido”, concluyendo en p. 55 que “una actitud en exceso individualista repercutiría muy negativamente en la enseñanza a distancia, produciendo, quizás, más y mayores disfunciones que en la enseñanza presencial”.

⁵⁹ Como dice M. L. FERNÁNDEZ SERRAT, “Planificación del aprendizaje”, en M. C. FONSECA MORA/ J. AGUADED GÓMEZ, *Enseñar en la Universidad*, cit. p. 21, las clases teóricas: “Pueden constituir una herramienta potente de aprendizaje para los estudiantes siempre que se respeten determinados aspectos: enlazar cada uno de los temas con el anterior y el posterior; presentar los nuevos contenidos de forma entendible y amena, resaltando siempre las ideas principales; y acompañar la explicación con prácticas por parte del alumnado: resolución de problemas, estudio de casos, trabajo en grupo, debates, desarrollo de proyectos”.

⁶⁰ Objetivo primordial del docente que aplique este método de aprendizaje, a decir de D.W. JOHNSON/ R. T. JOHNSON, *El aprendizaje cooperativo informal*, Buenos Aires, 1999, *passim*, en donde se trasluce que el propósito principal de los docentes debe ser concentrar la atención de los alumnos en los materiales que se deben aprender, establecer un clima conducente al aprendizaje, y asegurar que los estudiantes procesan cognitivamente los materiales didácticos ofrecidos en la actividad del aula.

⁶¹ Promoviendo una relación positiva entre los miembros del grupo; *Vid.* al respecto, D. W. JOHNSON/ R. T. JOHNSON, “The Cooperative link”, en *The Newsletter of the Cooperative Learning Institute*, 22, Minnesota, 2007, p. 4: “Being part of a cooperative effort creates a joint moral identity shared by all other members of the community... It should be noted, furthermore, that participants in cooperative situations tend to see themselves as being of more value and worth than do participants in competitive or individualistic situations.

El Aprendizaje Cooperativo Formal⁶³ tiene –a diferencia del anterior– vocación de continuidad⁶⁴, en el sentido de formar grupos para una determinada tarea que puede durar desde una clase a varias semanas. En un grupo formal los estudiantes trabajan juntos para conseguir objetivos compartidos, intentando maximizar su aprendizaje y el de sus propios compañeros. El número de miembros que conforman un grupo formal es pequeño, 2 o 4 estudiantes, organizado por el profesor, a menudo al azar, y en ellos se espera que el estudiante interactúe con sus compañeros, compartiendo los conceptos y estrategias que aprendan, y que se consideren mutuamente responsables de la tarea asignada, acudiendo sólo en último término al profesor en caso de dudas.

Supone un cambio profundo en relación con el esquema tradicional de la docencia universitaria, por lo que sería preferible comenzar con grupos de aprendizaje cooperativo informal⁶⁵, y después de diversos proyectos de este tipo, de marcado carácter temporal, cambiar al modelo más estable de aprendizaje cooperativo formal. El objetivo principal es evitar un fracaso si se arriesga en exceso con un cambio de modelo no experimentado por el docente ni por supuesto por el discente destinatario del mismo⁶⁶.

While contingent self-esteem dominates competitive situations, basic self-acceptance tends to dominate cooperative situations”.

⁶² Lo más importante para el discente es la adquisición de las habilidades necesarias con respecto a su quehacer universitario, para poder desarrollarlas al terminar su carrera en la Universidad. Refiriéndonos en concreto al Derecho Romano, podemos traer a colación las palabras de A. FERNÁNDEZ DE BUJÁN, en *Hacia una Teoría general de la Jurisdicción voluntaria*, Madrid, 2007, p. 18, cuando afirma que el objeto del conocimiento científico, conforme a la clásica tricotomía lo constituyen “la tarea de enunciar problemas, suscitar dudas y esbozar soluciones”, lo que sin duda puede conformar el docente en Derecho Romano a través del Aprendizaje Cooperativo, en este caso informal.

⁶³ Vid. al respecto, D. W. JOHNSON/R. T. JOHNSON, and K. A. SMITH, “Cooperative Learning returns to College: What evidence is there that it works?”, en D. DeZURE (ed.) *Learning from Change*, cit. p. 210: “Formal cooperative learning is students working together for one period to several weeks, to achieve shared learning goals aimed at joint completion of specific tasks and assignments”.

⁶⁴ Cfr. L. CARDELLINI, R. M. FELDER, “L’apprendimento cooperativo: un metodo per migliorare la preparazione e l’acquisizione di abilità cognitive negli studenti”, cit. p. 4, cuando declara que el aprendizaje cooperativo formal consiste en “esercizi più lunghi e impegnativi sottoposti a gruppi di studenti che lavorano insieme per una parte significativa del corso”.

⁶⁵ De la misma opinión, A. BENITO/ M. BONSON/E. ICARÁN, “Metodologías Activas”, en *Nuevas claves para la docencia universitaria*, cit. p. 26: “En las primeras experiencias con este método docente es aconsejable comenzar incorporando pequeñas actividades cooperativas de carácter informal para, más adelante, diseñar actividades más complejas y de mayor duración, estructuradas sobre grupos formales de alumnos”.

⁶⁶ El cambio de método que supone el Aprendizaje Cooperativo supone un gran esfuerzo por parte de profesor y alumno, al margen de que no se conocen todavía los beneficios de este tipo de enseñanza. Nos referimos a la ausencia de investigaciones sobre la eficacia del Aprendizaje Cooperativo, lo que sin duda no ayuda a la asunción de este método por parte del cuerpo docente universitario. Como afirman B. LEÓN/ M. GOZALO/F. VICENTE, “Factores mediadores en el aprendizaje cooperativo: los estilos de conducta interpersonal”, en

Dentro de este tipo de Aprendizaje se tienen que dar los siguientes componentes esenciales:

1. *La interdependencia positiva*⁶⁷

Es el elemento principal del Aprendizaje Cooperativo, consistente en que todos los integrantes está obligados a confiar en los otros para alcanzar el objetivo propuesto. El éxito de cada uno depende del de los demás⁶⁸.

2. *La interacción cara a cara*⁶⁹

Consiste en compartir los distintos recursos que tiene cada estudiante, normalmente de forma oral, intentando apoyarse mutuamente para llevar a buen término el resultado final del trabajo encomendado⁷⁰.

Apuntes de Psicología, 22, N° 1, 2004, p. 63: “En nuestro país, las investigaciones relacionadas con los factores que median la eficacia del aprendizaje cooperativo brillan por su ausencia. La mayoría de las investigaciones se dirigen a analizar los resultados y consecuencias de la utilización del aprendizaje cooperativo sobre diferentes aspectos académicos, sociales y afectivos”.

⁶⁷ Vid. al respecto, D.W. JOHNSON/R. T. JOHNSON, and K. A. SMITH, *Cooperative Learning*, cit. p. 20, en donde ponen el “puzzle” o “jigsaw” como ejemplo de interdependencia positiva: “One way to structure positive interdependence among group members is to use the jigsaw method of creating resource interdependence”. Consiste básicamente en lo siguiente. A cada miembro del grupo se le asigna una parte del trabajo, intentando que sean partes iguales para resultar equitativos en el reparto de tareas. Posteriormente, cada uno (después de compartir con otros estudiantes de la clase que tiene la misma tarea asignada, y que pertenecen a otro grupo) transmite a los otros el resultado de su trabajo en el material asignado, por lo que el aprendizaje cooperativo se produce así: “Teaching their area of expertise to the other group members. Learning the material being taught by the other members”, con una evaluación final: “Assess students’ degree of mastery of all the material. Reward the groups whose members all reach the preset criterion of excellence”; vid. sobre el “jigsaw”, E. ARONSON/S. PATNOE, *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom*, 2ª ed. Nueva York, 1997, *passim*; D.V. PERKINS/R.N. SARIS, “A jigsaw classroom technique for undergraduate statistics courses”, en *Teaching of Psychology*, 28, 2001, p. 111 ss.; D. WILLIAMS, “Improving race relations in higher education: The jigsaw classroom as a missing piece to the puzzle”, en *Urban education*, 39, 2004, p. 316 ss.

⁶⁸ Cfr. A. BENITO/M. BONSON/E. ICARÁN, “Metodologías Activas”, en *Nuevas claves para la docencia universitaria*, cit. p. 24, en donde destacan la principal importancia de este elemento, que consideran crea una sinergia de esfuerzos en positivo de todos los miembros del grupo.

⁶⁹ Como lo definen D. W. JOHNSON/R. T. JOHNSON, and K. A. SMITH, *Cooperative Learning*, cit. p. 15: “Promotive (Face-To-Face) Interaction: Group members promote each other’s productivity by helping, sharing, and encouraging efforts to produce. Members explain, discuss, and teach what they know to teammates. Instructors structure groups so that members sit knee-to-knee and talk through each aspects of the tasks they are working to complete”.

⁷⁰ Vid. al respecto, P. APODACA URQUIJO, “Estudio y trabajo en grupo”, en M. DE MIGUEL DÍAZ (Coord.) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, cit. p. 186, al referirse al aprendizaje cooperativo manifiesta que “la dinámica

3. *La responsabilidad personal*⁷¹

Cada estudiante es corresponsable de los logros del grupo, por lo que debe asumir como propio el procedimiento utilizado para llevar a cabo el trabajo, y las conclusiones consensuadas sobre el mismo.

4. *El uso adecuado de destrezas interpersonales y grupales*⁷²

Los miembros del grupo deben adoptar un doble compromiso en la consecución de la tarea a realizar, en el sentido de ser capaces de desarrollar la confianza necesaria en el aprendizaje del tema asignado, y de funcionar de manera efectiva dentro del trabajo de equipo⁷³. Como la cooperación va asociada al surgimiento de posibles conflictos, los procedimientos para resolverlos de forma constructiva resultan de vital importancia.

5. *El autoanálisis o evaluación de los resultados del grupo*

Consiste en una dinámica de autoevaluación que debe realizar el grupo de trabajo para reflexionar sobre el cumplimiento de tareas, identificando los problemas cuando los haya y decidiendo en ese caso los cambios pertinentes para la consecución del objetivo final.

En relación con el Derecho Romano, las dificultades de su puesta en marcha son comunes a las de cualquier otra disciplina, pudiendo destacar en primer lugar la necesidad de un número no muy elevado de estudiantes en el aula⁷⁴, porque el Aprendizaje Cooperativo no suele funcionar cuando

de la tarea implica interacciones continuas y directas entre los miembros que comparten recursos, se ayudan, se refuerzan y gratifican mutuamente”.

⁷¹ V.V. A.A., “Cooperative Learning: Students Working in Small Groups”, en *Speaking of Teaching*, 10, N° 2, 1999, p. 2: “Individual accountability is essential to group success, since the natural tendencies of some students to dominate and some to withdraw will gradually come into play unless some mechanism is in place requiring everyone to participate”.

⁷² R. FELDER/R. BRENT, “Cooperative Learning in Technical Courses: Procedures, Pitfalls, and Payoffs”, en *ERIC, Document Reproduction Service Report ED 377038*, 1994, p. 2: “Appropriate use of collaborative skills. Students are encouraged and helped to develop and practice trust-building, leadership, decision-making, communication, and conflict management skills”.

⁷³ *Vid.* al respecto, D. CASSANY, “Aprendizaje cooperativo para ELE”, cit. p. 16: “En cualquier caso, el instrumento fundamental del AC es el trabajo en equipo, porque permite atender la diversidad de los aprendices sin caer en una enseñanza individualizada. Debemos tener en cuenta que *equipo* no es igual a *grupo*: los miembros del primero han sido entrenados durante un cierto periodo para aprender conjuntamente, mientras que el segundo son solo aprendices sin formación ni conocimiento mutuo que se reúnen ocasionalmente para resolver un ejercicio. Para que un grupo pueda convertirse en un auténtico equipo de aprendizaje, eficaz y satisfactorio, debe pasar por un largo proceso de formación. Los individuos no nacieron sabiendo trabajar en equipo y por eso deben aprender a cooperar con sus colegas”.

⁷⁴ *Vid.* al respecto, M. P. DURÁN, “Aprendizaje en colaboración en Derecho Romano: efectos en la adquisición de instituciones jurídicas, en la de su uso para la solución de

el grupo matriculado supera los 40 alumnos⁷⁵. Al margen de otras consideraciones⁷⁶, es casi imposible hablar de éxito en un aprendizaje colaborativo si el profesor no tiene tiempo para revisar las tareas de los grupos de trabajo que ha conformado, y resulta evidente la imposibilidad de asistir de forma continua a más de 20 grupos de dos discentes, 13 grupos de 3, o 10 grupos, si se opta por una menor división⁷⁷. Si bien es cierto que siempre se podría iniciar una experiencia cooperativa de modo informal, y sumando a cada éxito un período mayor de trabajo en grupo. No resulta fácil⁷⁸, pero creemos que es un método adecuado a las necesidades de

casos jurídicos y en el aprendizaje de actitudes sociales y valores”, en *Revista de Estudios Sociales*, 19, 2004, p. 75: “La muestra que tomé estaba conformada por todos los estudiantes matriculados en una de las secciones a mi cargo del curso de Derecho Romano, durante el primer semestre de 2003. La muestra que tomé para analizar los datos fue mixta y estuvo compuesta por 18 estudiantes. Trece de ellos estaban matriculados en la carrera de Derecho; cinco, en Ciencia Política y uno, en Economía. Durante todo el semestre, estos 18 estudiantes estuvieron divididos en cuatro grupos de trabajo, dos de cinco miembros y dos de cuatro miembros. Los grupos estaban compuestos por tres estudiantes de Derecho y uno o dos, según el tamaño del grupo, de una de las otras dos carreras”.

⁷⁵ De hecho, en investigaciones realizadas al respecto, se trabajó con grupos inferiores a esta cifra. Cfr. B. LEÓN/ M. GOZALO/F. VICENTE, “Factores mediadores en el aprendizaje cooperativo: los estilos de conducta interpersonal”, en *Apuntes de Psicología*, cit. p. 63-64, en donde para un estudio de aprendizaje cooperativo eligieron a estudiantes de primer curso de una Facultad de la Universidad de Cáceres: “Se seleccionaron al azar 36 de un total de 160 alumnos. Estos 36 alumnos fueron distribuidos al azar en seis grupos formados cada uno por seis alumnos”; del mismo modo, N. GONZÁLEZ FERNÁNDEZ/M. R. GARCÍA RUIZ, “El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes”, cit. p. 4: “En la investigación participaron 39 de los 72 estudiantes matriculados en el primer curso de la titulación de 2º ciclo de Psicopedagogía de la Universidad de Cantabria”, pudiendo destacar que en las conclusiones de este proyecto de aprendizaje cooperativo resulta relevante el apoyo de los estudiantes al mismo, llegando a un 87,2 % el número de estudiantes que considera que la metodología de aprendizaje cooperativo es mejor que la metodología tradicional.

⁷⁶ Como la necesidad de que el profesorado sea consciente de la imprescindible renovación pedagógica y didáctica en determinados aspectos de la docencia en el marco de la universidad actual; *Vid.* al respecto, F. IMBERNÓN, “Un nuevo profesorado para una nueva Universidad. ¿Conciencia o presión?”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 2000, p. 44, cuando afirma que es necesario un cambio en los posicionamientos no sólo de las estructuras organizativas de la Universidad, sino “también de las cognitivas del profesorado universitario, asumiendo una mayor implicación individual y colectiva en procesos de reflexión e investigación sobre los efectos de la docencia universitaria para comprender las prácticas docentes y las situaciones en que éstas se desarrollan”.

⁷⁷ A. BENITO/ M. BONSON/E. ICARÁN, “Metodologías Activas”, en *Nuevas claves para la docencia universitaria*, cit. p. 29: “Es preferible no formar grupos demasiado grandes. Lo ideal según las conclusiones de diferentes investigaciones es que sean de tres alumnos. De este modo se garantiza la interacción entre todos los miembros del grupo”; P. APODACA URQUIJO, “Estudio y trabajo en grupo”, en M. DE MIGUEL DÍAZ (Coord.) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, cit. p. 189: “Grupos de menos de 40 estudiantes. El profesor no podrá realizar adecuadamente la organización, observación y seguimiento de más de seis o siete grupos de unos 4-6 estudiantes”.

⁷⁸ Ya que una de las posibles objeciones estriba en el menor control del docente sobre la clase, pero siguiendo a L. CARDELLINI, R. M. FELDER, “L’appendimento cooperativo:

aprendizaje de un futuro jurista, cuyas habilidades deben ir en el sentido de expresarse correctamente de forma oral, saber resolver conflictos en grupo, saber compartir lo aprendido con los demás miembros del proyecto común, y llegar con éxito a la resolución del problema final.

Bien podría afirmarse que el método del aprendizaje cooperativo puede aplicarse sin mayores problemas al ámbito docente del Derecho Romano⁷⁹, con indudables ventajas en la formación integral del estudiante⁸⁰. Siendo el Derecho Romano una disciplina que se configura como una introducción al pensamiento jurídico⁸¹, sin cuyo estudio no se comprende el desarrollo del Derecho, puede ser un modelo de aprendizaje cooperativo, seguramente formal, en el que los discentes adquieran las habilidades necesarias de transmisión de conocimientos y de reflexión sobre el espíritu que debe imbuir todo quehacer jurídico.

un metodo per migliorare la preparazione e l'acquisizione di abilità cognitive negli studenti", cit. p. 6-7, "in parte questo è vero, ma è uno dei modi di guardare al problema. E' sempre il docente che propone il problema da risolvere, che fissa i tempi, che fornisce gli spunti ai gruppi che lo richiedono, che stabilisce chi deve rispondere, e così via. Nell'insegnamento, ci sono problema ben più gravi di questo; è una grande delusione constatare a volte in qualche studente l'assenza della comprensione concettuale. Se questo metodo viene correttamente applicato, la maggiore conoscenza appresa dagli studenti colmerà qualunque sensazione negativa che alle volte possiamo percepire".

⁷⁹ M. P. DURÁN, "Aprendizaje en colaboración en Derecho Romano: efectos en la adquisición de instituciones jurídicas, en la de su uso para la solución de casos jurídicos y en el aprendizaje de actitudes sociales y valores", en *Revista de Estudios Sociales*, cit. p. 79, en donde pone de relieve algunos ejemplos entre el principio y el final del proyecto, como puede ser que ante la pregunta realizada a un estudiante sobre el concepto de obligación, primero diga "un mandato imperativo", para definirlo al final de su aprendizaje como "un vínculo jurídico entre dos partes (acreedor-deudor) en el cual se construye a realizar una prestación ya sea de dar o de hacer y en donde el incumplimiento de dicha prestación está cobijado por una sanción jurídica", añadiendo: "Estos tres ejemplos ilustran la ganancia de los estudiantes al final del curso en términos de un mayor rigor, precisión y calidad jurídica en la definición de instituciones jurídicas del Derecho Romano. Tanto las instituciones jurídicas de 'obligación', 'acción' e 'hipoteca' como las otras de la prueba, fueron instituciones jurídicas que los estudiantes debieron usar en sus diferentes discusiones de grupo para analizar los problemas jurídicos y buscar su solución. Por ello la calidad de las instituciones jurídicas que aparecían en la encuesta mejoró entre el inicio y el final del curso. Parece, pues, que gracias al aprendizaje en colaboración los estudiantes adquirieron instituciones jurídicas adecuadas".

⁸⁰ R. FELDER/R. BRENT, "Cooperative Learning", en P. A. MABROUK (ed.), *Active Learning: Models from the Analytical Sciences*, Washington, 2007, p. 1: "There are several reasons why cooperative learning works as well as it does. The idea that students learn more by doing something active than by simply watching and listening has long been known to both cognitive psychologists and effective teachers and cooperative learning is by its nature an active method".

⁸¹ Cfr. A. FERNÁNDEZ DE BUJÁN, *Derecho Público Romano*, 10ª ed. cit. p. 62: "Sin el estudio del Derecho Romano no se comprende el desarrollo del Derecho ni, en general, de la cultura jurídica europea, por lo que el Derecho Romano no sólo se configura como una introducción histórico-jurídica al Derecho privado, sino al conjunto del pensamiento jurídico".

Por último, no analizamos aquí la práctica de un aprendizaje cooperativo en grupos base⁸², ya que su despliegue requiere normalmente que la institución esté organizada de modo global en aprendizaje cooperativo, constituyéndose para un período largo de tiempo, como puede ser un curso académico o toda la carrera universitaria.

IV. EL MÉTODO DEL CASO⁸³

Análisis de un suceso real⁸⁴ con la finalidad de engarzar dialécticamente la teoría y la práctica, en un proceso de reflexión que dote de habilidades significativas al discente. Como método activo de aprendizaje, debe tratarse de la descripción de un hecho real⁸⁵, que permita conocerlo, interpretarlo, crear diferentes hipótesis, realizar un diagnóstico, para llegar a la resolución del mismo⁸⁶, y, en ocasiones, a encontrar posibles procedimientos alternativos de solución.

⁸² D.W. JOHNSON/R. T. JOHNSON, and K. A. SMITH, *Cooperative Learning*, Minnesota, cit. p. 21: Cooperative base groups are long-term, heterogeneous cooperative learning groups with stable membership. Members' primary responsibilities are to provide each other with support, encouragement, and assistance in completing assignments, hold each other accountable for striving to learn, and ensure all members are making good academic progress".

⁸³ Vid. al respecto, J. M. CORONEL LLAMAS *et al.*, "El método de casos y la docencia compartida: una oportunidad para la conexión teoría-práctica", en M. C. FONSECA MORA/ J. I. AGUADED GÓMEZ (Dir.) *Enseñar en la Universidad. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria*, cit. p. 77-78: Un caso es para nosotros la descripción de una determinada realidad que nos ofrece una oportunidad de análisis de situaciones y eventos que derivan en una posterior intervención. El propósito no es otro que poder articular y llevar a la práctica alternativas y estrategias para gestionar problemas existentes en el funcionamiento organizativo y tomar decisiones, orientadas a la mejora y al cambio, como resultado de una información básica acumulada que favorece la disponibilidad de ofrecer respuestas verosímiles y efectivas a los contextos estudiados".

⁸⁴ A. BENITO/ M. BONSON/E. ICARÁN, "Metodologías Activas", en *Nuevas claves para la docencia universitaria*, cit. p. 50, en donde señalan la necesidad de que se trate de "una situación real, que normalmente tiene que ver con una decisión, un desafío, una oportunidad, un problema o cualquier otra cuestión, afrontada por un alumno o grupo de alumnos en un aula o entorno de aprendizaje concreto, en un momento determinado".

⁸⁵ Aunque se puede trabajar con casos que de modo razonable podrían haberse producido, como se pone de manifiesto en V.V. A.A. "Teaching with Case Studies", en *Speaking of Teaching*, 1994, 5, N° 2, p. 1: "The term 'case study' covers a wide range of problems posed for analysis, but most types include several key elements. Most cases are either based on real events, or are a construction of events which could reasonably take place".

⁸⁶ Vid. al respecto, V.V. A.A. "Aprendizaje basado en resolución de problemas por el sistema CASUS", en *II Jornadas de Innovación docente, tecnologías de la información y de la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza*, 2008, p. 2: "El aprendizaje basado en la resolución de casos prácticos constituye uno de los métodos que clásicamente ha demostrado una mayor eficacia en la consecución de objetivos docentes y en el desarrollo de competencias y habilidades clínicas".

Esta metodología, puesta de relieve como una de las más importantes para la docencia en insignes instituciones como la Universidad de Harvard⁸⁷, implica un alto grado de formación del docente⁸⁸, que debe instruir⁸⁹ a los estudiantes de forma que puedan ir poco a poco resolviendo casos prácticos, que obviamente demostrarán al mismo tiempo sus conocimientos sobre la materia, redundando en una formación integral del estudiante, objetivo claro de la nueva universidad.

Elemento intrínseco a este método de aprendizaje es la necesaria pluralidad, en el sentido de configurar la enseñanza a través de casos prácticos combinada con el aprendizaje cooperativo⁹⁰ al que antes nos hemos referido, ya sea de tipo formal o informal. La pretensión intelectual en la resolución de casos viene acompañada de la implicación de varios discentes en la resolución de los mismos⁹¹, por lo que el trabajo individual⁹² no debe promoverse como única herramienta en el método de casos⁹³.

⁸⁷ Pudiendo destacar, de entre sus últimas publicaciones, W. ELLET, *The Case Study Handbook: How to Read, Discuss, and Write Persuasively about Cases*, Harvard, 2007, *passim*, en donde se explica como discutir un caso, como analizarlo, plantearlo, trayendo a colación diferentes ejemplos que ayudan a adquirir la técnica necesaria para la resolución correcta de los mismos.

⁸⁸ L. B. BARNES/C. ROLAND CHRISTENSEN/A. J. HANSEN, *Teaching and the Case Method*, Harvard, 1994, p. 3: "Five theses are central to an understanding of our efforts to help instructors work more effectively in case discussion classes. They are, perhaps, more articles of faith than hypotheses capable of being verified. But is it reasonable", pudiendo resumir dichas tesis de la siguiente manera: "First, we believe that when educational objectives focus on qualities of mind (curiosity, judgment, wisdom), qualities of person (character, sensitivity, integrity, responsibility), and the ability to apply general concepts and knowledge to specific situations, discussion pedagogy may well be very effective", para terminar concluyendo en p. 4: "Finally, if an instructor views his or her classroom not simply as physical space but also as a learning laboratory, he or she gains both knowledge and insight".

⁸⁹ V.V. A.A. "Teaching with Case Studies", en *Speaking of Teaching*, cit. p. 2: "As with other teaching methods, the effective use of case studies requires instructors to determine the specific goals they hope to accomplish".

⁹⁰ C. COLL/T. MAURI/J. ONRUBIA, "Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo", en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3, 2006, p. 34, en donde señalan la estructura de una asignatura, teniendo que resolver (los estudiantes) en cada uno de los bloques temáticos, un caso-problema que vertebra dicho bloque. Además, deben realizar las actividades asignadas "trabajando colaborativamente en pequeños grupos y también en sesiones de trabajo en gran grupo, siempre con la ayuda del profesor".

⁹¹ Como afirman J. M. CORONEL LLAMAS *et al.*, "El método de casos y la docencia compartida: una oportunidad para la conexión teoría-práctica", en M. C. FONSECA MORA/J. I. AGUADED GÓMEZ (Dir.) *Enseñar en la Universidad. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria*, cit. p. 79: "Es preciso, pues, alentar la creatividad e imaginación entre los estudiantes en el estudio de los casos y aprovechar las ventajas de la discusión en grupos y no sólo el autoanálisis como fórmula más conveniente".

⁹² Caso distinto se plantea en la docencia virtual o a distancia, que habitualmente implica un trabajo individual; V.V. A.A., "Aprendizaje basado en resolución de problemas por el sistema CASUS", en *II Jornadas de Innovación docente, tecnologías de la información y de la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza*, 2008, p. 3, en donde especifica el caso tipo que se le planteará a un estudiante, y como éste puede al

En punto al Derecho Romano, seguimos a A. Fernández de Buján⁹⁴, quien se declara partidario de una docencia basada en casos, pero no en casos reales del Derecho positivo, sino en sucesos que acaecieron en diferentes etapas históricas del Derecho Romano, analizando la casuística jurisprudencial⁹⁵ de los antiguos juristas: “ En definitiva, se trataría de aplicar a la enseñanza del Derecho Romano el mismo método casuístico que aplicaron los jurisconsultos clásicos y republicanos, que tenía una finalidad esencialmente práctica⁹⁶, sin olvidar, no obstante, que por encima de las decisiones particulares y de la construcción de principios y reglas elaborados por estos jurisconsultos, están las antiguas instituciones del *ius civile* y los principios morales que inspiran el ordenamiento jurídico, como la *bona fides*, la *aequitas*, el *officium* o la *utilitas*”.

Sin duda, la función práctica de los juristas romanos puede ser trasladada al escenario jurídico actual, por lo que resulta de plena actualidad la labor de los escritos jurisprudenciales, que intentaban encontrar la solución al caso concreto planteado, conjuntamente con la acción pertinente⁹⁷. Como

final de cada cuestión verificar el resultado de sus respuestas, lo que indica una participación individual. Con todo, debemos dejar constancia de la posibilidad de establecer trabajos en grupo aunque la enseñanza no sea presencial.

⁹³ Vid. al respecto, J. FORAN, “The Case Method and the Interactive Classroom”, en *The New Higher Education Journal*, 2001, p. 47: “Class discussion of cases is also intimidating to some students, and working together in a group to solve a problem is unfamiliar to many, as well. Unlike lectures, case discussion demands the ideas and participation of all the students”.

⁹⁴ “Clasicidad y utilidad del estudio del Derecho Romano”, en *Boletín del Ilustre Colegio de Abogados de Madrid*, cit. p. 57.

⁹⁵ Vid. al respecto, M. J. GARCÍA GARRIDO, *Derecho Privado Romano. Acciones, Casos, Instituciones*, 6ª ed. Madrid, 1995, p. 112, en donde analiza profusamente el casuismo en las obras jurisprudenciales: “El caso o supuesto concreto, que motiva la respuesta o decisión del jurista, es el inicio y la base de todas las obras jurisprudenciales. En todas ellas predominan las decisiones sobre casos... Las reglas y principios, que se deducen de estos supuestos concretos, sirven para decidir sobre otros casos que se encuadran en instituciones jurídicas. La finalidad de todos los escritos jurisprudenciales es fundamentalmente práctica: encontrar la acción más oportuna o sugerir al litigante la fórmula más adecuada para su caso”.

⁹⁶ R. HERRERA BRAVO, *El Derecho Romano en la cultura jurídica del siglo XXI*, Jaén, 2007, p. 35: “Resultará muy eficaz, en la enseñanza de nuestra disciplina, la utilización de la técnica del caso. Con la metodología casuística evitaremos planteamientos, meramente informativos y anecdóticos... La utilidad de plantear casos prácticos a estudiantes es algo que está fuera de duda. El alumno comprenderá mejor la institución si la ve funcionando en la práctica, y la retendrá, de una manera más clara, si comprende prácticamente su función”.

⁹⁷ Cfr. M. J. GARCÍA GARRIDO, *Responso. Casos prácticos de Derecho Romano planteados y resueltos*, 7ª ed. Madrid, 2000, prólogo, en donde considera más acorde y consecuente con el método de los juristas romanos, el “planteamiento y estudio procesal del caso, el que todo se oriente a la finalidad de decidir sobre la acción más oportuna y adecuada para solucionar el conflicto de intereses. Lo que en definitiva importa, por encima de reglas y conceptos, es encontrar el medio procesal más idóneo para el caso planteado”.

afirma L. Rodríguez Ennes⁹⁸: “Es pues, fundamentalmente el Derecho romano⁹⁹ como jurisprudencia viva lo que tiene esencialmente un inmenso valor formativo”, puesto aun más de relieve en los últimos tiempos al admitirse el método de casos como uno de los procesos de mejor y más rápido aprendizaje¹⁰⁰.

En atención a este carácter casuístico presente en el Derecho Romano, podemos afirmar sin ambages que en este momento que se postulan diferentes metodologías aplicables a la docencia universitaria en general, emerge el valor permanente de nuestra disciplina, por cuanto el recorrido de la necesaria formación práctica del futuro jurista¹⁰¹, en nuestro caso se ha llevado siempre a cabo a través del estudio de los casos reales contenidos en el Digesto¹⁰². Al respecto afirma A. Fernández de Buján¹⁰³: “El jurista de hoy que abra y lea el Digesto quedará sorprendido por el manantial de soluciones aplicables, incluso, a muchos de sus problemas actuales. En el Digesto se dispone de un material inagotable de casos, controversias y principios jurídicos como no ha existido otro igual”.

⁹⁸ “Autonomía e Interés actual del Derecho Romano”, en *Foro Gallego*, cit. p. 13, en donde añade: “El jurista ha de lograr una mentalidad tal, que sea lo más importante para él, no el conocer la ley, que eso es siempre presupuesto, sino el operar con el Derecho conforme a los principios del arte de lo justo, tal como lo concibieron los romanos”.

⁹⁹ R. LÓPEZ ROSA, “El Derecho Romano hoy”, en *Derecho y Conocimiento*, 1, 2001, p. 101: “Pero para nosotros la importancia del Derecho Romano está, esencialmente, en ser un elemento imprescindible de formación jurisprudencial”.

¹⁰⁰ Pudiendo hablar de numerosas ventajas, pero también de algunos inconvenientes; así nos lo transmite I. JAVIER ALFARO, “Seminarios y talleres”, en M. DE MIGUEL DÍAZ (Coord.) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, cit. p. 80, al destacar de entre las ventajas: “Favorece: La capacitación para el análisis en profundidad de temas específicos. La motivación intrínseca por el aprendizaje. El entrenamiento en resolución de problemas (casos reales). La conexión entre la realidad y la profesión”, siendo inconvenientes, entre otros: “Dificultad para su realización en grupos numerosos, a pesar de contar con estrategias organizativas mixtas. Dependencia de las habilidades del profesor para generar empatía y de la humanidad del profesor para contactar sinceramente con los estudiantes y ser respetado por la autoridad que supone su persona, no por el rol de un profesor impuesto”.

¹⁰¹ *Vid.* al respecto, E. LOZANO CORBÍ, *Roma y su gran aportación al mundo: El Derecho Romano*, cit. p. 75, en donde pone de relieve la actitud positiva del discente hacia la resolución de casos prácticos, fuera de un enseñanza basada sólo en la clase magistral: “Pero el docente, si quiere despertar el interés del alumno, deberá compaginar esa labor teórica con la exposición de los casos prácticos y de la amplia gama de soluciones extraídas de las fuentes, tarea ésta, en la que los juristas romanos eran verdaderos maestros”.

¹⁰² *Vid.* al respecto, D. MANTOVANI, “El Derecho Romano después de Europa. La historia jurídica para la formación del jurista y ciudadano europeo”, cit. p. 14: “La importancia de los textos contenidos en el Digesto depende del hecho de que el derecho romano es un derecho jurisprudencial, es decir, que el deber de individualizar el *ius* fue reservado prevalentemente a los jurisconsultos. Esto es lo que atribuye a sus obras un valor inestimable en sentido técnico, en tanto que en ellas se compenetran los distintos niveles de la experiencia jurídica, me atrevería a decir que de todos los niveles, desde el normativo hasta el aplicativo, pasando por la elaboración intelectual”.

¹⁰³ “Clasicidad y utilidad del estudio del Derecho Romano”, en *Boletín del Ilustre Colegio de Abogados de Madrid*, cit. p. 51.

A mayor abundamiento, M. J. García Garrido¹⁰⁴ pone en evidencia los numerosos métodos al servicio de la casuística: “El jurisconsulto romano utiliza múltiples medios y recursos de técnica jurídica en la elaboración casuística, en la deducción de principios y reglas, y en la adaptación y creación de nuevas instituciones. Para su estudio, es necesario partir del caso concreto, analizando los elementos o circunstancias que fundamentan las decisiones”.

Sin duda, el método del caso, ya presente en el recorrido habitual de nuestra disciplina, debe tener –si cabe– aún mayor presencia en la docencia del Derecho Romano¹⁰⁵. Al margen de la necesaria adquisición de conocimientos teóricos por parte de los estudiantes de nuestro *ius*, dentro de una primera fase –al inicio del curso académico, como no podía ser de otro modo– la casuística romana¹⁰⁶ puede suponer una metodología docente extraordinaria, por lo que nuestra propuesta supone un impulso a este tipo de aprendizaje, deslizándose la balanza del saber adquirido hacia la práctica de estos casos acaecidos en tiempos de los juristas romanos, pero de rabiosa actualidad en muchos de los pasajes conocidos (sin ir más lejos, pensemos en el hecho de poseer fieras salvajes¹⁰⁷: parecía algo exótico, y sin embargo los ordenamientos jurídicos actuales han tenido que hacer frente a esta realidad presente en la sociedad en la que vivimos).

En esta dirección debe caminar la futura docencia de nuestra disciplina, procurando que bien en grupo (mayormente, y mejor método) o de forma individual (preferible sólo en la enseñanza no presencial) se adquieran las destrezas jurídicas necesarias para cualquier nuevo jurista¹⁰⁸ del siglo XXI.

¹⁰⁴ M. J. GARCÍA GARRIDO, *Derecho Privado Romano. Acciones, Casos, Instituciones*, cit. p. 117-118, esquematizando, en p. 119, los grados de elaboración jurisprudencial, en los que distingue: a) caso; b) caso-guía; c) reglas y axiomas jurídicos.

¹⁰⁵ D. MANTOVANI, “El Derecho Romano después de Europa. La historia jurídica para la formación del jurista y ciudadano europeo”, cit. p. 15, en donde afirma que la docencia en Derecho Romano debe tener un enfoque casuístico, aunque no aleatorio, sino referido a “un equilibrado programa institucional que, al aportar determinadas nociones básicas, implique al discente en la reflexión que ha llevado, por ejemplo, a enunciar el régimen del error en el contrato de compraventa, la conservación de la posesión sobre los animales salvajes, la configuración jurídica del *peculium castrense*, entre otros”.

¹⁰⁶ R. HERRERA BRAVO, *El Derecho Romano en la cultura jurídica del siglo XXI*, cit. p. 27, cuando atribuye al Derecho Romano una doble función: “a) Por un lado el haber sido el camino tradicional para aprender el repertorio de los conceptos básicos del Derecho privado. b) Por otra parte se ve en el método de los juristas y en la riqueza de su casuística, como el instrumento más eficaz para iniciarse en el razonamiento jurídico”.

¹⁰⁷ *Vid.* al respecto, L. RODRÍGUEZ ENNES, *Estudio sobre el “edictum de feris”*, Madrid, 1992, *passim*.

¹⁰⁸ RICARDO PANERO GUTIÉRREZ, “El jurista: concepto e influencia formativa del Derecho Romano”, en M. T. DUPLÁ MARÍN, P. DOMÍNGUEZ TRISTÁN, P. PANERO ORIA, R. PANERO GUTIÉRREZ, *El Derecho Romano en la Universidad del Siglo XXI. Catorce siglos de historia y catorce de tradición*, cit. p. 415, cuando se afirma que de la experiencia jurídica de Roma el jurista comprende: “1º) Que un derecho casuístico como el

V. EL BLOG¹⁰⁹ DOCENTE

También denominado edublog¹¹⁰, es un weblog¹¹¹, blog¹¹² o bitácora¹¹³ que se usa con fines educativos o en entornos de aprendizaje tanto por profesores como por alumnos. La versatilidad de este formato como herramienta de construcción de conocimiento¹¹⁴, transmitido a través de la Web, ha provocado que esta metodología docente se convierta en una de

Romano... ha logrado un ideal concreto de justicia y proporciona desde el propio caso, un modelo de razonamiento jurídico, nunca supeditado a preocupaciones de orden sistemático, teórico o conceptual y si, en cambio, al servicio de las necesidades para las que nacen. En otras palabras, la experiencia casuística de Roma enseña al jurista: a) la utilidad, de apegarse a algo tan cotidiano, como la resolución del caso concreto... d) a separarse, sin esfuerzo consciente, de la visión legalista a que la actividad profesional le pueda conducir, aprendiendo a descender a la vida real...”.

¹⁰⁹ Hemos optado por este nuevo recurso tecnológico, frente al Wiki, que es otro medio magnífico de aprendizaje. Nuestra apuesta por el Blog, viene dada por su dinamismo, que resulta un aliciente necesario para un proyecto docente de futuro en Derecho Romano. *Vid.* al respecto J. J de Haro, <http://jjdeharo.blogspot.com/>, en donde explica las diferencias entre un Blog, de información inestable, con un coste bajo de creación, no muy extenso, y caracterizado por tratarse de un trabajo individual, frente al Wiki, de información estable, con un alto coste de creación (impensable con alumnos de primer curso de Derecho), con múltiples sesiones de edición, siendo además un proyecto de creación conjunta de contenidos.

¹¹⁰ <http://en.wikipedia.org/wiki/Edublog>: “An **edublog** is a blog written by someone with a stake in education. Examples might include blogs written by or for teachers, blogs maintained for the purpose of classroom instruction, or blogs written about educational policy. The collection of these blogs is called the edublogosphere by some, in keeping with the larger blogosphere, although that label is not necessarily universally agreed upon. Others refer to the community or collection of blogs and bloggers as the edusphere”.

¹¹¹ Como señala D. MARTÍN LAFUENTE, en <http://www.minid.net/que-es-un-weblog/>: “Un weblog es una página web de fácil actualización”, que permite a sus autores publicar contenido con textos, imágenes u otros archivos tan sólo apretando un botón. Resulta de fácil acceso a quien quiera editar un weblog, puesto que existen diversas herramientas para hacerlo (a través del CMS: *Content Management System*, gestor de contenidos), pudiendo actualizar tu página desde cualquier ordenador con acceso a Internet.

¹¹² Por lo que respecta a su etimología, <http://en.wikipedia.org/wiki/Blog>: A *blog* (an abridgment of the term *web log*) is a website where entries are commonly displayed in reverse chronological order. “Blog” can also be used as a verb, meaning *to maintain or add content to a blog*, donde obtenemos el origen de Blog en las palabras web y log (log en inglés= diario).

¹¹³ En la Wikipedia, <http://es.wikipedia.org/wiki/Edublog>, se explica el motivo de la denominación Bitácora: “En referencia a los antiguos cuadernos de bitácora de los barcos, se utiliza preferentemente cuando el autor escribe sobre su vida propia como si fuese un diario, pero publicado en Internet en línea”.

¹¹⁴ El constructivismo defiende que el conocimiento es una construcción del ser humano, que se realiza a partir de esquemas previos que ya tiene, rechazando la idea de transmisión de contenidos por parte del docente, debiendo éste actuar como mediador, facilitando lo necesario para que sea el discente quien construya su propio aprendizaje; *Vid.* al respecto, T. LARA, “Blogs para educar. Uso de los blogs en una pedagogía constructivista”, en *TELOS. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 65, 2005, p. 1: “Tanto la educación como los *weblogs* comparten una característica fundamental: ambos conceptos pueden definirse como procesos de construcción de conocimiento”.

las más utilizadas, por su universo de múltiples posibilidades dentro del proceso educativo.

Como modelo docente innovador, el blog¹¹⁵ debe consistir en una herramienta de interconexión y no en una actividad aislada¹¹⁶, procurando un aprendizaje colaborativo. Por ello es deseable un blog creado por alumnos, utilizando hiperenlaces que estructuren la blogosfera. De hecho, la blogosfera es un espacio abierto, no constreñido ni delimitado porque lo que persigue es un proceso continuo de construcción permanente, en el que el discente vaya aportando ideas continuamente que enriquezcan su propio blog¹¹⁷. De ahí la necesidad de acudir a los hiperenlaces, cuya superposición conforma el sentido histórico de la estructura de la blogosfera¹¹⁸. Un blog de un estudiante que aporte una información determinada y enriquecedora, por ejemplo, con respecto a la Hispania romana, será recogido por otros blogs, a su vez enlazados por otros y así en una red que resonará en toda la blogosfera¹¹⁹.

No apostamos aquí por un blog diseñado y construido de modo exclusivo por el profesor, ya que supondría el regreso a un modelo tradicional, con el docente como instructor, olvidando el objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior que procura que el docente funcione como tutor o guía del discente. Con todo, puede adoptar el formato weblog para publicar los contenidos de la asignatura y actividades relacionadas con la misma –calendario, casos prácticos, fecha de exámenes, sugerencias, etc.– pudiendo modificarlos de un modo muy sencillo, siendo posible la interacción con los discentes a través de sus propios comentarios. Si bien es cierto que un modelo mixto, un blog grupal, cuya autoría se pueda atribuir a profesores y alumnos puede ser el camino perfecto para construir un instrumento de gran valor educativo¹²⁰.

¹¹⁵ Vid. al respecto, J. L. ORIHUELA, *La revolución de los blogs. Cuando las bitácoras se convirtieron en el medio de comunicación de la gente*, Madrid, 2006, *passim*, al insistir en la necesidad de que el blog suponga una vía de comunicación y no de aislamiento de los bloggers.

¹¹⁶ Aunque el docente puede iniciar a los discentes en un weblog individual de acuerdo con los objetivos pedagógicos que quiera con su implementación.

¹¹⁷ A. FUMERO, “Un tutorial sobre blogs. El abecé del universo *blog*”, en *TELOS*, cit. 65, p. 1: “Se conoce como *blog* un sitio web que exhibe una serie de funcionalidades distintas, una dinámica peculiar dominada por una frecuencia de actualización relativamente alta y un formato donde los contenidos se organizan en orden cronológico inverso, apareciendo en primer lugar los más recientes”.

¹¹⁸ Cfr. A. ESTALELLA, “Anatomía de los blogs. La jerarquía de lo visible”, en *TELOS*, cit., 65, p. 2, en donde añade: “Los hiperenlaces guardan la memoria cambiante de la blogosfera, y este carácter sedimentario genera una jerarquía de visibilidad”.

¹¹⁹ J. GLASNER, “Search Results Clogged by Blogs”, en *Wired News*, 2003, *passim*.

¹²⁰ Sin olvidar, como señala A. FUMERO, “Un tutorial sobre blogs”, cit. p. 1, que “La posibilidad de comentar cualquiera de las entradas que haya publicado el autor es un rasgo característico de los *blogs*. Con los comentarios surgen las conversaciones, que pueden

En punto a los blogs en relación con el Derecho Romano, por ahora poco que decir. Son escasas las aportaciones tanto de blogs de romanistas como de estudiantes de nuestra disciplina¹²¹. Más común resultan los edublogs dedicados a la cultura clásica¹²², pero dirigidos a la enseñanza secundaria¹²³ más que a la nueva universidad. Por ello debemos insistir en la necesidad de asumir las nuevas tecnologías como la herramienta de futuro para la enseñanza del Derecho Romano¹²⁴. Incluso sería deseable poder establecer una taxonomía de los distintos blogs que vayan apareciendo, en virtud de su contenido (blogs de Derecho Privado Romano, frente a blogs dedicados al Derecho Público), de la autoría del mismo, de los destinatarios, reduciendo cada vez más las clasificaciones (blogs dedicados a contratos, a sucesiones, a propiedad...) en pro de un universo más amplio con respecto a la docencia del Derecho Romano, experiencia de la que sin duda, tanto discentes como docentes saldrían beneficiados.

Sin olvidar que el universo de los blogs sería muy amplio en el campo del Derecho Romano, por su impacto como disciplina con carácter universal, no circunscrito a un determinado derecho positivo de un determinado país, sino objeto de estudio en innumerables universidades de todo el mundo, no sólo en centros universitarios del eje occidental. Al respecto, A. Fernández de Buján¹²⁵ afirma: “El estudio del Derecho Romano en las Universidades europeas y en otras muchas Universidades de países sin tradición romanística, se debe a su claridad en atención a su valor formativo y a su importancia teórica y práctica para la comprensión del ordenamiento jurídico de los respectivos países”.

desarrollarse alrededor de una anotación, en un *blog* cualquiera, continuando en otro nodo de la blogosfera”.

¹²¹ Cambiando además constantemente el número, el contenido y demás. Como señala L. TORRES RÍOS, “La influencia de los blogs en el mundo de ELE”, en *Glosas didácticas. Revista Electrónica Internacional*, 16, 2007, p. 30: “En el momento de escribir este artículo es difícil decir cuantos blogs de ELE existen, pero lo que sí se puede afirmar es el rápido ritmo de crecimiento en muy poco tiempo”. No hemos querido presentar aquí un relatorio de los blogs existentes, por su renovación continua y por no querer basar nuestro análisis en un mero enunciado de weblogs.

¹²² Entre los que destaca <http://fernandolillo.blogspot.com/>, sobre latín y cultura clásica en el siglo XXI, con continuas incursiones en el mundo romano, la cultura griega, y con múltiples hiperenlaces que enriquecen sin duda este blog, como sucede con el concerniente a cine y mundo clásico <http://antalya.uab.es/pcano/aulatin/l libreV/filmo.htm>.

¹²³ <http://www.xtec.cat/~sgiralt/>, portal educativo sobre el mundo clásico, dirigido a la educación secundaria; <http://www.extremaduraclasica.com/bitacora/>, acerca de la cultura clásica, como <http://www.culturaclasica.com/>, ambiciosa en objetivos y contenidos.

¹²⁴ De este modo, R. HERRERA BRAVO, *El Derecho Romano en la cultura jurídica del siglo XXI*, cit.p. 36: “No podemos obviar, de cara al Espacio Europeo de Educación Superior y ante las reformas metodológicas que se nos demandan, el papel primordial que deben de jugar las nuevas tecnologías en la enseñanza de nuestra disciplina. Y es que las nuevas tecnologías son las grandes protagonistas de este nuevo proceso de renovación educativa en la que está inmersa la Universidad española”.

¹²⁵ “Claridad y utilidad del estudio del Derecho Romano”, en *Boletín del Ilustre Colegio de Abogados de Madrid*, cit. p. 51.

RESUMEN:

Las metodologías docentes activas son posibles en el ámbito del Derecho Romano, lo que ponemos en evidencia a través del análisis de las diferentes técnicas de aprendizaje, y su utilización concreta en el ejercicio de la docencia del Derecho Romano, pudiendo destacar el blog, el aprendizaje cooperativo, el método del caso y la clase magistral.

Palabras clave: *Aprendizaje cooperativo – Blog – Caso – Docencia*

ABSTRACT:

The active teaching methodologies are possible within the Roman Law, which put in evidence through the analysis of different learning techniques, and its actual use in carrying out the teaching of the Roman Law, may highlight the blog, learning cooperative, method of the case and the master class.

Key words: *Blog – Cooperative learning – Case – Teaching*