

REJIE

REVISTA JURÍDICA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



FACULTAD DE DERECHO

Universidad de Málaga

Nº14
Junio 2016

Presentación al núm.14.

ISABEL GONZÁLEZ RÍOS

La investigación y la docencia de la historia doctrinal de la política social (Primera Parte).

MANUEL J. PELÁEZ ALBENDEA

La formación en investigación: cómo preparar un plan de investigación para realizar una tesis doctoral en ciencia jurídica.

JOSEFA DOLORES RUIZ RESA

El diálogo socrático como parte de la formación práctica en los estudios de Derecho.

ALICIA CHICHARRO LÁZARO

Estudio de un método confrontativo y grupal para su aplicación a las enseñanzas de Grado en Derecho.

MANUEL JESÚS DÍAZ GÓMEZ

La introducción del inglés en la explicación de las asignaturas del Grado en Derecho en España: especial referencia a la asignatura de Derecho Financiero y Tributario impartida en la Facultad de Derecho de Málaga.

MIGUEL GUTIÉRREZ BENGOCHEA

Cumplimiento tributario en los transportistas no obligados a llevar contabilidad.

GALO MAURICIO DURÁN SALAZAR, DENNISE IVONNE QUIMI FRANCO, MARÍA TERESA MITE ALBÁN.

RESEÑAS

MONEREO PÉREZ, J. L., MÁRQUEZ PRIETO, A. (ed.) *Liber Amicorum en honor de la profesora Rosa Quesada Segura., La Política y el Derecho del Empleo en la Nueva Sociedad del Trabajo*, Consejo Andaluz de Relaciones Laborales, Sevilla, 2016, por Lucía Aragüez Valenzuela.

GONZÁLEZ RÍOS, ISABEL (DIR.): *Derechos sociales y protección de colectivos vulnerables*, Editorial Tirant lo Blanch, Colección Monografías, Valencia, 2016, 242 págs., por Miguel Ángel Gómez Salado.

TORRES LÓPEZ, M. A. / SOUVIRÓN MORENILLA, J. M. / ROZADOS OLIVA, M. J. (Dirs.): *Elementos para el estudio del derecho de la comunicación*, Tecnos, Madrid, 2014, por Carmen Rocío Fernández Díaz.

REBOLLO PUIG, M. y VERA JURADO, D. J. (Directores): *Derecho Administrativo. Tomo I: conceptos fundamentales, fuentes y organización*, Editorial Tecnos, 2015, 436 págs., por Manuel Moreno Linde.

La REJIE pretende abrir a nivel nacional e internacional “un espacio virtual” en el que cualquier profesor universitario pueda plasmar sus reflexiones sobre la actividad docente en Ciencias Jurídicas, ya sea con trabajos de investigación sustantiva o con propuestas de innovación educativa.

Se trata especialmente de contribuir a la implantación y desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) desde la investigación y la experiencia práctica del profesorado, exponiéndola al conocimiento general de forma fácil y accesible.

No obstante la revista se encuentra abierta a la participación de profesores universitarios iberoamericanos y de otros continentes que deseen reflexionar sobre la docencia y la investigación en Ciencias Jurídicas (sobre la metodología docente, la necesidad de renovación o cambio, problemas actuales, etc.).

Prueba de la apertura de la revista al exterior es que junto al Comité Científico Nacional, cuenta con un Comité Científico Internacional formado por profesores de Bulgaria, Canadá, Chile, Estados Unidos, Ecuador, Francia, Hungría, Italia, Polonia y Portugal.

Las opiniones expuestas en los distintos trabajos y colaboraciones son de la exclusiva responsabilidad de los autores

Directora

Isabel González Ríos
isa_gonzalez@uma.es

Secretaria

Carmen María Ávila Rodríguez
cmavila@uma.es

Promotor

Grupo de innovación docente
PIE 017/08.UMA

Editor ejecutivo

Juan Carlos Martínez Coll

ISSN

1989-8754

www.eumed.net/rev/rejie

REJIE

**REVISTA JURÍDICA DE
INVESTIGACIÓN E
INNOVACIÓN EDUCATIVA**

**Número 14
junio 2016**

La Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE) se encuentra indizada en el catálogo de revistas Latindex, Dice, Isoc e IdeasRePec.

Directora: Isabel González Ríos (*Universidad de Málaga*)
Secretaria: Carmen María Ávila Rodríguez (*Universidad de Málaga*)

Consejo de redacción

JUAN JOSÉ HINOJOSA TORRALVO

Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga

CARMEN M^a ÁVILA RODRÍGUEZ, *Universidad de Málaga*; JUAN MANUEL AYLLÓN DÍAZ GONZÁLEZ, *Universidad de Málaga*; ROCÍO CARO GÁNDARA, *Universidad de Málaga*; BELÉN CASADO CASADO, *Universidad de Málaga*; ELISA GARCÍA LUQUE, *Universidad de Málaga*; M^a ENCARNACIÓN GÓMEZ ROJO, *Universidad de Málaga*; ISABEL GONZÁLEZ RÍOS, *Universidad de Málaga*; MIGUEL GUTIÉRREZ BENGOCHEA, *Universidad de Málaga*; M^a ÁNGELES LIÑÁN GARCÍA, *Universidad de Málaga*; MABEL LÓPEZ GARCÍA, *Universidad de Málaga*; M^a BELÉN MALAVÉ OSUNA, *Universidad de Málaga*; JOSÉ M^a SOUVIRÓN MORENILLA, *Universidad de Málaga*; DIEGO J. VERA JURADO, *Universidad de Málaga*; PATRICIA ZAMBRANA MORAL, *Universidad de Málaga*; M^a REMEDIOS ZAMORA ROSELLÓ, *Universidad de Málaga*.

Comité científico

Comité científico nacional

ANA CAÑIZARES LASO, Catedrática de Derecho Civil de la Universidad de Málaga; JOSE CALVO GONZÁLEZ, Catedrático de Filosofía del Derecho de la Universidad de Málaga; JOSÉ LUIS DÍEZ RIPOLLÉS, Catedrático de Derecho Penal de la Universidad de Málaga; YOLANDA GARCÍA CALVENTE, Prof. Titular de Derecho Financiero de la Universidad de Málaga; JUAN JOSÉ HINOJOSA TORRALVO, Catedrático de Derecho Financiero de la Universidad de Málaga; ROSA QUESADA SEGURA, Catedrática de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de la Universidad de Málaga; JOSÉ IGNACIO MORILLO VELARDE PÉREZ, Catedrático de Derecho Administrativo de la Universidad Pablo de Olavide; ANTONIO ORTEGA CARRILLO DE ALBORNOZ, Catedrático de Derecho Romano de la Universidad de Málaga; ÁNGEL RODRÍGUEZ VERGARA, Catedrático de Derecho Constitucional de la Universidad de Málaga; ÁNGEL SÁNCHEZ BLANCO, Catedrático de Derecho Administrativo de la Universidad de Málaga; JOSÉ M^a SOUVIRON MORENILLA, Catedrático de Derecho Administrativo de la Universidad de Málaga. ÁNGEL VALENCIA SAIZ, Catedrático de Ciencia Política de la Universidad de Málaga; MERCEDES VICO MONTEOLIVA, Catedrática de Historia de Pedagogía de la Universidad de Málaga.

Comité científico internacional

ALEJANDRO GUZMÁN BRITO, Profesor Emérito. Facultad de Derecho de la Universidad Católica de Valparaíso. (Chile); BLANCA TORRES ESPINOSA, Profa. De Tiempo Completo, Unidad Académica Multidisciplinar Zona Huasteca Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México); BJARNE MELKEVIK, Catedrático de Metodología Jurídica y Filosofía del Derecho. Universidad Laval. Québec. (Canadá); CARLOS JUSTO BRUZÓN VILTRES, Prof. Asistente del Departamento de Derecho. Universidad de Grama (Cuba); GABOR HAMZA, Catedrático de Derecho Constitucional y de Derecho Romano. Universidad Eötvös Loránd. Budapest (Hungría); GALO PICO MANTILLA, Ex-Presidente del Tribunal de Justicia del Acuerdo de Cartagena (Comunidad Andina) y expresidentes de la Corte Suprema de Justicia de Ecuador; GEORGE PENCHEV, Catedrático de Derecho administrativo y del medio ambiente. Universidad de Plovdiv. Plovdiv (Bulgaria); GÉRARD GUYON, Catedrático de Historia del Derecho, de las Instituciones y de los hechos sociales y económicos. Universidad Montesquieu. Burdeos IV (Francia); HARRY E. VANDEN, Catedrático de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. University of South Florida, Tampa, (Estados Unidos) ; HENRI R. PALLARD, Catedrático de Filosofía y Teoría del Medio. Universidad Laurentiana. Sudbury, Ontario (Canadá); KAZIMIERZ LANKOSZ, Catedrático de Derecho Internacional Público. Universidad Jagellónica. Cracovia (Polonia); LEONARD LUKASZUK, Catedrático de Derecho Internacional Público. Universidad de Varsovia (Polonia); LUCIO PEGORARO, Catedrático de Derecho Comparado de la Universidad de Bolonia. (Italia); MACIEJ BARCZEWSKI, Catedrático de Derecho Internacional Público de la Universidad de Gdansk (Polonia); PAULO FERREIRA DA CUNHA, Catedrático y Director del Instituto Jurídico Interdisciplinar de la Facultad de Derecho de la Universidad de Oporto (Portugal); STAMATIOS TZITZIS, Director de Investigaciones del Centro National de la Recherche Scientifique. Instituto de Criminología. Universidad Panteón Assas. París II (Francia); TADEUSZ WASILEWSKI, Catedrático de Derecho Internacional de la Facultad de Derecho y Administración Nicholas Copernicus University. Torun (Polonia); VÉRONIQUE CHAMPEIL-DESPLATS, Catedrática de Derecho Público de la Universidad ParisX-Nanterre (Francia)

Presentación al núm.14

ISABEL GONZÁLEZ RÍOS.....	7
La investigación y la docencia de la historia doctrinal de la política social (Primera Parte).	
Manuel J. Peláez Albendea.....	9
La formación en investigación: cómo preparar un plan de investigación para realizar una tesis doctoral en ciencia jurídica.	
Josefa Dolores Ruiz Resa	23
El diálogo socrático como parte de la formación práctica en los estudios de Derecho.	
Alicia Chicharro Lázaro	41
Estudio de un método confrontativo y grupal para su aplicación a las enseñanzas de Grado en Derecho.	
Manuel Jesús Díaz Gómez.....	60
La introducción del inglés en la explicación de las asignaturas del Grado en Derecho en España: especial referencia a la asignatura de Derecho Financiero y Tributario impartida en la Facultad de Derecho de Málaga.	
Miguel Gutiérrez Bengoechea.....	75
Cumplimiento tributario en los transportistas no obligados a llevar contabilidad.	
Galo Mauricio Durán Salazar, Dennise Ivonne Quimi Franco, María Teresa Mite Albán.....	84
RESEÑAS	
MONEREO PÉREZ, J. L, MÁRQUEZ PRIETO, A. (ed.) <i>Liber Amicorum en honor de la profesora Rosa Quesada Segura., La Política y el Derecho del Empleo en la Nueva Sociedad del Trabajo</i> , Consejo Andaluz de Relaciones Laborales, Sevilla, 2016, por Lucía Aragüez Valenzuela.....	108
GONZÁLEZ RÍOS, ISABEL (DIR.): <i>Derechos sociales y protección de colectivos vulnerables</i> , Editorial Tirant lo Blanch, Colección Monografías, Valencia, 2016, 242 págs., por Miguel Ángel Gómez Salado.....	110
TORRES LÓPEZ, M. A. / SOUVIRÓN MORENILLA, J. M. / ROZADOS OLIVA, M. J. (Dirs.): <i>Elementos para el estudio del derecho de la comunicación</i> , Tecnos, Madrid, 2014, por Carmen Rocío Fernández Díaz.....	113
REBOLLO PUIG, M. y VERA JURADO, D. J. (Directores): <i>Derecho Administrativo. Tomo I: conceptos fundamentales, fuentes y organización</i> , Editorial Tecnos, 2015, 436 págs., por Manuel Moreno Linde.....	118

PRESENTACIÓN AL NÚMERO 14

El número 14 de la Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE) se compone de seis artículos y tres reseñas de libros. Podríamos decir que esta edición se caracteriza por la originalidad de los temas tratados. En esta línea se analiza: a) el papel que la materia o asignatura sobre “política social” ha venido representando en los estudios jurídicos a lo largo de la historia; b) cómo elaborar un proyecto de investigación para realizar una tesis doctoral en Ciencias Jurídicas; c) la aplicación del método socrático como técnica de enseñanza-aprendizaje vinculada a la praxis; c) el método “confrontativo y grupal” y su aplicación a la enseñanza del Derecho; d) la relevancia que en la formación del jurista de nuestros días cobra la impartición de asignaturas en inglés; y e) una investigación muy específica relativa al cumplimiento tributario en el sector de los transportistas no obligados a llevar contabilidad en Ecuador, que hemos considerado de interés por el conocimiento que nos reporta del sistema jurídico de un país Iberoamericano. Materias todas ellas que se enmarcan dentro de los contenidos que, desde su creación, vienen siendo abordados en esta Revista (p.ej. conformación de los planes de estudio, regulación de los estudios de Grado, Posgrado y Doctorado, nuevas metodologías docentes, la investigación y difusión de específicas normas aplicables en otros países y propuestas para mejorar su aplicación, entre otros).

En este contexto temático, el artículo del profesor Peláez Albendea nos aporta una opima recopilación de autores que a lo largo de varios siglos han venido estudiando y analizando la política social desde una perspectiva jurídica. La necesidad de integrar en los estudios jurídicos aquella materia –que reivindica el autor- nos lleva a reflexionar sobre el reciente auge de la enseñanza práctica del Derecho, que se apoya en el método exegético, en detrimento del estudio dogmático y academicista que debe primar en una enseñanza de tanta tradición histórica como el Derecho.

Por otra parte, las novedades normativas relacionadas con los Estudios de Grado, Posgrado o Doctorado también constituyen aspectos objeto de tratamiento en esta Revista. En este ámbito se enmarca el trabajo que nos presenta la profesora Ruíz Resa. La reforma de los Estudios de Doctorado emprendida por el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, conlleva importantes novedades en la elaboración de una tesis doctoral. Una de ellas es la necesidad de que el doctorando elabore un Plan de Investigación. A ello contribuye el texto que publicamos en el que se presentan las pautas y herramientas para una adecuada preparación del Plan de Investigación de una tesis doctoral en Ciencias Jurídicas. Esta investigación resulta de gran utilidad no solo para el estudiante de doctorado, sino también, para el profesorado que debe adaptar los sistemas tradicionales de revisión y orientación de sus doctorandos a los nuevos postulados normativos.

La innovación metodológica en la enseñanza de disciplinas jurídicas es tratada por la profesora Chicharro Lázaro, que nos expone las ventajas del uso del método socrático en clases prácticas de asignaturas del Grado en Derecho. Tras analizar su concepto, origen, metodología, la figura del facilitador y las dificultades de su puesta en práctica, concluye apostando por su utilización en la enseñanza práctica del Derecho, realizando una minuciosa exposición sobre cómo aplicarlo en los estudios jurídicos.

Con el mismo ánimo de innovación en la metodología docente, apostando por un modelo colaborativo y de participación activa del alumnado, el profesor Díaz Gómez nos presenta el denominado “método confrontativo y grupal” para su aplicación en las enseñanzas de Grado en Derecho. Mediante un detallado análisis del citado método, aplicado en una asignatura de la rama del Derecho privado, nos muestra las herramientas para su posible empleo en cualquiera de las materias que se imparten en el Grado en Derecho y los excelentes resultados que produce en los estudiantes por lo que a motivación se refiere.

Si no como metodología, sí como técnica de gran utilidad para una formación jurídica integral resulta la utilización del idioma inglés en la enseñanza de asignaturas jurídicas. En esta línea, el profesor Gutiérrez Bengoechea analiza los distintos enfoques a través de los cuales los estudiantes de Ciencias Jurídicas pueden mejorar sus competencias en el manejo de un segundo idioma (la impartición de asignaturas en dicho idioma, la movilidad en el marco del Programa Erasmus, la realización del Curso sobre Derecho inglés que se imparte en la Universidad de Málaga, entre otros). Se presta especial atención a la necesidad de mejorar el conocimiento de este idioma entre el alumnado, no solo para cumplir los objetivos que marca el EEES sobre conocimiento de una lengua extranjera, sino por la específica necesidad de conocer los regímenes jurídicos aplicables en otros países, especialmente en determinadas ramas del conocimiento íntimamente ligadas con el ámbito internacional. De ahí que el autor se centre de manera especial en la importancia del conocimiento de la lengua inglesa para el estudio de tópicos como la “fiscalidad internacional” o “la prevención del fraude fiscal asociado a paraísos fiscales”.

Para concluir, publicamos un artículo que nos remiten varios profesores de la Universidad de Guayaquil (Ecuador), de la Facultad de Ciencias Administrativas, que nos presenta un estudio de campo orientado a determinar la implicación de los transportistas no obligados a llevar contabilidad en el cumplimiento de las obligaciones tributarias que les afectan. Tras los resultados constatados, el trabajo realiza unas propuestas dirigidas a los interesados para favorecer dicho cumplimiento normativo.

El número finaliza con la presentación de las reseñas de tres libros que se centran en el derecho del trabajo, los derechos sociales y la protección de colectivos vulnerables y el derecho de la comunicación; tres obras que inciden en la protección de derechos ciudadanos que presentan una gran actualidad.

Isabel González Ríos
Directora de la REJIE

LA INVESTIGACIÓN Y LA DOCENCIA DE LA HISTORIA DOCTRINAL DE LA POLÍTICA SOCIAL (Primera Parte).

MANUEL J. PELÁEZ

Catedrático de Historia del derecho y de las instituciones.

mjpelaez@uma.es

Universidad de Málaga

Resumen: En las presentes líneas se perfilan algunos contenidos doctrinales de lo que ha sido la Política social, con referencia a unos pocos de los máximos cultivadores de la misma, en buena parte, estudiosos que contaban con una formación jurídica adquirida en Facultades de Derecho. En España no se ha trabajado mucho en el análisis doctrinal de los fundadores de la Política social, desde el siglo XVII a 1975. Es clave una formación de este tipo para los estudiosos y estudiantes de las Ciencias Sociales y del Trabajo, como Trabajo Social o Relaciones Laborales, al margen de las formulaciones que se hayan podido extraer de los autores anglosajones. La doctrina histórica alemana, francesa, austriaca, suiza e italiana discentemente da solidez a enseñanzas con un perfil demasiado práctico, pero tal vez poco conceptual desde el punto de vista teórico. Sin teorías, sin doctrina fundamentada en siglos, se carece de un estatuto universitario solvente, porque la Universidad es considerada por muchos como el Templo de la Sabiduría y desconociendo en este ámbito las construcciones ideológicas del socialismo de cátedra o liberalismo social, del owenismo, del marxismo, del proudhonismo, no se retrocede aparentemente, pero tampoco se avanza en reconocimiento intelectual y en estatuto científico.

Palabras clave: Émile Durkheim, Gustav Schmoller, Paul Pic, Robert Owen, Pierre-Joseph Proudhon, Claude-Henri de Rouvroy conde de Saint-Simon, George Simmel, Frederick W. Taylor, Frédéric Le Play, Maurice Halbwachs, Arthur C. Pigou, William Beveridge, Política social, Regulación social, Conflictos sociales, Poderes públicos, Mutualismo.

Resum: En les presents línies es perfilen alguns continguts doctrinals del que ha estat la Política social, amb referència a uns pocs dels màxims conreadors de la mateixa, en bona part, estudiosos que comptaven amb una formació jurídica adquirida en Facultats de dret. A Espanya no s'ha treballat molt en l'estudi doctrinal dels fundadors de la Política social, des del segle XVII a 1975. És clau una formació d'aquest tipus per als estudiosos de les Ciències Socials i del Treball, com a Treball Social o Relacions Laborals, al marge de les formulacions que s'hagin pogut extreure dels autors anglosaxons. La doctrina històrica alemanya, francesa, austríaca, suïssa i italiana dona solidesa a ensenyaments amb un perfil massa pràctic, però tal vegada poc conceptual des del punt de vista teòric. Sense teories, sense doctrina fonamentada en segles, es manca d'un estatut universitari solvent, perquè la Universitat és considerada per molts com el Temple de la Saviesa i desconeixent en aquest àmbit les construccions ideològiques del socialisme de càtedra o liberalisme social, les doctrines d'Owen, del marxisme, de Proudhon, no es retrocedeix, però tampoc s'avança en reconeixement intel·lectual

Paraules clau: Émile Durkheim, Gustav Schmoller, Paul Pic, Robert Owen, Pierre-Joseph Proudhon, Claude-Henri de Rouvroy comte de Saint-Simon, George Simmel, Frederick W. Taylor, Frédéric Le Play, Maurice Halbwachs, Arthur C. Pigou, William Beveridge, Política social, Regulació social, Conflictes socials, Poders públics, Mutualisme.

Sumario: 1. Introducción. 2. Realidad docente actual. 3. La Verein für Socialpolitik. 4. Sin teoría no existe una ciencia. Gustav von Schmoller. 5. Sociabilidad y solidaridad como supuestos conceptuales. 6. El liberalismo social desprovisto de contenido docente. 7. Bibliografía

1. Introducción

La Política Social no es una disciplina cuyo estudio, ubicación en las actuales enseñanzas de grado y de postgrado, tenga el reconocimiento que tuvo en los estudios universitarios en buena parte del siglo XX hasta la década de los ochenta del pasado siglo, al margen del refulgente esplendor que se le dio en Alemania y Francia en el siglo XIX. Da la impresión que la otrora Sozialpolitik o Économie sociale ha sufrido un retroceso significativo, cuando es una materia de una densidad doctrinal extraordinaria, con un cultivo en Alemania, Bélgica, Austria, Inglaterra y Francia de relieve excepcional en su momento. Sí hubo enseñanzas de Política Social en la Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales, en su sección de Ciencias Políticas y luego de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Madrid (primero Universidad Central desde 1836, luego de Madrid desde 1930 a 1968 y más tarde Complutense), desde que se creó dicha Facultad en 1943. Allí existía la asignatura de Política Social, con un contenido llamativamente histórico remontándose al pensamiento griego. También estaba unida a la materia de Derecho del Trabajo, significativamente ocupada esa cátedra por Eugenio Pérez Botija y Efrén Borrajo da Cruz durante algún tiempo. El personaje que más contribuyó al desarrollo científico de la Política Social fue sin duda Manuel Moix Martínez (nació en Madrid el 13 de marzo de 1927 y falleció en Collado Villalba el 7 de diciembre de 2011)¹, como ha podido reseñar con claridad Jerónimo Molina Cano, que ha editado entre otros trabajos la que hasta su momento fue inédita obra de Moix, *La Política social y la libertad*². Es en esta

¹ Ver una semblanza biográfica documentada y reflexiva de Moix a cargo de Jerónimo Molina Cano, "Moix Martínez, Manuel (1927-2011)", en *Diccionario crítico de juristas españoles, portugueses y latinoamericanos (hispánicos, brasileños, quebequenses y restantes francófonos)*, Zaragoza y Barcelona, 2012, vol. III (= tomo 4º), pp. 375-377, nº 2.808.

² Manuel Moix Martínez, *La Política social y la libertad. El ideal moral del Bienestar social*, Ediciones Isabor, Murcia, 2009, 194 pp., con "Estudio preliminar" de Jerónimo Molina Cano y edición de Sergio Fernández Riquelme y de Ester Bódalo. Moix ofrece una definición in extenso de lo que a su juicio es la Política social (probablemente Moix fue el que intelectualmente con mayor cierto cultivó doctrinalmente la Política social en España). Así precisa: «Tomada en su acepción de ciencia, la Política social puede definirse como "la ciencia que trata de la libre promoción del bienestar social de la sociedad"... La epistemología de la Política social es la ciencia que trata de la problemática de la Política social en cuanto ciencia... Su objeto material es la sociedad, y su objeto formal es el Bienestar social, en su libre promoción... Junto a su índole científica y a su independencia y autonomía, subrayemos su carácter teórico-práctico, su naturaleza normativa y su alcance proyectivo, destacando que, más que una nueva disciplina, la Política social es, en rigor, "un campo científico" en el que se inscribe una pluralidad de disciplinas... La Política social está integrada por un haz de disciplinas de desigual importancia,

obra donde Moix ha escrito sobre las diferentes tipologías de Política social, de las que resaltamos, de las indicadas por él, las siguientes: Política social utópica, Política social ideológica, Política social realista, Política social pragmática, Política social global, Política social innovadora, Política social conservadora, Política social reformista, Política social revolucionaria, Política social de altos costes, Política social directa, Política social indirecta, Política social preventiva, Política social residual, Política social dogmática, Política social empírica, Política social ilegítima, Política social reaccionaria, Política social estática, Política social humana, Política social eutópica, Política social cacotópica, etc.³.

Con respecto a los autores cuyo pensamiento social y laboral debería ser objeto de explicación y de estudio señalamos los siguientes por orden alfabético: Hannah Arendt (1906-1975), Philippe Ariès (1914-1984), Raymond Aron (1905-1983), William Beveridge (1879-1963), Louis Blanc (1811-1882), Pierre Bourdieu (1930-2002), Tomasso Campanella (1568-1639), Jean-Baptiste Colbert (1619-1683), Émile Durkheim (1858-1917), Friedrich Engels (1820-1895), Charles Fourier (1772-1837), Georges Friedmann (1902-1978), Antonio Gramsci (1891-1937), Claudio Jannet (1844-1894), Maurice Halbwachs (1877-1945), Ferdinand Lasalle (1825-1864), Frédéric Le Play (1806-1882), John Locke (1632-1704), Karl Marx (1818-1883), Thomas More (1478-1535), Franz Oppenheimer (1864-1943), Robert Owen (1771-1858), Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), Gustav Friedrich von Schmoller (1838-1917), Claude-Henri de Rouvroy, conde de Saint-Simon (1760-1825), Herbert Spencer (1820-1903), William Graham Sumner (1840-1910), Heinrich von Treitschke (1834-1896), Adolf Wagner (1835-1917) y Max Weber (1864-1920).

2. Realidad docente actual

Actualmente la asignatura de Política social tiene su ubicación en la docencia del grado en Trabajo Social, pero el planteamiento no es doctrinal en sentido puro y no recoge la aportación germánica de los siglos XIX y XX, que resulta capital al respecto, como también sus inicios y las elaboraciones científicas que aparecen en los siglos XVII (en la denominada “República de los Sabios”)⁴ y XVIII. Eso da origen a que se postule la

contenido, alcance, madurez y grado de desarrollo, que, sin embargo, conserva una indiscutible, inalterable, diríase que entitativa unidad. Hasta el punto de que sólo la concepción de la Política social como campo científico permite desvelar su verdadera naturaleza, que es multidisciplinar, pluricéntrica y, a la vez, unitaria» (92-93).

³ Manuel Moix Martínez, *La Política social y la libertad. El ideal moral del Bienestar social*, pp. 95-98.

⁴ «En la “República de los Sabios” [creada en el siglo XVII] se estableció y adquirió formas propias de existencia un nuevo tipo de trabajo, llamado por [Karl] Marx *trabajo general*: no debe confundirse el trabajo general con el trabajo en común. Ambos desempeñan su papel en el proceso de producción, ambos se funden recíprocamente, pero tienen sus diferencias. Trabajo general es todo trabajo científico, todo descubrimiento, todo invento. Depende, en parte, de la cooperación con otras personas vivas, en parte del aprovechamiento de los trabajos de gentes anteriores”. Gracias precisamente a este carácter del trabajo, el movimiento de las ideas en el universo de la “República de los Sabios” parece lineal a primera vista..., aunque de hecho es un movimiento circular, en espiral, un conjunto de torbellinos que se entrelazan, lo que nos recuerda vivamente el movimiento en el Universo de Descartes. El “cometa” del pensamiento del sabio transforma sin cesar su núcleo al pasar de un “cielo” de ideas y concepciones del mundo a otro “cielo” adquiriendo una cambiante “cola” de ideas, conceptos, asociaciones e imágenes de los anteriores “cielos”. Pero en virtud de su existencia, no importa que en los primeros tiempos fuera invisible al ojo extraño, la “República de los Sabios” no tardó en hacerse de un enemigo que había olfateado en su surgimiento, en la posibilidad de que existiera y se desarrollara, un peligro mortal. Ese enemigo era la corporación de los sabios universitarios medievales, de los escolásticos y los teólogos, en cuyo caso fueron estos últimos los que de inmediato se asignaron el papel fundamental en la lucha contra

conveniencia de una asignatura de master de Historia de las doctrinas de la Política Social. Algunos piensan que también deberían añadirse las instituciones de Política Social, pero eso ya no parece tan claro, pues se ve como adecuado e incluso necesario remarcar el carácter doctrinal y científico de la Política Social basado en la construcción intelectual de los conceptos puestos de relieve en Centroeuropa, y sin dudarle resaltando la importancia de la Verein für Socialpolitik, y la obra de Gustav von Schmoller y de Lujo Brentano (1844-1931)⁵, entre otros. Esto máxime cuando las mejores y más sólidas elaboraciones científicas de Política social se escribieron en el siglo XIX. La Política social es una ciencia con historia, pero con historia de construcción doctrinal, que llevan a cabo personajes con estudios esencialmente de Derecho.

3. La Verein für Socialpolitik

La Verein für Socialpolitik fue fundada a iniciativa considerable por G. Schmoller «para llamar la atención pública sobre un movimiento intelectual muy legítimo, para combatir una doctrina que ahora [finales del siglo XIX] más que antes, ha estado exclusivamente en la prensa y en los debates cotidianos»⁶. La Verein f. S. «no cree que hará progresar la ciencia mediante reuniones o a través de sus discursos, sino que desea conseguirlo por medio de sus publicaciones. La ciencia progresa realmente gracias a las investigaciones individuales. La V. f. S. no cree haber monopolizado la ciencia para ella y sus socios. La V. f. S. sabe perfectamente que no representa más que parcialmente la gran transformación que se está llevando a cabo hoy en día en los campos de la Economía política, la Ciencia Política, el Derecho administrativo; la asociación sabe que la ciencia cuenta con ilustres representantes entre sus adversarios pertenecientes a diferentes partidos políticos»⁷. La V. f. S. «no considera la necesidad de fundar un partido político; sabe que de momento son otras las cuestiones de las que debe de ocuparse en primer

la nueva ciencia. Como dijimos antes, no fueron pocas las conmociones y males que tuvo que sufrir nuestro héroe por culpa de ellos. El autor del libro *Descartes*, V. Asmus [B. Ф. Асмус, *Декарт*, edición en ruso, Moscú, 1956] dedica un capítulo a la lucha del pensador contra los teólogos protestantes..., que cuando uno lee entiende por qué Descartes afrontó de todos modos el riesgo por él previsto de su viaje a Suecia. Limitémonos a un pequeño recuento aritmético: de los 13 años incompletos de su fama científica (después de publicado el *Discurso del método*) y de la actividad “notoria” en el mundo de los sabios, el católico Descartes dedicó 8 (!) años a la lucha contra estos enemigos en Holanda, el país del protestantismo, lo que de ningún modo desempeñó un papel en la campaña de mentiras, calumnias y persecuciones judiciales que se desencadenó contra él: no fueron menos feroces los ataques que tuvo que afrontar después de publicado su *Discurso del método* por parte de los representantes de la Orden de los Jesuitas que lo habían criado: Plempius, Fromondus y Ciermans, profesores de la Universidad Católica de Lovaina» (Yákov Liátker, *Descartes*, traducción castellana, Editorial Progreso, Moscú, 1990, pp. 118-119).

⁵ Sobre Brentano, Guido Ruggiero, al estudiar la evolución histórica del liberalismo europeo, precisa determinativamente: «Brentano critica el ideal socialista del trabajador-patrono. Esta amalgama de lo que la industria en su desarrollo ha mantenido separado, no se halla la línea histórica del progreso industrial. Es posible solo en la pequeña, pero no en la grande, ni tampoco en la mediana. Le parece más eficaz, en cambio, otra solución consistente en una política de salarios, no solo humana y equitativa, sino incluso más beneficiosa con el tiempo para los mismos patronos. Desde el punto de vista de la determinación del salario, esta política se interesa por la aplicación práctica del principio según el cual un salario no supone necesariamente un trabajo barato y un salario alto un trabajo caro, y que la elevación del salario está en relación con la importancia y la excelencia del trabajo» (*Historia del liberalismo europeo*, traducción de Carlos G. Posada, edición al cuidado de José Luis Monereo Pérez, Editorial Comares, Granada, 2005, p. 267).

⁶ Gustav Schmoller, *Politique sociale et économie politique (questions fondamentales)*, V. Giard y E. Brière, Paris, 1902, p. 227.

⁷ Gustav Schmoller, *Politique sociale et économie politique (questions fondamentales)*, V. Giard y E. Brière, Paris, 1902, p. 227.

lugar: la lucha contra la Iglesia Católica [los denominados socialistas de cátedra alemanes eran luteranos en su mayor parte], la consolidación del Imperio de Alemania, la política exterior, la codificación de nuestro Derecho civil, de nuestra organización judicial»⁸, lo que conllevaría como añadidos otros menesteres cuales serían la reorganización en Prusia de la administración pública como tal en varias de sus vertientes.

4. Sin teoría no existe una ciencia. Gustav von Schmoller

También es muy conveniente que la enseñanza universitaria debe tener en algunos de sus grados y postgrados un componente teórico sólido, pues en caso contrario esa titulación carecería de peso intelectual y podría plantearse si se adecúa al nivel universitario o debe ser un tipo de enseñanzas contempladas en la Formación profesional, no en el academicismo propio del mundo docente superior. El Derecho, el Derecho canónico, las Artes liberales y la Medicina, entre otras ciencias, han superado ya los mil años de docencia en escuelas o universidades, lo cual les concede una garantía de seriedad científica por el cultivo constante y renovado por parte de quienes han construido los saberes de la humanidad.

Figura de primerísimo relieve de la Política Social fue el ya citado Gustav von Schmoller, catedrático de la Universidad de Berlín, y el más grande y significativo de los denominados socialistas de cátedra, quien cuenta con una producción escrita abundantísima casi toda ella en alemán. Sus posicionamientos críticos le llevan a rechazar de plano el comunismo y el anarquismo. Sobre el comunismo precisaba que «es la locura en estado puro, nunca ha propuesto una idea sana; el comunismo destruye al individuo y termina en la anarquía»⁹. Un apartado muy significativo en la teoría de las clases sociales en el pensamiento de Gustav Schmoller es aquel que se refiere a la dominación de unas clases sobre otras, lo que obedece a varios motivos, según el momento histórico o el país de que se trate. Depende de «1) La uniformidad y la diversidad de los ciudadanos, éstas dependen de las razas, del reparto de profesiones, de la distribución de los ingresos y las propiedades, de la cultura intelectual y religiosa; 2) del modo en que se distinguen unas clases de otras y de su propia organización; 3) de la fuerza y de la organización que defiende la unidad y la paz de la sociedad»¹⁰. Añade además Schmoller que las denominadas luchas de clases «se referirán siempre a tres posibles considerandos: 1) Sobre el derecho constitucional, la ocupación del patrón, la contratación de empleados, la elección de representación del pueblo, el derecho de asociación y reunión, la ley de prensa, el servicio militar, la justicia, la situación de la iglesia y la escuela, la abolición del abuso de poder, etc.; 2) sobre los derechos de las personas, la legislación sobre el matrimonio, los privilegios de las clases y su supresión; 3) sobre la distribución de los ingresos que se realiza, por una parte, mediante el libre juego de los mercados y, por otra parte, está determinada por el régimen jurídico de la

⁸ Gustav Schmoller, *Politique sociale et économie politique (questions fondamentales)*, V. Giard y E. Brière, Paris, 1902, p. 228. Aclara además Schmoller que la Verein für Socialpolitik «está al margen de los partidos políticos y de las clases sociales, y es ésta precisamente su debilidad y su fortaleza» (p. 229).

⁹ Gustav Schmoller, *Politique sociale et économie politique (questions fondamentales)*, V. Giard y E. Brière, Paris, 1902, p. 219.

¹⁰ Gustav Schmoller, “La lucha de clases y la dominación de clases”, trad. castellana de Yasmina Kharrazi Benhmad, en *Revista crítica de Historia de las Relaciones Laborales y de la Política Social*, n° 8 (mayo 2014), p. 71.

vida económica»¹¹. A mayor abundamiento, para Gustav Schmoller está claro que «los obreros y las clases inferiores en general deberían aprender a no solo obedecer simplemente al instinto, al azar, en las cuestiones referidas al matrimonio, la familia y la profesión u oficio a proporcionar a sus hijos; ellos deben reflexionar, preveer, ser maestros de sí mismos, como de hecho puede constatarse que sucede con las clases media y superior»¹².

Schmoller, socialista de cátedra, no es un socialista, es un liberal con pensamiento social: «La democracia socialista es, en el buen sentido de la palabra, un producto de semiciencia, como los proyectos imperfectamente ejecutados por el gobierno liberal moderno; ella proviene en parte de los errores del liberalismo»¹³. Para Schmoller, los socialistas de cátedra, «nosotros somos una reunión de sabios, que luchan en defensa de la verdad sin emplear ninguna táctica propia de partidos políticos, que luchan por sus convicciones»¹⁴.

5. Sociabilidad y solidaridad como supuestos conceptuales

La sociabilidad y la solidaridad son claves para entender la Política social y el crecimiento de los derechos humanos es solidario, y así ha sido puesto de relieve por S. Galilea de forma prístina al precisar que «la lucha y el conflicto en favor de los derechos humanos no cabe situarlos», refiriéndose a países menos desarrollados, «al nivel de las libertades públicas, políticas e intelectuales. El conflicto reside sobre todo en el dominio de los derechos fundamentales de los obreros, de los campesinos, de los indígenas» y por tanto formular la conveniencia lógica de la puesta en práctica de derechos humanos como «la libertad de opinión o la libertad de prensa» resulta «un lujo»¹⁵ cuando se carece o conculcan derechos sociales mucho más elementales. Por otro lado, Félicien Rousseau se detiene en la insociabilidad alarmante que puede descubrirse en muchos lugares, si la sociabilidad carece de fundamento natural. El resultado es que «en el fondo, la sociabilidad que debería incitar a una solidaridad cada vez más grande, en cambio da origen a una lucha por el poder»¹⁶. En otro orden precisa que «el punto de partida, la solidaridad, forma parte de la ley natural y fundamenta todas las formas de apropiación subsiguientes. La justicia distributiva orientada hacia el reparto de la posesión común, afirma así su precedencia sobre la justicia conmutativa que se ocupa de los cambios contractuales en el interior del universo de las cosas poseidas como propias.

¹¹ Gustav Schmoller, “La lucha de clases y la dominación de clases”, trad. castellana de Yasmina Kharrazi Benhmad, en *Revista crítica de Historia de las Relaciones Laborales y de la Política Social*, nº 8 (mayo 2014), p. 73.

¹² Gustav Schmoller, *Politique sociale et économie politique (questions fondamentales)*, V. Giard y E. Brière, Paris, 1902, p. 145.

¹³ Gustav Schmoller, *Politique sociale et économie politique (questions fondamentales)*, V. Giard y E. Brière, Paris, 1902, p. 211.

¹⁴ Gustav Schmoller, *Politique sociale et économie politique (questions fondamentales)*, V. Giard y E. Brière, Paris, 1902, p. 232.

¹⁵ Félicien Rousseau recoge el texto de S. Galilea, en *L’avenir des droits humains*, Éditions Anne Sigier, Les Presses de l’Université Laval, Québec, 1996, p. 48.

¹⁶ Félicien Rousseau, *L’avenir des droits humains*, Éditions Anne Sigier, Les Presses de l’Université Laval, Québec, 1996, p. 275. Presta F. Rousseau una atención muy significativa en su libro a la solidaridad (ver pp. 11, 15, 17, 19, 23-25, 35, 38, 43, 45, etc., ad casum vid. index, p. 379), pero también lo hace en forma parecida a la noción de sociabilidad, precisamente en el ámbito de la postmodernidad en pp. 278, 294, 295, 303, 314 y 336. Rousseau es autor de una obra precedente de considerable relieve sobre la materia: *La croissance solidaire des droits de l’homme*, Bellarmin, Desclée, Montréal-Paris-Tournay, 1982.

La justicia natural testimonia así su preocupación por el derecho de los que, de otro modo, carecerían de derechos: los indigentes, los pobres»¹⁷. No obstante, pese a la fundamentación clásica de sus escritos, Félicien Rousseau sigue en algunas de sus consideraciones a Luc Ferry, entre otras obras suyas se muestra deudor de *Le nouvel ordre écologique/l'arbre, l'animal et l'homme*, publicado por Grasset en París en 1992. Ferry no es precisamente un pensador del agrado de Jean-Luc Chabot, como lo demuestra en su artículo en torno a una de las obras de Ferry más difundidas¹⁸. Luc Ferry fue ministro de Juventud, Educación nacional e Investigación entre 2002 y 2004 en dos gobiernos de Jean-Pierre Raffarin.

Con independencia de la realidad de la crítica de Chabot a Ferry y al margen de ella, a través de todas las diversidades, «la antropología social nos revela los mismos comportamientos del ser humano en la sociedad: estructura parental que permita la reproducción humana física y sobre todo cultural (matrimonio, familia, educación), estructura económica de subsistencia y de desarrollo, estructura proveedora del sentido de la vida (religión); estructura de ordenación colectiva por la paz y la complementariedad armoniosa de los grupos y de las personas (política). En todas partes y siempre, el derecho aparece como un instrumento –somero y sofisticado– interviniente en la normatividad de los comportamientos sociales y en la arquitectura de la construcción societaria (el concepto de “institución”)»¹⁹.

En España las ideas de Schmoller fueron muy seguidas por la escuela de Flores de Lemus y, en particular, por Manuel Reventós i Bordoy, que estudió en Alemania y asistió en Berlín a las clases de Schmoller²⁰ y tuvo trato con Franz Oppenheimer. Se puede señalar que también Manuel de Torres es un conocedor del pensamiento de Schmoller en muchos de sus contenidos. Para Torres, «la Política Social... es, por su propio contenido, heterogénea. Acaso sus fines son característicamente sociales, aunque en muchos casos... tienen un ingrediente económico importantísimo»²¹. Eugène de Girard en su conocida historia de la Economía social (denominación francesa de la Política social), que en su caso escribe hasta finales del siglo XVI, se ocupa abundantemente de seguir a Gustav Schmoller²², con diferencia el autor más citado por

¹⁷ Félicien Rousseau, *L'avenir des droits humains*, Éditions Anne Sigier, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1996, pp. 293-294.

¹⁸ Jean-Luc Chabot, «Réflexions critiques sur «l'homme-Dieu» de Luc Ferry», en *Revista europea de Historia de las ideas políticas y de las instituciones públicas*, nº 2 (febrero de 2012), pp. 143-157. Para Chabot, que ha sido catedrático de Ciencia Política en la Universidad Pierre-Mendes-France de Grenoble, los elementos censurables del libro de Ferry son los siguientes que él enumera: «1. Un ateísmo no-materialista y una negación de la religión. 2. Substitución del cristianismo por la invención de un imaginario laico mitológico. 3. El subjetivismo intelectual y moral: la conciencia individual, instancia suprema creadora de toda norma, referente último de toda acción. 4. Ambigüedades e insuficiencias de la trascendencia inmanente. 5. Los sentimientos y afectos reemplazan a la metafísica dentro de la legitimación del ser como del obrar. 6. Pertinencia de algunos análisis filosóficos sobre la realidad humana y social» (enunciados en p. 144, y desarrollados a lo largo de todo su artículo).

¹⁹ Jean-Luc Chabot, “Derechos humanos, universalismo, universalidad y particularismos culturales”, en *Revista europea de Historia de las ideas políticas y de las instituciones públicas*, nº 3 (junio 2012), pp. 27-43, en concreto pp. 40-41.

²⁰ Ver María E. Gómez Rojo, *Historiografía jurídica y económica y pensamiento jurídico-público, social y económico de Manuel Reventós i Bordoy (1888-1942)*, Universidad de Málaga, Málaga, 2001, sobre Schmoller ver el capítulo de pensamiento económico, pp. 365-430.

²¹ Manuel de Torres, *Teoría de la Política Social*, Aguilar, Madrid, 1949, p. XIII.

²² Eugène de Girard, *Histoire de l'économie sociale jusqu'à la fin du XVI^e siècle*, V. Giard y E. Brière, Paris, y Ch. Eggimann, Genève, 1900, donde cita a Schmoller en pp. 108, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 169, 170, 171, 177, 178, 179, 187, 188, 195, 199, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211,

el francés. Pero es Theodor Steimle quien en 1934 sigue reivindicando la figura de Schmoller²³. Steimle distingue la política social de Bismarck²⁴, la liberal de la República de Weimar, la de Hitler, la marxista de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, pero incurre en numerosos elogios a la Política social de Hitler en alguna contribución suya²⁵, contrastando la antigua con la nueva Política social, entendiéndola por nueva la promovida por el nacionalsocialismo de tan nefastas consecuencias en todos los ámbitos del operar humano. Resulta completamente intolerable la afirmación conclusiva de su artículo en la que resalta el orgullo alemán bajo su líder Adolf Hitler que, a pesar de la situación de emergencia nacional, como consecuencia de la guerra en curso, ha sido capaz de defender la Política social y los derechos sociales en Alemania y países satélites, llevándola a cabo con una política vibrante a la hora de reformar esos derechos sociales. Auténticamente el colmo estas afirmaciones de Theodor Steimle²⁶, tras la persecución gaseada e incinerante llevada a cabo con cientos de miles de judíos, gitanos, comunistas, minorías diversas, cuyos más elementales derechos humanos y sociales fueron triturados por emplear una fórmula que se queda corta.

6. El liberalismo social desprovisto de contenido docente

Leonard Trelawny Hobhouse (1864-1929) fue un representante muy significativo del liberalismo social. Reiteramos que los socialistas de cátedra son liberales con pensamiento social. En su obra titulada *Liberalismo*²⁷ se detiene en escribir sobre el ámbito de la falta de libertad social profesional y la política monopolística de determinados trabajos por parte de las corporaciones y el «espíritu de clases privilegiadas» con las «restricciones de sexo que son, en muchos aspectos, paralelas a las restricciones de clase. Existen, indudablemente, ocupaciones que no son propias de la mujer. Pero, en general, abrir camino libre a la mujer significa una aplicación trascendental de la misión de la inteligencia humana esencial del liberalismo»²⁸. Dentro de esta libertad social, añade además Hobhouse, que «la lucha por la libertad, al manifestarse, significa la lucha por la igualdad. La libertad de elegir y practicar una profesión para que sea realmente efectiva, requiere la igualdad con los demás en cuanto a los medios de seguir la profesión o empleo de que se trata. Ésta es, entre otras, una de las consideraciones que inclina al liberalismo a establecer un sistema nacional de educación libre, aspiración que se realizará en el futuro. Aunque insistimos siempre en

212, 216, 217, 218, 219, 220, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 246, 247, 248, 249 y 250.

²³ Theodor Steimle, „Alte und neue Sozialpolitik“, en *Archiv des öffentlichen Rechts*, 64 (1934), pp. 293, 297, 301 (varias veces en algunas de estas páginas indicadas).

²⁴ Theodor Steimle, „Bismarck als Sozialpolitiker“, en *Schmollers Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft im Deutschen Reiche*, 64 (1940), pp. 97-107. Consultar además „Arbeitspflicht und Recht auf Arbeit“, en *Evangelisch-Sozial*, 4 (1939), pp. 110-115.

²⁵ Theodor Steimle, „Alte und neue Sozialpolitik“, en *Archiv des öffentlichen Rechts*, 64 (1934), pp. 291-313. Concluye su artículo: „Es wird für alle Zeit der Stolz eines jeden wahrhaft deutschen Menschen bleiben, dass das deutsche Volk sich unter seinem Führer Adolf Hitler in einer der grössten nationalen Not und Bedrängnis angeschickt hat, dieses soziale Erstgeburtsrecht neu zu festigen und in einer lebendigen Volksgemeinschaft zu verankern, die keine Macht der Welt je wieder auseinanderzureissen imstande sein wird“ (p. 315).

²⁶ Se repiten en otros artículos suyos como Theodor Steimle, „Das „Recht auf Arbeit“, bei Bismarck und im Nationalsozialismus“, en *Journal of Economics*, X, nº 1 (1941), pp. 151-157.

²⁷ Leonard Trelawny Hobhouse, *Liberalismo*, traducción española de Julio Calvo Alfaro, acompañada de un estudio preliminar de José Luis Monereo Pérez, “Los fundamentos del ‘liberalismo social’ y sus límites. Leonard Trelawney Hobhouse”, Granada, Editorial Comares, 2007, LIV + 120 pp.

²⁸ Leonard Trelawny Hobhouse, *Liberalismo*, pp. 14-15.

los derechos individuales, no podemos seguir ignorando el valor social de la corporación o cuasi-corporación, como en el caso de las Trade-Unions... Es un principio claramente liberal que la calidad de miembro de una corporación no debe condicionarse a una calificación hereditaria, ni depender de trabas artificiosas, entendiéndose por tales aquellas dificultades que no sean lógicas en la profesión concerniente, sino establecidas por razón de privilegio»²⁹.

Esto conduce a plantear teóricamente la noción de libertad asocial, que tiene en el pensamiento de Hobhouse una densidad ontológica de enorme relieve, como puede deducirse de sus propias palabras: «La libertad asocial es el derecho de todo hombre a usar facultades sin atenerse a los deseos e intereses de quien no sea él mismo. Esta libertad es, teóricamente, posible en un individuo, pero es incompatible con la de todo control público y aún teóricamente no es imaginable en una pluralidad de individuos que convivan en mutuas relaciones sociales»³⁰.

En Italia, Carlo Costamagna (1880-1965), que tuvo diversas responsabilidades durante el fascismo y fue depurado con la democracia, cambiando algunas de sus ideas, promovió en su momento junto a Ettore Rosboch la revista *Lo Stato*, en la que colaboraron entre otros nada menos que el nazi (no tan reconvertido) Carl Schmitt y el demócrata Arturo Carlo Jemolo. Costamagna fundamenta en el Derecho romano y en el *bonum commune civitatis* su colaboración en un artículo aparecido en una revista alemana³¹, editado en 1943. Considera que la formulación de la declaración de derechos del hombre y del ciudadano de 1789 carece de contenido social. En este sentido precisa que Josserand en 1927³² ya cuestionó las declaraciones galas y manifestó la relatividad del espíritu inherente a las mismas. Costamagna se posiciona sobre la importancia del art. 2º de la Carta del Lavoro de 1927³³ y defiende la política social propia de un estado corporativo.

Élisée Reclus tiene una concepción social anarquista profunda basada en la armonía social, pero él mismo dejó expresamente indicado por escrito: «Yo soy un geógrafo, pero yo soy antes que nada un anarquista»³⁴. Es decir, no es un pensador que admita el socialismo de cátedra. Basta simplemente leer su libro *L'évolution, la révolution et l'idéal anarchique*³⁵, obra traducida a multitud de idiomas y con numerosas ediciones,

²⁹ Leonard Trelawny Hobhouse, *Liberalismo*, p. 15.

³⁰ Leonard Trelawny Hobhouse, *Liberalismo*, p. 45. Lo que se complementa con la idea de que «el problema fundamental de la economía no consiste en destruir la propiedad, sino en devolver el concepto social de la propiedad a su verdadero origen, bajo condiciones viables para las necesidades modernas. Esto no se ha de realizar por medidas violentas de incautación, como las que hemos leído en la historia antigua, sino estableciendo una distinción entre los factores sociales e individuales de la riqueza y llevando los elementos de la riqueza social a las arcas públicas, para conservarlos a disposición de la sociedad y atender a las necesidades primarias de sus miembros» (p. 94). Ello no le lleva a perder de vista a Hobhouse que existen aspectos sociales en los que «la propiedad es social. Existe un elemento social en el valor y un elemento social de la producción... El trabajo está anatómicamente dividido y en la misma proporción en que divide, requiere ser cooperativo» (p. 95).

³¹ Carlo Costamagna, „Öffentliches Recht und Privatrecht im System des italienischen Rechts“, en *Archiv des öffentlichen Rechts*, 61 (1932), pp. 97-121.

³² Carlo Costamagna, „Öffentliches Recht und Privatrecht im System des italienischen Rechts“, en *Archiv des öffentlichen Rechts*, 61 (1932), p. 109.

³³ Carlo Costamagna, „Öffentliches Recht und Privatrecht im System des italienischen Rechts“, en *Archiv des öffentlichen Rechts*, 61 (1932), p. 113.

³⁴ Élisée Reclus, « Zéphyrin, anarchiste anti-bombiste », en *Les Grands Textes*, ed. Christophe Brun, Champs classiques, Paris, 2014, p. 337.

³⁵ Élisée Reclus, *L'évolution, la révolution et l'idéal anarchique*, Stock, París, 1898.

para darse cuenta cuáles son los postulados ideológicos de este gran pensador, o si se prefiere su historia de la *Commune*³⁶, para apercibirse mejor si restaba alguna duda.

Paul Durand habló en 1942 de la socialización del salario, lo que supondría que existe una «obligación individual de pagar un salario», que debería ser substituida conceptualmente por otra idea, ya que en realidad lo que se da es una «obligación colectiva: es el grupo social quien paga el salario» y de esta forma «psicológicamente, la socialización de la remuneración atenúa el sentimiento de dependencia que pesa sobre el mundo obrero»³⁷. El hombre, trabajando, «comunica al mundo. El trabajo es el acto “comunitario” por excelencia; aquel a través del cual los hombres unidos edifican la civilización»³⁸ o si se prefiere, con la noción clásica, la ciudad de los hombres.

Nos trae a la memoria José Luis Monereo Pérez que el «Tribunal Supremo de los Estados Unidos rechazó durante muchos años admitir la constitucionalidad de un salario mínimo legal, basándose jurídicamente en que era una vulneración de la libertad de contratación individual. Sin embargo, todo el mundo puede comprender que la verdadera libertad de contratación puede comenzar efectivamente sólo allí donde comienza la igualdad para discutir la compensación económica por la prestación de servicios, y es obvio que las diferencias económicas y jurídicas (el trabajador como contratante más débil) que existen entre el trabajador individual y el empresario, hacen imposible esta igualdad»³⁹. Además nos recuerda el catedrático granadino la importancia que tuvo Harold Laski en el Club del Libro de Izquierda, que en su momento «ejerció una gran influencia en los ámbitos intelectuales ingleses». Para terminar las presentes líneas, un detalle de localismo jurídico-literario: Algunos pensamos que ha llegado la hora de que en la Facultad de Derecho de Málaga, que ha promovido, bajo la iniciativa del decano Juan José Hinojosa y de Antonio Quesada, diversas actividades para poner en conexión el Derecho con la Literatura, pongan en marcha el Club del Libro Jurídico de Izquierda, con actos diversos y presentaciones, y se nombre presidente de dicho Club a quien más sabe sobre el binomio entre Derecho y Literatura, el catedrático de la Filosofía del Derecho José Calvo González, acogiendo colaboraciones internacionales. No conllevará más que gastos rutinarios.

7. Bibliografía

Arnsperger, Christian, *Critique de l'existence capitaliste. Pour une éthique existentielle de l'économie*, Les éditions du Cerf, Paris, 2006, 209 pp.

Caspari, Volker y Lichtbau, Klaus, *Franz Oppenheimer. Ökonom und Soziologie der ersten Stunde*, Frankfurter Societats-Medien, Frankfurt am Main, 2014, 207 pp.

Costamagna, Carlo, „Öffentliches Recht und Privatrecht im System des italienischen Rechts“, en *Archiv des öffentlichen Rechts*, 61 (1932), pp. 97-121.

³⁶ Élisée Reclus, *La Commune de Paris au jour le jour, 1871 19 mars-28 mai*, Schleicher, Paris, 1908.

³⁷ Robert Khoten, *Histoire des théories sociales. Les théories économiques contemporains*, E. M. Warny, Imprimeur-éditeur, Louvain, 1944, p. 155.

³⁸ Robert Khoten, *Principes d'éducation populaire*, Éditions J Duculot, Gembloux, 1944, p. 181.

³⁹ José Luis Monereo Pérez, *La democracia en crisis: Harold J. Laski*, El Viejo Topo, Ediciones de Intervención Cultural, Barcelona, 2004, p. 116, nota 235.

De Girard, Eugène, *Histoire de l'Économie sociale jusqu'à la fin du XVI^e siècle*, V. Giard et E. Brière, Paris y Genève, 1900, reimp. Kessinger Publishing, 2014, 277 pp.

Esmein, Adhémar, *Éléments de droit constitutionnel français et comparé*, Bordeaux, Imprimerie Y. Cadoret, 7^a ed. revisada por Henry Nézard, Librairie de la Société du Recueil Sirey, Paris, 1921, XXXV+677 pp.

Gioia, Vitantonio, *Gustav Schmoller: la scienza economica e la storia*, Galatina, Congedo editore, 1990, 255 pp.

Gioia, Vitantonio, Zagari, Eugenio, Schefold, Bertram, *Gustav Schmoller: metodo e analisi nella scienza economica*, Galatina, Congedo editore, 1993, 125 pp.

Gómez Rojo, María E., Stenglein, Gudrun, Kharrazi, Yasmina y Peláez, Manuel J., “*Tu pulmentaria quaere sudando. De nuevo sobre la Historia de las Relaciones Laborales en un planteamiento crítico y metodológico de proyección europea (Rerum publicarum turbulententer socialis commutatio in cogitationibus Ketteler, Schmoller, Gurvitch, Reventós et Taubira)*”, en *Revista crítica de Historia de las Relaciones Laborales y de la Política Social*, nº 8 (mayo 2014), pp. 45-98.

Greenfeld, Liah, *The Spirit of Capitalism. Nationalism and Economic Growth*, Harvard University Press, Cambridge, Mss., 2001, 541 pp.

Gurvitch, Georges, *La idea del Derecho Social. Noción y sistema del Derecho social. Historia doctrinal desde el siglo XVII hasta el fin del siglo XIX*, traducción del francés de Antonio Márquez Prieto, y estudio preliminar “La idea del Derecho social en la teoría general de los derechos: el pensamiento de Gurvitch”, a cargo de José Luis Monereo Pérez y Antonio Márquez Prieto, Comares, Albolote, 2005, LV+782 pp.

Herrera, Carlos Miguel, *Les droits sociaux*, Presses Universitaires de France, Paris, 2009, 127 pp.

Jannet, Claudio, Stiegler, Gaston, Gide, Charles y Passy, Frédéric, *Quatre écoles d'Économie sociale. Conférences données à l'aula de l'Université de Genève, sous les auspices de la Société chrétienne suisse d'Économie sociale*, Librairie Stapelmohr éditeur y Librairie Fischbacher, Genève y Paris, 1890, 231 pp.

Khoten, Robert, *Histoire des théories sociales. La pensée et l'action sociales des catholiques 1789-1944*, “Préface” del cardenal van Roey, E. M. Warny Imprimeur-Éditeur, Louvain, 1945, 600 pp.

Laski, Harold J., *La Gramática de la Política. El Estado Moderno*, traducción de Teodoro González García, edición y estudio preliminar de José Luis Monereo Pérez, “La filosofía política de Harold J. Laski”, Editorial Comares, Albolote, 2002, CXVIII+674 pp.

Malon, Benoît, *La question sociale. Histoire critique de l'Économie politique*, Imprimerie et Librairie Ajani et Berra, Lugano, 1876, con “Avertissement de l'éditeur” Joseph Favre, 320 pp.

Menger, Anton, *Le droit au produit intégral du travail (essai historique)*, traducción al francés por Alfred Bonnet, Paris, 1900.

Molina Cano, Jerónimo, *Epítome de la Política Social (1917-2007)*, Ediciones Isabor, Murcia, 2007, 79 pp.

Monereo Pérez, José Luis, *La democracia en crisis: Harold J. Laski*, El Viejo Topo, Ediciones de Intervención Cultural, Barcelona, 133 pp.

Naquet, Emmanuel, “L’Autre dans la réflexion théorique et la mise en pratique juridique en France dans les années 1890-1930 à travers l’exemple de la Ligue des Droits de l’Homme”, en *La République et son droit (1870-1930)*, en Annie Stora-Lamarre, Jean-Louis Halperin y Frédéric Audren, Presses universitaires de Franche-Comté, Besançon, 2011, pp. 201-219.

Oppenheimer, Franz, *Sozialliberalismus oder Kollektivismus*, en *Socialistische Monatshefte*, nº 4 (1900), pp. 274-286.

Oppenheimer, Franz, „Theorie des Arbeitslohns“, en *Deutsche Wirtschaftszeitung*, 5 (1909), pp. 825-830 y 878-883.

Oppenheimer, Franz, „Zur Psychologie des Sozialismus“, en *Die neue Rundschau*, año 24 (1913), pp. 1193-1209.

Oppenheimer, Franz, „Adolf Wagner. Gedächtnisrede, gehalten bei der zum Andenken an Gustav Schmoller und Adolf Wagner veranstalteten Trauerfeier der Staatswissenschaftlichen Vereinigung am 8.1.1918“, en *Europäische Staats- und Wirtschaftszeitung*, año 3 (1918), pp. 84-88.

Oppenheimer, Franz, „Zur Theorie des Sozialliberalismus“, en *Schmollers Jahrbücher für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft*, 28 (1924), pp. 359-371.

Oppenheimer, Franz, *Weltwirtschaft und Nationalwirtschaft*, G. Fischer Verlag, Berlin, 1915, 84 pp.

Oppenheimer, Franz, *Kapitalismus – Kommunismus – Wissenschaftlicher Sozialismus*, Berlin y Leipzig, Walter de Gruyter & Co., 1919, 226 pp.

Oppenheimer, Franz [utilizando el seudónimo de Francis D. Pelton], *Sprung über ein Jahrhundert*, Gotthelf Verlag, Bern, 1934, 185 pp.

Oppenheimer, Franz, „Sozialismus oder Liberalismus?“, en *Gesammelte Schriften*, edición de Julius H. Schoeps, Alfons Silberman, Hans Süßmuth, Akademie Verlag, Berlin, 1996, pp. 26-42.

Ponteil, Félix, *Les bourgeois et la démocratie sociale 1914-1968*, Éditions Albin Michel, Paris, 1971, 560 pp.

Raison, Timothy, ed. y coordinador de John H. Goldthorpe, Donald G. MacRae, Steven Lukes, Julius Gould, Alan Ryan, Ronald Fletcher, John Rex, Godfrey Lienhardt, T. S.

Simey, Neil McInnes, J. A. Banks, Anthony Giddens, Malcom Warner, Morris Ginsberg, Everett C. Hughes, John Beattie, Audrey Richards, F. R. Cowell, Jean Floud y Roland Robertson, *The Founding Fathers of Social Science*, Penguin Books, Harmondsworth, 1969, 238 pp.

Reclus, Élisée, *L'évolution, la révolution et l'idéal anarchique*, Stock, París, 1898.

Reclus, Élisée, *La Commune de Paris au jour le jour, 1871 19 mars-28 mai*, Schleicher, Paris, 1908.

Réclus, Élisée, *Écrits sociaux*, Héros-Limite, Genève, 2012.

Réclus, Élisée, *Les Grands Textes*, elegidos y presentados por Christophe Brun, Champs Classiques, Flammarion, Paris, 2014, 503 pp.

Schmoller, Gustav, *Politique sociale et économie politique: questions fondamentales*, V. Giard & E. Brière, Paris, 1902, reimp. anastática, Hachette Livre, Paris, 2014, 450 pp.

Schmoller, Gustav, „Das Verhältnis der Kartelle zum Staate. Einleitungsworte zur Debatte der Generalversammlung des Vereins für Socialpolitik in Mannheim, den 27.9.1905“, en *Kleine Schriften zur Wirtschaftsgeschichte, Wirtschaftstheorie und Wirtschaftspolitik*, edición a cargo de Wolfram Fiedler y Rolf Karl, Zentralantiquariat de la República Democrática Alemana, Leipzig, 1985, vol. III, pp. 135-173.

Schmoller, Gustav, „Ernst Abbes Sozialpolitischen Schriften. Ein Beitrag zur Lehre von Wesen und Gewinn der modernen Grossunternehmung und von der Stellung der Arbeiter in ihr“, en *Kleine Schriften zur Wirtschaftsgeschichte, Wirtschaftstheorie und Wirtschaftspolitik*, edición a cargo de Wolfram Fiedler y Rolf Karl, Zentralantiquariat de la República Democrática Alemana, Leipzig, 1985, vol. III, pp. 175-203.

Schmoller, Gustav, „Die Entstehung der deutschen Volkswirtschaft und der deutschen Sozialreform“, en *Kleine Schriften zur Wirtschaftsgeschichte, Wirtschaftstheorie und Wirtschaftspolitik*, edición a cargo de Wolfram Fiedler y Rolf Karl, Zentralantiquariat de la República Democrática Alemana, Leipzig, 1985, vol. III, pp. 565-596.

Schmoller, Gustav, “La lucha de clases y la dominación de clases”, trad. castellana de Yasmina Kharrazi Benhmad, en *Revista crítica de Historia de las Relaciones Laborales y de la Política Social*, nº 8 (mayo 2014), pp. 70-81.

Schulz-Nieswandt, Frank, „Über das Verhältnis von Wirtschaftspolitik und Sozialpolitik. Sozialpolitik im System der Soziawissenschaften“, en *Zeitschrift für Sozialreform*, 37, nº 9 (1991), pp. 531-548.

Schulz-Nieswandt, Frank, „Sozialpolitik als „Soziale Politik“ – Sozialpolitik als interdisziplinäre Querschnittswissenschaft“, en *Sozialer Fortschritt*, 41, nº 10 (1992), pp. 243-246.

Schulz-Nieswandt, Frank, „Gustav Schmoller und John R. Commons: zwei varianten sozialer Reform – Soziale Monarchie und korporative Sebststeuerung. Ein Besprechungsessay“, en *Zeitschrift für Sozialreform*, 45, n° 3 (1999), pp. 261-268.

Schulz-Nieswandt, Frank, „Die Sozialpolitik und ihre Wissenschaft im Spiegel der Zeischrift Sozialer Fortschritt“, en *Sozialer Fortschritt*, 61, n° 5 (2012), pp. 99-104.

Steimle, Theodor, „Alte und neue Sozialpolitik“, en *Archiv des öffentlichen Rechts*, 64 (1934), pp. 291-315.

Steimle, Theodor, „Arbeitspflicht und Recht auf Arbeit“, en *Evangelisch-Sozial*, 4 (1939), pp. 110-115.

Steimle, Theodor, „Bismarck als Sozialpolitiker“, en *Schmollers Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft im Deutschen Reiche*, 64 (1940), pp. 97-107.

Torres, Manuel de, *Teoría de la Política Social*, Aguilar, Madrid, 1949, XXIV + 314 pp.

Weber, Max, *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, traducción del alemán al francés con notas de Isabelle Kalinowski, Champs classiques, Flammarion, Paris, 2002, 395 pp.

Winock, Michel, *Le siècle des intellectuels*, Éditions du Seuil, Paris, 1999, 894 pp.

LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN: CÓMO PREPARAR UN PLAN DE INVESTIGACIÓN PARA REALIZAR UNA TESIS DOCTORAL EN CIENCIA JURÍDICA.

JOSEFA DOLORES RUIZ RESA

Profesora Titular de Filosofía del Derecho. Departamento de Filosofía del Derecho.
jruiizr@ugr.es

Universidad de Granada

Resumen: Este trabajo analiza las partes de que debe constar un plan de investigación para la realización de una tesis doctoral en Ciencia Jurídica, cuya presentación se ha previsto en el RD 99/11 de 28 de enero por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. La finalidad es ofrecer algunas pautas útiles para la realización de un plan de investigación, teniendo en cuenta las especificidades de la Ciencia del Derecho (lo que llevará a realizar algunas consideraciones desde la Epistemología jurídica), y la necesidad de adaptar la formación en investigación a las nuevas exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior.

Palabras clave: plan de investigación, tesis doctoral, ciencia jurídica, dogmática jurídica, metodología

Abstract: This work tries to analyze the parts that a plan to research should have, in order to become Phd in Law, as it is provided by RD99/11 28th January that governs official Phd Studies. The purpose of this work is to propose some useful guidelines for the submission of this plan, bearing in mind the peculiarities of Science of Law (in that sense, some considerations from the legal Epistemology will be made), and the necessity to adapt the research learning to the European Higher Education Area.

Key words: Research Plan, Phd Thesis, Doctrine, Legal Science, Methodology

Sumario: I. INTRODUCCIÓN. II. ALGUNAS ESPECIFICIDADES DE LA CIENCIAS JURÍDICA. III. EL PLAN DE INVESTIGACIÓN: 1. Título (provisional) de la tesis; 2. Antecedentes; 3. Hipótesis y justificación; 3.1. La hipótesis de trabajo; 3.2. La justificación. 4. Objetivos. 5. Metodología. 6. Planificación temporal. 7. Medios y financiación. Indicar los medios de los que se dispone. 8. Referencias bibliográficas fundamentales. IV. CONCLUSIONES; V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

I. INTRODUCCIÓN

En el invierno antártico de 1911, el médico naturalista y zoólogo Edward Adrian Wilson, conocido como *Bill*, el teniente Henry Robertson Bowers, alias *Birdie*, y el diplomado en lenguas clásicas e historia moderna Apsley Sherry-Garrard, recorrieron el Polo Sur hasta el cabo Crozier, buscando un huevo del pingüino emperador para estudiar la embriogenia de esta especie. Fue un viaje lleno de penalidades, donde padecieron un frío inimaginable, con temperaturas que llegaron a superar los 60° bajo cero, y vientos huracanados de hasta 180 kilómetros a la hora, sin más resguardo que

una tienda de campaña y siempre bajo la oscuridad de una noche que duró meses. Se llevó a cabo como parte de la expedición *Terra Nova* que lideraba Robert Falcon Scott, y entre cuyos financiadores estuvo el gobierno británico, el Almirantazgo y la *Royal Geographical Society*. Wilson y Bowers murieron después, junto a Robert Scott, Edgar Evans y Lawrence Oates, mientras intentaban ser los primeros en llegar al centro del Polo Sur, pero Admunsen se les adelantó, por lo que han pasado a la historia como aquellos desafortunados héroes del hielo que murieron de hambre y frío, a pocos kilómetros del refugio donde los esperaba, inútilmente, Sherry-Garrard. Esta última aventura terminó de manera tan aciaga que casi nadie recuerda que algunos de los fallecidos fueron también los intrépidos exploradores que, si bien no pudieron alcanzar su objetivo antes que los noruegos, sí fueron los primeros en conseguir tres huevos de una especie casi desconocida. Ya en Gran Bretaña, Sherry-Garrard, el único superviviente del viaje de invierno, llevó personalmente aquellos objetos preciosos al Museo de Historia Natural, en South Kensington, donde se vieron envueltos en su última aventura, la de la burocracia, de manera que Sherry-Garrard les perdió el rastro. Llegaron incluso a decirle que esos huevos nunca llegaron allí. Tras mucha insistencia, se supo que habían sido puestos bajo el cuidado del profesor Assheton, y cuando este murió, pasaron a manos del profesor Cossar Ewart, de la Universidad de Edimburgo, de quien se conserva una de los primeros informes sobre los famosos huevos. Ese informe terminaba así: “Si las conclusiones acerca del origen de las plumas a las que se ha llegado gracias al estudio de los embriones de pingüino emperador tienen razón de ser, el peor viaje del mundo, cuyo fin era servir a los intereses de la ciencia, no fue realizado en vano” (Cherry-Garrard, 2008: 522).

Es posible que un trabajo de investigación en Derecho no haya sido nunca tan arriesgado y, probablemente, tampoco lo será en el futuro (o al menos, no en esa forma). Pero hay que prepararse también para pasarlo mal; es decir, para la soledad y el trabajo en noches oscuras, para la pérdida de la noción del tiempo y del espacio, para la búsqueda de medios y financiación, para que los resultados de la investigación tengan alguna visibilidad y reconocimiento, y, seguramente, para algún otro peligro que es mejor no imaginar.

A nadie se le escapa que también hay importantes diferencias en la forma en que se desarrolla la investigación en las ciencias naturales y la forma en que se desarrolla en las ciencias jurídicas. Y a la hora de detectarlas, nada mejor que comprobarlas en el momento en que se prepara el plan de esa investigación, como por ejemplo, el que debe presentarse para la realización de una tesis doctoral.

La realización de una tesis doctoral aboca a un tipo de investigación individual, pues la lleva a cabo una sola persona (aunque lo haga bajo la dirección de alguien experto o experta en la materia objeto de la tesis y, como decían los filósofos modernos, sobre hombros de gigantes, es decir, sobre los descubrimientos y teorías que se han venido realizando desde la antigüedad clásica, y que han hecho progresar el conocimiento humano, razón por la cual sus autores han sido reconocidos como autoridades en la materia e incluso como benefactores de la humanidad). Sin embargo, el plan de la investigación (antes conocido como proyecto de tesis) que, como dispone el RD 99/2011¹, debe presentarse para hacer una tesis doctoral, se asemeja bastante al esquema

¹ La realización de este plan está prevista en el artículo 11 del RD 99/2011 de 28 de enero por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. Este decreto ha sido desarrollado por las distintas universidades españolas; en la Universidad de Granada, las Normas reguladoras de las enseñanzas oficiales de Doctorado y del título de Doctor por la Universidad de Granada, aprobadas en la sesión extraordinaria del Consejo de Gobierno de 2 de mayo de 2012, que se refiere al plan de investigación en su artículo 15).

que debe seguirse cuando se solicita financiación para desarrollar un proyecto de investigación en el que participan diversas personas. Y como en este caso, también el plan de investigación debe ser evaluado, lo que harán las comisiones académicas de cada programa de doctorado, según establece el RD 99/2011².

El plan de investigación se erige, pues, en pieza principal de la elaboración de una tesis doctoral, lo que exige prestar atención a su preparación. A ello se dirige este trabajo, que busca ofrecer algunas pautas para su realización en el ámbito de la ciencia jurídica, teniendo en cuenta la reforma de los estudios de doctorado. Esta reforma se dirige a adaptar la formación para la investigación, también en Derecho, a los presupuestos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En la medida en que el EEES busca convertir la economía europea en una economía del conocimiento, los estudios de doctorado van a quedar enfocados no sólo a expedir títulos de doctor, sino a producir resultados cuantificables (por ejemplo, mediante las publicaciones de las tesis en medios de impacto), y beneficios sociales y económicos. La verificación y calidad de los programas de doctorado se está haciendo depender, en buena medida, de este tipo de resultados³. Sin duda, un primer paso es asegurarse de que las investigaciones que se van a llevar a cabo mediante la realización de una tesis doctoral son investigaciones viables. Y para ello, nada mejor que tener en cuenta su plan de investigación. En las siguientes páginas se proponen algunas pautas para desarrollarlo, cuando lo que se quiere realizar es una tesis doctoral en ciencia jurídica, tomando como referencia el esquema de la memoria del plan y los criterios que para su valoración ha establecido la Universidad de Granada⁴. Pero, antes, es preciso tener en cuenta algunas especificidades que presenta la ciencia jurídica.

II. ALGUNAS ESPECIFICIDADES DE LA CIENCIAS JURÍDICA

Debe recordarse, en primer lugar, que la forma más común de ciencia jurídica realizada por juristas es la de *dogmática jurídica*. Peczenic (2005: 1 y 2) nos recuerda que este tipo de conocimiento se le ha conocido también como “estudio analítico del derecho”, “estudio doctrinal del derecho”, “ciencia jurídica” (*Scientia iuris* o *Rechtswissenschaft*), o “ciencia jurídica constructiva”. En cualquier caso, todas estas denominaciones aluden a un tipo de conocimiento que responde a las características de las ciencias normativas. Hay, pues, que distinguir entre las ciencias naturales, las ciencias sociales y las ciencias normativas, atendiendo a las características del objeto de estudio, más concretamente, a

² De manera expresa el artículo 11 RD 99/2011 indica lo siguiente:

“6: Antes de la finalización del primer año el doctorando elaborará un Plan de investigación que incluirá al menos la metodología a utilizar y los objetivos a alcanzar, así como los medios y la planificación temporal para lograrlo. Dicho Plan se podrá mejorar y detallar a lo largo de su estancia en el programa y debe estar avalado por el tutor y el director.

7. Anualmente la comisión académica del programa evaluará el Plan de investigación y el documento de actividades junto con los informes que a tal efecto deberán emitir el tutor y el director. La evaluación positiva será requisito indispensable para continuar en el programa. En caso de evaluación negativa, que será debidamente motivada, el doctorando deberá ser de nuevo evaluado en el plazo de seis meses, a cuyo efecto elaborará un nuevo Plan de investigación. En el supuesto de producirse nueva evaluación negativa, el doctorando causará baja definitiva en el programa”.

³ No es objeto de este trabajo valorar los presupuestos y consecuencias de esta reforma, que tiene aspectos positivos pero también aspectos negativos. Una aproximación a ello, en SAAVEDRA LÓPEZ, M. y RUIZ RESA, J. D. (2007).

⁴ La importancia que adquiere esta primera fase en la realización de una tesis doctoral ha llevado al programa de doctorado de ciencias jurídicas de la Universidad de Granada a incluirlo también dentro de sus actividades formativas, actividades cuya realización está prevista por la normativa específica de esa Universidad.

su carácter cambiante⁵. En este sentido, la naturaleza se muestra como un objeto que necesariamente es, por lo que no cambia, lo que permite a sus estudiosos elaborar principios explicativos caracterizados por su universalidad y permanencia, que es lo que se exige a los resultados de los saberes teóricos o especulativos. Sin embargo, la permanencia y necesidad es menos evidente en el objeto de las ciencias sociales, referidas al comportamiento, no biológico sino social de los seres humanos, y las ciencias normativas, cuyo objeto son normas de carácter convencional. A este respecto, se considera que los dos primeros tipos de ciencias contemplan sus objetos en sus aspectos fácticos, mientras que las ciencias normativas lo hacen desde la perspectiva de determinadas reglas o normas. Serían, pues, ciencias normativas porque su objeto lo constituyen normas y juicios de valor éticos, estéticos, lógicos, etc., y/o porque las estudian siguiendo pautas que establecen esas propias normas, y/o porque entre sus resultados puede figurar la formulación de normas o leyes en sentido semántico⁶.

No obstante, las ciencias normativas, como ciencias que son (es decir, como saberes teóricos o especulativos), deberían garantizar un enfoque explicativo de su objeto de estudio (las normas jurídicas), mediante el establecimiento de las condiciones reales o fácticas de su nacimiento y desarrollo⁷, lo que les puede llevar también al enunciado o prueba de leyes explicativas o leyes en sentido lógico formal.

⁵ Desde la afirmación de la especificidad de las ciencias sociales frente a las ciencias naturales, Wundt (*Logik*, 1880-1883; y *Ethik*, 1886) reivindica la existencia de tres tipos de ciencia: las de la Naturaleza, las del Espíritu y las llamadas ciencias normativas, entre las que se incluyen la gramática, la ética, la lógica, la estética, la política o la jurisprudencia. En cambio, otros partidarios de las ciencias del Espíritu, como Dilthey (*Einleitung in die Geisteswissenschaften. Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte*), no admitirán la existencia de un tercer tipo específico de ciencias, frente a las del Espíritu y las de la Naturaleza, es decir, la existencia autónoma de ciencias normativas.

⁶ Por lo que se refiere a la ciencia jurídica, Vega López (1994: 3-18) ha propuesto una distinción entre las distintas corrientes que se han ido desarrollando a lo largo de la historia en torno a la concepción de la ciencia jurídica como ciencia normativa, tomando como criterio diferenciador las dos maneras principales en que, a su juicio, se ha articulado la relación entre “normas temáticas” (normas consideradas como el objeto de la ciencia) y “normas metodológicas” (normas consideradas como el método de la ciencia): o bien las normas temáticas contienen, envuelven o incorporan a las metodológicas, de forma que éstas últimas constituyen unas normas de segundo rango, cuya razón de ser estriba en referirse a las primeras; o bien se da la fórmula inversa, según la cual las normas metodológicas contienen a las temáticas y se consideran superiores a éstas. En el primer caso se incluyen las corrientes que consideran la ciencia jurídica como un conjunto de reglas hermenéuticas, dirigidas a la interpretación jurídica, y que, bien consideran aquella posterior a las normas, por lo que se limitarían a descubrir la norma ya dada (es la concepción habitual desde Savigny a Kelsen); o bien entienden que la interpretación es anterior a la norma, la cual sólo existirá gracias a unos procedimientos de construcción o sistematización (por ejemplo, la analogía), cuya aplicación se realiza como consecuencia de presupuestos internos o externos al material jurídico, lo que puede conducir a resultados incluso contrapuestos (es el caso de la jurisprudencia de intereses, la Escuela del Derecho Libre o la propuesta de las teorías de la argumentación jurídica). En el segundo caso, la superioridad de las normas metodológicas sobre las temáticas puede ser de dos tipos: según el primero, las normas reciben su condición de tales si son construidas como partes de un sistema elaborado científicamente, según lo establecido en la cadena normativa, que confluye en una norma superior que es una hipótesis (Kelsen); de acuerdo con el segundo tipo, las normas metodológicas son neutrales y meramente descriptivas, y se destinan simplemente a constituir un metalenguaje de las normas jurídicas, con funciones no directamente normativas sino informativas del contenido de las normas (sería la concepción de la ciencia en las teorías lógico-lingüísticas, como la de Kalinowski, o la de Alchurrón y Bulygin).

⁷ Este doble perfil de la ciencia jurídica se evidencia en la descripción que de sus trabajos hacía Charles Eisenmann (quien insistió en denominarla “ciencia jurídica del derecho”, para diferenciarla de otras formas científicas de estudiar el derecho como el que se podía llevar a cabo desde las ciencias sociales): “reproducen el texto de las disposiciones legislativas, exponen las dificultades de interpretación (...), las interpretaciones propuestas por los autores, los argumentos que condenan las unas e imponen o recomiendan las otras; después indican la interpretación dada, por ejemplo, por los tribunales y según los casos, aprueban o critican su empleo. Resumiendo, pueden distinguirse dos fases: la primera, consagrada

Las especificidades apuntadas suponen una dificultad para las investigaciones jurídicas, en la medida en que, obviamente, no puede adaptarse completamente al modelo de las ciencias naturales o de las ciencias sociales, que son el modelo de ciencia que mejor responde al esquema del plan de investigación que se suele proponer en solicitudes de proyectos de investigación o, como en este caso, para la realización de una tesis doctoral⁸.

III. EL PLAN DE INVESTIGACIÓN

Para el análisis y propuesta de contenido de un plan de investigación en ciencia jurídica, que se dirija a la realización de una tesis doctoral, tomaré como referencia el esquema que la Universidad de Granada ha dispuesto con carácter general, para todo tipo de tesis, siguiendo las pautas básicas establecidas por el artículo 11 del RD 99/2011⁹:

- “Título (provisional) de la tesis.
- Antecedentes. Incluir los antecedentes y situación actual en el tema de la tesis.
- Hipótesis y justificación. Problemas de investigación que se aborda. Razones para realizar ese estudio. Marco teórico en que se inserta.
- Objetivos. Tanto el objetivo general como los específicos que se pretenden alcanzar.
- Metodología. Describir el diseño metodológico que se va a seguir para el logro de los objetivos.
- Planificación temporal. Describir el plan de actividades a realizar y una temporalización de las mismas. En el caso de tesis experimentales, aportar el diseño experimental con descripción de los experimentos y sus variables.
- Medios y financiación. Indicar los medios de los que se dispone.
- Referencias bibliográficas fundamentales”¹⁰.

a la dogmática, en la que se tiende a determinar lo que, sobre ciertas bases presupuestas, debería ser el derecho, y la segunda, en la que se comprueba cuál es el derecho realmente aplicado in concreto” (Eisenmann: 2002: 75).

⁸ Debe tenerse en cuenta, según apuntaba Theodor Viehweg (1991), que los saberes dogmáticos, entre los que tradicionalmente se ha incluido el del derecho público, el derecho civil, el derecho penal, etc. (circunstancia que se revela en que se les haya considerado partes de la “dogmática jurídica”), operan reflexionando sobre una opinión que no se cuestiona porque se considera dotada de autoridad y legitimidad; mientras que los saberes investigadores, como las ciencias naturales, las ciencias sociales o la filosofía, se cuestionan constantemente. También recordaba Viehweg que la dogmática jurídica tiene una función performativa o reguladora de la conducta social (estamos, pues, ante la dimensión normativa de este tipo de saber o ciencia, ya señalado por otros estudiosos de las ciencias normativas); mientras que los saberes investigadores tienen una función meramente cognitiva. Esta caracterización de la dogmática jurídica matiza inevitablemente el alcance “investigador” de los planes de investigación que se pueden realizar desde este modelo tradicional de ciencia jurídica cultivado por los juristas. Así pues, un trabajo de ciencia jurídica que quisiera ser realmente investigador (o más investigador) debería acercarse al saber iusfilosófico, la historia del derecho, la ciencia de la administración, la criminología, la antropología, etc.

⁹ Esta estructura de la memoria del plan de investigación aparece recogida, por el momento y para las investigaciones desarrolladas desde todas las disciplinas que conducen a la adquisición del grado de doctorado, en un impreso normalizado con el título “Plan de investigación”, impreso que proporciona la Escuela de Doctorado de la Universidad de Granada. Las pautas para elaborar el plan y los criterios de evaluación han sido propuestos por la propia Escuela de Doctorado de la Universidad de Granada. Disponible en

http://escuelaposgrado.ugr.es/doctorado/tramites_administrativos_alumnos_doctorado/ficheros_tramites_administrativos_alumnos_doctorado/planinvestigacion_es (última visita 5/9/2014). Este esquema reproduce prácticamente el que se disponía para lo que antes se conocía como “proyecto de tesis”.

¹⁰ Se aceptará aquí que este esquema es lo suficientemente general como para dar cabida a los planes de investigación que puedan realizarse desde cualquier disciplina del conocimiento, sin entrar, por cuestiones de espacio y oportunidad, a realizar las posibles reflexiones y valoraciones que bien podrían hacerse al respecto.

Este esquema expone de manera lineal un conjunto de procesos cognitivos interconectados y superpuestos. La ventaja es que evidencia aspectos que normalmente pasan desapercibidos en el campo de la ciencia jurídica; los inconvenientes y dificultades surgirán si se toman como una referencia cronológica. Además de los puntos de la memoria del plan de investigación, será también útil considerar, a la hora de prepararlo, los criterios que deben seguirse para su evaluación¹¹.

1. Título (provisional) de la tesis

Lo primero que hay que tener en cuenta es que no debería ser ni demasiado amplio ni demasiado preciso, ya que es posible que, a lo largo de este proceso de investigación se abandonen algunos aspectos que inicialmente se previeron tratar o se incluyan otros que no estaban previstos. Puede en este punto tomarse como referencia la línea de investigación escogida, según la oferta del programa de doctorado, línea que, por otra parte, deberá estar presente en los siguientes pasos del plan de investigación.

Por lo demás, la delimitación de la hipótesis del trabajo puede ayudar a concretar el título aunque, en este estadio de la investigación, quizá la propia hipótesis no tenga un grado muy alto de determinación. Sin embargo, y en relación a la hipótesis, será preciso alcanzar un nivel mínimo ya que es el eje en torno al cual deberán girar el resto de las partes de este plan de investigación, estando todas ellas interconectadas a su vez. En este sentido, la conexión deberá alcanzar la apariencia de una coreografía bien ensayada que se ejecutará en presencia del tribunal que evalúa el plan.

2. Antecedentes.

En este lugar hay que incluir (según se indica en el esquema de la memoria del plan de investigación que estamos utilizando) los antecedentes pero también la situación actual en el tema de la tesis; es decir, los antecedentes mediatos e inmediatos del tratamiento teórico del tema.

¹¹ Aquí se van a tener en cuenta los criterios previstos por la Universidad de Granada para esa valoración:

1. Revisión del estado del conocimiento respecto al tema objeto de estudio, a partir de las fuentes de información relevantes, realizando un análisis crítico y sintetizando ideas nuevas y complejas
 - 1.1. Revisa el estado de conocimiento respecto al tema objeto de estudio
 - 1.2. Realiza un análisis crítico de la información revisada.
2. Plantea hipótesis plausibles y contrastables, basadas en la revisión del estado de conocimiento. Los objetivos son relevantes y originales, y están correctamente justificados:
 - 2.1. Plantea hipótesis plausibles y contrastables, basadas en la revisión del conocimiento
 - 2.2. Los objetivos son concretos, relevantes y originales, y están correctamente justificados
3. Adecúa la metodología a los objetivos, valora sus ventajas y limitaciones. Presenta un plan de trabajo estructurado, factible, correctamente redactado, y con una temporalización adecuada
 - 3.1. Adecúa la metodología a los objetivos, valora sus ventajas y limitaciones
 - 3.2. Presenta un plan de trabajo estructurado, factible, correctamente redactado, y con una temporalización adecuada
 - 3.3. El Plan está correctamente redactado e incluye las referencias pertinentes
4. Considera los aspectos éticos relevantes de la investigación propuesta
 - 4.1. Identifica los aspectos éticos relevantes para la investigación propuesta
 - 4.2. Contempla la adecuación del proyecto a los códigos deontológicos o de buenas prácticas aplicables
5. Expone su proyecto en el tiempo asignado. Es capaz de debatir con la comisión, valorando las sugerencias realizadas
 - 5.1. Expone su proyecto en el tiempo asignado
 - 5.2. Debate con la comisión, defiende sus puntos de vista y valora los pros y contras de las sugerencias realizadas.

Su expresión muestra que quien va a realizar esa investigación conoce el *estado del arte* en el tema, es decir, los estudios que ya existen en relación a su objeto de investigación. En este sentido, la referencia a los antecedentes permitirá justificar la inexistencia o insuficiencia de estudios previos específicos sobre el que será objeto de la tesis, y, por lo tanto, el interés de la investigación que va a acometerse. Esto significa que los antecedentes deben referirse a la hipótesis específica y a la pregunta que esta busca resolver. Por otra parte, la búsqueda de los antecedentes servirá para perfilar el marco teórico en el que se va a mover la investigación, aspecto que también debe recogerse en el plan de investigación.

3. Hipótesis y justificación.

En este apartado se debe hacer referencia a los problemas de investigación que se abordan, a las razones para realizar ese estudio y al marco teórico en que se inserta. En este punto, hay que partir de la premisa de que un trabajo de tesis no es ni un manual ni un tratado que agote todo lo que se pueda decir sobre una determinada materia, sino que consiste en una investigación que se dirige a demostrar una determinada hipótesis, la cual se concibe como la respuesta a un determinado problema. De este modo, la hipótesis se erige en el eje de la investigación y en torno a la cual se comprenden y justifican los demás aspectos; es decir, los antecedentes, la delimitación de los objetivos, la metodología que se va a seguir, las fases por las que va a pasar y el título. Por esa razón se avisaba de que los puntos de la memoria del plan de investigación constituyen un conjunto de procesos interconectados y superpuestos.

3.1. La hipótesis de trabajo

Esta consiste en la respuesta o respuestas más satisfactorias para la pregunta en torno a la cual gira la investigación (la cual se traduce en ¿qué quiero explicar?). Su carácter es provisional ya que hay que verificarla o refutarla, que es, precisamente, a lo que se dirige la tesis. Teniendo esto en cuenta, una buena hipótesis es, o debería ser, simple, pertinente, plausible y verificable (Díaz Fernández, 2009: 23)¹².

Que una hipótesis resulte aceptable pasa por justificar que es pertinente (es decir, que la respuesta que se propone como hipótesis es a propósito de ese problema, que tiene que ver con ese problema de la manera más directa posible); plausible (que es aceptada por el auditorio que escucha o lee, y en donde, en este caso, se incluye también un tribunal de personas expertas)¹³; y verificable (que los datos que se planea recopilar y procesar van a permitir probar -verificar/falsar- que es la mejor respuesta posible a esa pregunta¹⁴). Las hipótesis o posibles respuestas que se formulan para responder una

¹² Es útil recordar aquí que entre los criterios de evaluación del plan que contemplamos se incluye que este plantee hipótesis plausibles y contrastables, basadas en la revisión del conocimiento

¹³ La plausibilidad está vinculada con la aceptabilidad, y, según sostenía Aristóteles, tiene carácter gradual: *todos, la mayoría, todos los sabios, la mayoría de los sabios y los más acreditados de entre ellos*. Vega Reñón (1993: 5-19). Esta dimensión socio-cultural de la plausibilidad no debe perderse de vista a la hora de presentar el plan de investigación. Por lo demás, y en la medida en que muestra la presencia, también en este estadio temprano de la investigación, de valores y tradiciones sociales, contribuye a difuminar la separación entre ciencias naturales, ciencias sociales y ciencias normativas.

¹⁴ Al neopositivismo del Círculo de Viena se debe el desarrollo del *principio de verificabilidad*, sustituido después por el de *falsabilidad*, el cual fue desarrollado en las obras de Ayer y Popper. Básicamente, el *falsacionismo* (que lleva acabo la crítica del inductivismo, tal y como se venía utilizando por las ciencias hasta ese momento -*inductivismo ingenuo*-) se caracteriza por: 1) admitir que, en realidad, la observación o inducción no es el camino para obtener una teoría sino que ya presupone una teoría, la cual le sirve de guía; 2) abandonar la

afirmación de que la verdad de las teorías se puede establecer a la luz de la observación, y considera aquellas como simples conjeturas o suposiciones especulativas y provisionales, creadas por el intelecto humano,

pregunta deben ser verificadas/falsadas con los datos recopilados y procesados. En el caso de la ciencia jurídica, estos datos los componen principalmente:

- la jurisprudencia (recogida en decisiones de los órganos judiciales) y similares (decisiones vinculantes de otros órganos públicos competentes),
- la legislación, entendida en sentido amplio (textos normativos de alcance general emitidos por órganos competentes),
- y la ciencia jurídica o doctrina científica o dogmática jurídica (trabajos realizados por quienes estudian la jurisprudencia y similares, la legislación, en sentido amplio, y la propia doctrina jurídica).

También se pueden tener en cuenta datos empíricos obtenidos y procesados mediante las metodologías apropiadas (por ejemplo, encuestas o entrevistas, cuyos datos se procesan mediante la metodología estadística). Estos datos son importantes si se plantean cuestiones relativas a la eficacia del Derecho, o, en general, a las relaciones entre el derecho y otros ámbitos de la actividad humana (sociedad, economía, política). También pueden justificar las propuestas de cambio legal o de línea jurisprudencial o dogmática.

Igualmente se debe tener en cuenta que la hipótesis debería avanzar el resultado de la investigación, lo cual exige haber realizado un estudio previo. Esta circunstancia pone de manifiesto que no se debe improvisar un plan de investigación. En este sentido, muchas hipótesis se originan en conjeturas, intuiciones o corazonadas. Ellas son las que ponen en marcha el proceso de investigación, marcando su dirección a fin de que sirva a la corroboración de la hipótesis, pero un plan de investigación debe recoger, no una conjetura sin más, sino la justificación de que la explicación avanzada de un problema o asunto (hipótesis) es racionalmente sostenible, y de que es viable la estrategia para demostrarla (marco teórico, metodología de trabajo y fases de la investigación).

La exigencia de formular una “hipótesis” obliga a concretar más el objeto de la investigación, delimitándolo como un problema que precisa solución. La formulación de la hipótesis debe hacer referencia, por tanto, al problema que pretende resolver, que servirá a su vez como elemento clave de la justificación de la investigación. Esta circunstancia obliga a ir de lo general (el/los concepto/s o la/s teoría/s) a lo específico (una excepción, efecto o contradicción de o en la forma en que se haya formulado el concepto o la teoría, lo que puede terminar verificándolos/falsándolos/modificándolos).

En este punto, debe tenerse en cuenta el tipo de problemas específicos de los que se ha venido ocupando la ciencia jurídica (Courtis, 2006: 106-108):

- problemas de indeterminación lingüística (derivados del uso de lenguaje natural con escasa redefinición técnica, como ocurre, por ejemplo, con expresiones como “la diligencia de un buen padre de familia”, “urgencia”, “estado de ruina”, etc.);
- problemas de carácter lógico (antinomias, lagunas y redundancias, que cuestionan la visión del sistema jurídico como tal sistema, es decir, como conjunto ordenado e interconectado de normas);

libremente, para resolver los problemas con los que se tropiezan teorías anteriores. Una vez propuestas, las teorías deberán ser comprobadas por la observación, de manera que las que no superen las pruebas serán eliminadas. 3) También se apoyará la ciencia en la lógica, de manera que será posible deducir la falsedad de los enunciados universales de los enunciados singulares. En este contexto, la ciencia evolucionará porque cada teoría explica más cosas que la anterior. Posteriormente, también el propio falsacionismo evolucionará (dará lugar al *falsacionismo sofisticado*, frente al denominado *ingenuo*), cuando traslada la atención de los méritos de una sola teoría a los de varias teorías enfrentadas. Sobre estas cuestiones, véase Chalmers (1989).

- problemas derivados de la diferente estructura de las normas jurídicas (si estamos ante reglas u estándares de conducta delimitados, o ante principios, en los que no se da este estándar, y para obtenerlo necesitan desarrollos legislativos o jurisprudenciales posteriores, como ocurre, por ejemplo, con muchos derechos sociales que se expresan como principios de actuación de los poderes públicos);
- problemas axiológicos (derivados de la determinación de los valores y fines de las normas, en especial cuando no son explícitos, como ocurre, por ejemplo, con el valor de la solidaridad, que no se reconoce de manera explícita en la Constitución española);
- problemas en torno a las fuentes del Derecho (determinación de las fuentes jurídicas, es decir, quiénes y cómo crean derecho y qué relaciones pueden establecerse entre fuentes jurídicas, por ejemplo, de jerarquía o reparto de competencias, y que son los problemas que se suscitan entre normas de origen estatal, autonómico, europeo o, más ampliamente, internacional);
- problemas derivados de la circunstancia de que las normas jurídicas deben ser entendidas teniendo en cuenta también las interpretaciones que de ellas hace la jurisprudencia producida por los órganos judiciales así como las resoluciones que emanan de otros órganos con competencia para interpretarlas y aplicarlas. Es decir, las normas jurídicas son el resultado de estos procesos de interpretación de las disposiciones jurídicas, procesos en los que también participa la ciencia jurídica, ofreciendo propuestas de interpretación en sus trabajos.

Teniendo en cuenta el tipo de problemas de los que habitualmente se ocupa la ciencia jurídica, propondremos un primer ejemplo de hipótesis en relación a una investigación que versará sobre las medidas de conciliación de la vida personal, familiar y laboral; concretamente, sobre la excedencia por cuidado de hijos e hijas y familiares:

Hipótesis 1: “La excedencia por cuidado de hijos e hijas y familiares es una de las medidas que los Estados han puesto en marcha para permitir la conciliación de la vida personal, familiar y laboral de las personas trabajadoras. Sin embargo, este tipo de excedencias se recoge de manera dispersa y fragmentaria en nuestro Derecho, en numerosas disposiciones jurídicas en las que se detectan diferencias de trato entre el ámbito laboral y administrativo y, dentro de este, entre distintos sectores de la Administración. La investigación que aquí se presenta se dirige a mostrar que esas diferencias están/no están justificadas pues son/no son acordes con la Constitución española”.

En este caso, la pregunta de la investigación sería: “¿Son las diferencias detectadas dentro de la regulación de la excedencia por cuidado de hijos e hijas y familiares conforme a la Constitución?”. En la hipótesis avanzada, sostengo que sí/no lo son, y mi investigación se va a dirigir a demostrarlo.

Pero puede que un estudio previo nos haya permitido afianzar ya la convicción, que trataremos de probar con la tesis, de que la forma en que se regulan las excedencias por cuidado de hijos e hijas y familiares sí es, por ejemplo, contraria a la Constitución. En tal caso, la hipótesis podría también incluir pautas para una posible reforma legal:

Hipótesis 2: “La excedencia por cuidado de hijos e hijas y familiares es una de las medidas que los Estados han puesto en marcha para permitir la conciliación de la vida personal, familiar y laboral de las personas trabajadoras. Sin embargo, este tipo de excedencias se recoge de manera dispersa y fragmentaria en nuestro Derecho, en numerosas disposiciones jurídicas en las que se detectan diferencias de trato entre el ámbito laboral y administrativo y, dentro de este, entre distintos sectores de la Administración. La investigación que aquí se presenta muestra que

esas diferencias no están justificadas pues no son acordes con el principio de igualdad que deriva de nuestro orden constitucional (razón por la que debería procederse a una reforma legal incidiendo en los aspectos [estos deberían avanzarse] que se proponen en este trabajo”).

Ahora, la pregunta de la investigación podría formularse así: “¿Por qué las diferencias detectadas dentro de la regulación de la excedencia por cuidado de hijos e hijas y familiares no son conforme a la Constitución española?”. Teniendo en cuenta la hipótesis avanzada, sostengo que no lo son porque vulneran el principio de igualdad que deriva de nuestro orden constitucional, y mi investigación se dirigirá a demostrarlo (y, en su caso, a proponer pautas de cambio).

A partir de estas posibles hipótesis, el título provisional de la tesis podría ser:

Título 1: “La constitucionalidad/inconstitucionalidad del tratamiento diferenciado de la excedencia por cuidado de hijos e hijas y familiares en el Derecho español”.

Título 2: “La inconstitucionalidad del tratamiento diferenciado de la excedencia por cuidado de hijos e hijas y familiares en el Derecho español (y pautas para su reforma)”.

Cuanto más concretos sean la hipótesis y el título, más riesgos se asumen si a lo largo de la investigación la hipótesis de partida se revela errónea. Es posible que haya que remodelarla, y, en algunos casos, incluso presentar un nuevo plan de investigación. Sólo un profundo conocimiento de los antecedentes en este tema permitirá inclinarse por una opción u otra, que, en cualquier caso, deberán acompañarse de la justificación adecuada. Teniendo en cuenta que el plan de tesis se presenta durante el primer año de doctorado, los candidatos y candidatas se ven frente a un gran reto: convertir una corazonada en una actividad científica que sea lo más segura posible.

3.2. La justificación

Para justificar la investigación, se debe tener en cuenta qué problema se trata de resolver con ella (“Problemas de investigación que se aborda”) y exponer las razones que explican por qué es necesario u oportuno resolver el problema mediante el desarrollo de esa investigación (“Razones para realizar su estudio”). Al problema o problemas de la investigación ya se debió hacer referencia en el momento de plantear la hipótesis, pero ahora hay que explicarlo de manera más amplia, lo que permitirá ir mostrando los aspectos y factores que justifican la necesidad y oportunidad de realizar la investigación. En este punto es importante señalar a qué tipo de necesidades o demandas aquella podría dar respuesta (teóricas, epistemológicas, sociales, políticas, éticas, económicas, etc.) y qué beneficios se pueden derivar de esa investigación (este aspecto debe estar en conexión con los objetivos que se esperan conseguir con ella, a los que debe hacerse referencia también en el plan de tesis).

En la justificación de la investigación, esta debe contextualizarse en un “marco teórico”, que hace referencia a la disciplina y al conjunto de sus paradigmas, teorías, conceptos y tipologías, en cuyo seno se realizará la investigación. A él ya se habrá hecho alusión en los antecedentes, donde deberían recogerse también otros marcos teóricos desde los que se haya podido abordar la temática general e incluso el problema específico de la investigación.

En el ejemplo que seguimos, el marco teórico es amplio y complejo, y nos sitúa a caballo de varias disciplinas: la rama de la ciencia del derecho que se ocupa del derecho del trabajo, la que se ocupa del derecho administrativo, o la que se ocupa del derecho constitucional. Pero además, están también convocadas las ciencias sociales (por ejemplo, la sociología, la historia, las ciencias del trabajo) y la filosofía jurídica (en la

medida en que la investigación obliga a tener en cuenta aspectos relativos al principio de igualdad o la dignidad). Obviamente, estamos ante un tema que exige un tratamiento multidisciplinar. Además de a la disciplina, la delimitación del marco teórico de la investigación exige hacer referencia a la categoría o concepto jurídico sobre el que gira la investigación (en el ejemplo que seguimos, se trata de las medidas de conciliación de la vida personal, familiar y laboral, y dentro de estas, a la excedencia por cuidado de hijos e hijas y familiares). La referencia al concepto o categoría incluirá o remitirá a las diversas teorías jurídicas que los han explicado y justificado, aunque también puede hacerse referencia a las teorías sociológicas o filosóficas al respecto. Esto dependerá de las disciplinas del conocimiento en que se ubica la investigación, aunque no debe olvidarse que, en todo caso, nos hallamos ante una investigación en el área de las disciplinas jurídicas¹⁵.

Por otra parte, la/s teoría/s que van a canalizar la investigación servirán para sistematizar los datos de la misma y guiar la argumentación que me permitirá justificar que la hipótesis que propongo es la respuesta adecuada al problema que pretende resolver. Por lo demás, la misma hipótesis ha debido plantearse sobre la base de alguna o algunas teorías, a las que presupone, las cuales servirá/n, a su vez, de marco teórico del plan de investigación. De esta forma, la tesis puede dirigirse, a su vez, para probar que esas teorías son/aún continúan siendo adecuadas para explicar y dar solución a determinados problemas; o que no lo son y deberían modificarse.

Teniendo en cuenta esto, puede concretarse aún más la hipótesis que venimos usando como ejemplo:

Hipótesis 3: “La excedencia por cuidado de hijos e hijas y familiares es una de las medidas que los Estados han puesto en marcha para permitir la conciliación de la vida personal, familiar y laboral de las personas trabajadoras. Sin embargo, este tipo de excedencias se recoge de manera dispersa y fragmentaria en nuestro Derecho, en numerosas disposiciones jurídicas en las que se detectan diferencias de trato entre el ámbito laboral y administrativo y, dentro de este, entre distintos sectores de la Administración. La investigación que aquí se presenta, y que parte de los presupuestos del moderno Derecho antidiscriminatorio, mostrará que esas diferencias no son acordes con el orden constitucional español, razón por la que deberá procederse a una reforma legal.

El marco teórico podría igualmente reflejarse en el título provisional:

Título 3: “La inconstitucionalidad del tratamiento diferenciado de la excedencia por cuidado de hijos e hijas y familiares: análisis y pautas de reforma según los presupuestos del nuevo Derecho antidiscriminatorio”.

4. Objetivos.

En este punto se deben recoger tanto el objetivo general como los objetivos específicos que se pretenden alcanzar. Es el momento de explicar cuáles son los resultados que se esperan obtener con el desarrollo de la investigación, cuáles son sus beneficios y utilidades, lo que debe expresarse en conexión, una vez más, con el problema que se

¹⁵ Hay que recordar que junto al conocimiento de la dogmática jurídica o ciencia jurídica del derecho, hay otras formas de acercarse a su estudio como el que realiza la Historia del Derecho, que lleva a cabo estudios históricos de instituciones, fuentes jurídicas y de la propia historiografía jurídica. También debe tenerse en cuenta el conocimiento que se desarrolla desde la Filosofía del Derecho: esta lleva a cabo, por ejemplo, investigaciones sobre epistemología jurídica, ontología jurídica y de axiología jurídica. Estas ramas del conocimiento jurídico incluyen entre sus métodos de conocimiento y sus marcos teóricos los propios de la ciencia de la historia y los de la filosofía. En este trabajo nos estamos centrando en el análisis del plan de investigación que se desarrolla desde lo que al inicio del mismo se ha descrito como ciencia jurídica o dogmática jurídica.

desea resolver. El objetivo general se puede determinar teniendo en cuenta la solución que se propone en la hipótesis, la cual se plantea, no lo olvidemos para dar respuesta a un determinado problema. Para delimitar los objetivos específicos, se pueden tener en cuenta los fines o resultados que se irían consiguiendo en las sucesivas fases por las que pasa la investigación, lo que ayudará a justificará mejor el interés por el plan de investigación. Veamos esto en los ejemplos que estamos considerando:

a. Objetivo general tiene que girar en torno a:

- Mostrar si el régimen jurídico de la excedencia por cuidado de hijos e hijas y familiares, caracterizado por su dispersión y fragmentariedad, es/no es conforme a la Constitución (hipótesis 1).
- Mostrar que el régimen jurídico de la excedencia por cuidado de hijos e hijas y familiares, caracterizado por su dispersión y fragmentariedad, no es conforme al orden constitucional español (y que debe ser modificado siguiendo unas determinadas pautas) (hipótesis 2).
- Mostrar que el régimen jurídico de la excedencia por cuidado de hijos e hijas y familiares, caracterizado por su dispersión y fragmentariedad, no es conforme al orden constitucional español y que debe ser modificado teniendo en cuenta los principios del Derecho antidiscriminatorio (hipótesis 3).

b. Objetivos específicos:

- recopilación y sistematización de la normativa aplicable (a nivel nacional y/o internacional);
- recopilación y sistematización de la jurisprudencia europea al respecto (TEDH y/o TJUE);
- recopilación y sistematización de la jurisprudencia al respecto de nuestro Tribunal Constitucional;
- planteamiento de nuevas pautas integradoras de interpretación de las normas que regulan este tipo de excedencia;
- proposición de posibles líneas de reforma de la normativa que supere las deficiencias que afectan a su constitucionalidad (hipótesis 2 y 3);
- (para el caso de la hipótesis 3) demostración de cómo el Derecho antidiscriminatorio se erige en una nueva y necesaria rama del Derecho y de su ciencia, que facilita la comprensión y tratamiento transdisciplinar de estas temáticas.

Nuevamente hay que recordar que la hipótesis pero también el marco teórico deben estar conectados con estos objetivos, y viceversa. Ponerlos en relación con las fases de la investigación también puede servir de ayuda, pues en ellas se temporalizan los pasos de la investigación y lo que se espera obtener en cada uno de esos pasos. Pero la posibilidad de que se puedan alcanzar estos objetivos va a depender también, y de manera determinante, de la utilización de la adecuada metodología de investigación¹⁶.

5. Metodología.

En esta parte del plan se debe describir el diseño metodológico que se va a seguir para el logro de los objetivos. Para ello, habrá que tener en cuenta qué tipo de investigación se va a acometer: como hemos podido percibir, no es lo mismo una investigación en

¹⁶ Tengamos en cuenta que entre los criterios de evaluación del plan de investigación que aquí estamos teniendo en cuenta figura que en él se adecúe la metodología a los objetivos, valorando sus ventajas y limitaciones, y que presente un plan de trabajo estructurado, factible, correctamente redactado, y con una temporalización adecuada.

zoología embrionaria que una investigación en Derecho. Pero, incluso dentro de la investigación en ciencia jurídica, es posible distinguir varios tipos (Courtis, 2006: 113 y ss), teniendo en cuenta, a su vez, las diferentes clases de problemas que, según vimos, suelen ser tratados por ella. Se trata de la investigación sistematizadora, la investigación de *lege lata* y la investigación de *lege ferenda* (con la expresión “lege” se alude a disposiciones jurídicas en sentido amplio (incluye las que crea el poder legislativo y el poder ejecutivo). El tipo de investigación de *lege lata* y *de lege ferenda* puede aplicarse también al estudio de decisiones que emanan del poder judicial y de aquellos poderes con competencias para resolver controversias, y, en general, de órganos con competencia para interpretar y aplicar el Derecho con efectos jurídicos (Courtis, 2006: 127 y ss); lo mismo ocurre con la investigación sistematizadora. Por otra parte, las investigaciones jurídicas no estudian estos materiales de manera directa únicamente, sino que lo hacen a través de la doctrina científica (dogmática jurídica), cuyos trabajos han adquirido tal envergadura que incluso constituyen ellos mismos el objeto específico de numerosas investigaciones jurídicas (en muchos casos, constituyen el dogma u opinión cuya autoridad no cuestionan quienes se ocupan de estudiarlos). Así pues, esos trabajos de la doctrina jurídica pueden ser también tratados desde alguno o algunos de los tres tipos de investigación que estamos considerando. Teniendo en cuenta estas premisas, veamos en qué consisten, cuáles sus fases y qué metodología utilizan:

1. Investigación de tipo sistematizador:

- No es mera repetición sino explicación ordenadora de disposiciones jurídicas y/o decisiones de órganos jurisdiccionales o con competencia para aplicar o interpretar disposiciones legislativas con efectos jurídicos y/o trabajos de doctrina científica, en las cuales sea posible encontrar alguna unidad de sentido.
- Fases: selección del objeto, determinación de los fines y valores objeto de estudio, identificación, descripción y jerarquización de sus elementos y de sus relaciones, semejanzas y diferencias con otros conjuntos de elementos (de normas, y/o disposiciones, y/o trabajos doctrinales jurídicos).
- Método: esquema regla/excepción, jerarquización de los componentes, abstracción y sistematización.

2. Investigación de tipo *lege lata* que, para abarcar otros posibles objetos de estudio (jurisprudencia y doctrina científica) además de la ley (considerada a su vez en un sentido amplio), podría denominarse *investigación interpretativa*:

- Identifica y describe un problema de interpretación de una o varias leyes, o de determinadas sentencias o decisiones, o de cierta doctrina científica; muestra posibles soluciones; y propugna una de ellas, que pueda servir de guía, pero ateniéndose a la norma/decisión/doctrina considerada.
- Fases: planteamiento del problema interpretativo (de tipo lingüístico, lógico, axiológico, etc.), presentación de las alternativas, y opción y justificación de una solución posible.
- Método: utilización de criterios legal y jurisprudencialmente fijados en la resolución de antinomias, lagunas y redundancias; análisis, según las pautas ofrecidas por la Ciencia de la legislación, de la racionalidad lingüística, jurídico-formal (para analizar su adecuación o no al sistema jurídico, según dispone el propio sistema jurídico), pragmática (si la conducta de sus destinatarios se adecúa o no a lo que prescribe), teleológica (se cumplen sus fines) y ética (si es conforme a ciertos valores intra o extrasistemáticos) de la legislación¹⁷. La

¹⁷ Se trata de los niveles de racionalidad que Manuel Atienza (1997) determina que deberían tenerse en cuenta a la hora de analizar la racionalidad de una disposición legal.

racionalidad se puede analizar también en relación a las decisiones jurídicas y a la doctrina científica, utilizando aquí los métodos que propone la disciplina de la Argumentación jurídica.

3. Investigación de tipo *lege ferenda*, que, para abarcar otros posibles objetos de estudio (jurisprudencia y doctrina científica) además de la ley (considerada en un sentido amplio), podría denominarse *investigación reformadora*:

- Crítica la solución vigente (legal, jurisprudencial o similar, o científico-doctrinal) o su ausencia.
- Fases: identificación leyes/decisiones/doctrina consideradas no adecuadas; crítica, formulación y defensa de su cambio por otras, instando a las autoridades competentes.
- Método: criterios legal y jurisprudencialmente fijados para la interpretación del derecho, métodos de la Ciencia de la legislación y métodos de la Argumentación jurídica.

En todos estos tipos de investigación pueden confluír también métodos propios de: 1) las ciencias del lenguaje (para los análisis de proposiciones lingüísticas, sean descriptivas o prescriptivas); 2) la lógica (en la medida en que quepa establecer relaciones lógicas entre normas jurídicas o entre las proposiciones de la ciencia jurídica, utilizando en cada caso, el tipo de lógica adecuada¹⁸); 3) la historia del derecho (para la investigación en relación a normas emanadas de instituciones jurídicas del pasado); 4) la filosofía del derecho (para la investigación acerca de los valores que subyacen a la disposición, decisión o doctrina científica que se analizan; de problemas ligados al conocimiento del Derecho, sea práctico o teórico –por ejemplo, conformación de conceptos jurídicos, metodologías utilizadas, etc.-; y de problemas relativos a la misma configuración del Derecho como sistema ordenado de normas); 5) el derecho comparado (para establecer las semejanzas y diferencias entre un derecho nacional y otro derecho extranjero); 6) o las ciencias sociales (historia, antropología, psicología social, sociología, ciencia política, etc., que permiten el tratamiento de los datos empíricos conectados a las disposiciones, decisiones o doctrina científica que se investiga, así como su mismo tratamiento como datos empíricos). La utilización de los métodos de estas otras ramas del conocimiento puede requerir una adecuada formación previa.

Por otra parte, es posible que una investigación jurídica incluya los tres tipos que hemos señalado, algo que no es inhabitual en el caso de las tesis doctorales, cuando hay que desarrollar una labor de recopilación y sistematización de los datos (es decir, disposiciones jurídicas, jurisprudencia, doctrina científica), de análisis de la situación existente y de crítica y propuesta de reforma. Esta situación es la que puede darse, precisamente, en los ejemplos que hemos escogido.

6. Planificación temporal

En este apartado se debe describir el plan de actividades que se van a realizar a lo largo del desarrollo de la investigación que conduce a la realización de la tesis doctoral¹⁹ y su

¹⁸ En el ámbito de la ciencia jurídica, la expresión *lógica* se ha usado y se usa habitualmente para hacer referencia a ciertas reglas de conexión entre normas jurídicas, determinadas por el propio sistema jurídico y/o la doctrina científica, y/o a algo similar al sentido común, según se identifica también esa expresión en el lenguaje cotidiano. Sin embargo, la lógica, en sentido estricto, hace referencia a un lenguaje formalizado específico, que funciona según unas reglas específicas.

¹⁹ Debe tenerse aquí en cuenta que, según el RD 99/2011, y el desarrollo que vienen haciendo del mismo las distintas universidades españolas, se exige que los doctorandos y doctorandas justifiquen la realización de diversas actividades formativas, la publicación de un trabajo en un medio de impacto y la estancia en otros centros de investigación.

posible cronología. En el caso de tesis experimentales, se debe también aportar el diseño experimental con descripción de los experimentos y sus variables.

En relación a las fases por las que pasará la investigación jurídica, deben tenerse en cuenta las fases propias de los tipos de investigación jurídica, según se ha visto, así como que es posible que se incluyan los tres en la tesis, por lo que podrían presentarse, a su vez, como diferentes fases de su planificación temporal. También son de ayuda para la preparación de esta planificación temporal los objetivos fijados.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que debe dedicarse un tiempo a la búsqueda de datos (legislación, jurisprudencia o doctrina científica), a la estancia en centros nacionales o internacionales (no debe olvidarse que las estancias en el extranjero deberían estar en consonancia con este plan de investigación para poder justificarlas como parte en ella); a la organización de los materiales recopilados, y a la fase de redacción de la tesis.

En cualquier caso, conviene que las fases se expongan de manera clara y que su cronología resulte realista o verosímil. También debe adaptarse a las limitaciones temporales que la normativa prevé para realizar la tesis doctoral.

7. Medios y financiación. Indicar los medios de los que se dispone.

Por los medios para desarrollar la investigación entendemos las infraestructuras y herramientas con las que contamos para desarrollar nuestra investigación: posibilidad y forma de acceso a fondos bibliográficos y bases de datos jurídicas, y de qué organismos (universidades, colegios profesionales, organismos de las administraciones); herramientas específicas para recoger y procesar los datos de la investigación, permiso de las autoridades competentes, si fuera necesario (por ejemplo, para realizar o acceder a grabaciones, realizar entrevistas), etc.

Si, por ejemplo, se van a usar datos personales, habrá que indicar qué tipo de ellos se podrán manejar, teniendo en cuenta la normativa sobre protección de datos, y si se va a contar con la autorización y colaboración de los organismos competentes.

En cuanto a la financiación con que se cuenta para la investigación, habría que hacer referencia a las becas u otro tipo de ayudas que las que ya se disfrutaban, o que se han solicitado o se piensa solicitar para desarrollar esta investigación, para realizar las estancias de investigación previstas, o para acceder a los materiales necesarios para la investigación, indicando la entidad financiadora, el tipo de programa, la normativa en que se enmarca, con alusión a la fecha y a la duración de esta financiación.

En este sentido, si se prevén estancias en otros centros nacionales o internacionales, debe indicarse si se contará con los medios económicos precisos para llevarlas a cabo, así como con la aceptación de la institución para desarrollar parte de nuestro trabajo allí (si no se tiene aún la carta de invitación, al menos que se considere factible su consecución porque, por ejemplo, exista algún tipo de convenio de intercambio o acuerdo de cotutela entre esta institución y aquella donde se cursa el programa de doctorado). Sólo así resultará creíble la planificación de la investigación, y, en definitiva, la propia investigación.

8. Referencias bibliográficas fundamentales

Pueden apuntarse varios criterios para determinar el carácter fundamental de las referencias bibliográficas (teniendo en cuenta que en el ejemplo de memoria que contemplamos se han limitado a diez). Así, un primer aspecto es tener en cuenta si tratan o se conectan de la manera más directa posible con la investigación; otro criterio es si los trabajos que se recogen han sido realizados por quienes se consideren autoridades en la materia. También es un criterio que debe barajarse el tipo de

publicación en el que aparecen esas referencias bibliográficas, cuando no estamos ante autoridades reconocidas por la comunidad científica de que se trate (es decir, si aparecen publicados como artículos en revistas especializadas y de impacto, o en libros publicados por editoriales especializadas e igualmente reconocidas). Las referencias bibliográficas deberían estar también actualizadas. En cuanto al estilo para recogerlas, hay que indicar que los más utilizados en los últimos años son los de ISO, APA o AMA.

IV. CONCLUSIONES

En varias páginas del libro en el que recoge la última expedición al Polo Sur de Robert Scott, Sherry-Garrard reconoció que adoleció de defectos de planificación: la ropa y la alimentación no fueron las adecuadas, llevar ponis en vez de perros para tirar de los trineos se reveló como un grave error, las instrucciones sobre qué hacer si se retrasaba el grupo que viajó al centro del polo y cuyos miembros se encontraron muertos meses después, no fueron ni claras ni acertadas, ya que perecieron a sólo 23 kilómetros del puesto donde se les esperaba, etc.

Es obvio, pues, que un plan de investigación bien diseñado, aunque requiere esfuerzo, facilita el trabajo posterior e incluso, en ciertos casos, puede evitar grandes disgustos, pues prevé sus posibles dificultades y la forma de afrontarlas, permite la comodidad de seguir una ruta que ya está marcada, elimina la angustia a lo desconocido o el peligro de que nuestra investigación se pervierta o incurra en saltos y contradicciones. También obliga a ceñirse a unos horarios y a dosificar el esfuerzo, marcando objetivos intermedios para cada fase, que apuntalan el camino hacia su realización completa.

El recorrido por el esquema del plan de tesis nos ha mostrado que, aunque sea una tarea individual y de menos envergadura que los proyectos de investigación que llevan a cabo grupos más amplios de investigadores, nos hallamos ante una tarea que tampoco puede improvisarse. Por el contrario, esta debe acometerse tras haber realizado un estudio suficiente sobre la temática que se va a abordar y las dificultades que pueden encontrarse en el desarrollo de la investigación, según los términos en que aquella se ha concebido; en definitiva, un estudio que al menos deberá permitir presentar, de manera justificada y convincente, la hipótesis de la investigación, su marco teórico, su metodología, sus fases y sus medios para acometerla, con garantías de llevarla a cabo según ha sido prevista.

Las reflexiones y posibles pautas que aquí se han ofrecido para preparar un plan de investigación que conduzca a la realización de una tesis doctoral en ciencia jurídica son algunas propuestas para afrontar las nuevas exigencias de la investigación en la sociedad del conocimiento y la necesidad de adaptar la formación para darles respuesta. Lamentablemente, no conducen por sí solas al éxito, pero pueden ser un primer paso.

V. Referencias bibliográficas

ATIENZA, Manuel (1997), *Contribución a una teoría de la legislación*, Madrid: Civitas.

CHALSMER, C. (1989), *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*, México: Siglo XXI.

CHERRY-GARRARD, Apsley (2008), *El peor viaje del mundo*, trad. Daniel Aguirre Oteiza, Barcelona: Ediciones B, S. A. para el sello Zeta Bolsillo.

COURTIS, Christian (2006), “El juego de los juristas. Ensayo de caracterización de la investigación dogmática”, en COURTIS, Christian (ed.), *Observar la ley. Ensayos sobre metodología de la investigación jurídica*, prólogo de Manuel Atienza, Madrid: editorial Trotta.

DÍAZ FERNÁNDEZ, Antonio M. (2009), *Ya te puedes ir preparando. Guía de inicio de la investigación en el Espacio Europeo Superior*, Thomson Reuters-Aranzadi.

EISENMANN, Ch. (2002), “El problema de la naturaleza y los fines de la enseñanza del Derecho”, en LAPORTA, F. J. (ed.), *La enseñanza del Derecho. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, 6.

PECZENIC, Aleksander (2005), *Scientia Juris, Legal Doctrine as Knowledge of Law and as a Source of Law*” (vol. 4), en PATTARO. E. (ed.), *A treatise of Legal Philosophy and general Jurisprudence*, Springer.

SAAVEDRA LÓPEZ, M. y RUIZ RESA, J. D. (2007), “Los estudios jurídicos en el Espacio Europeo de Educación Superior”, *Revista Electrónica de la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada*. <http://www.refdugr.com/documentos/articulos/3.pdf>. (Última visita 6/9/2014)

VEGA LÓPEZ, J. (1994), “Las ‘ciencias normativas’ y la ‘ciencia del derecho’”, *El Basilisco*, Nº 16.

VEGA REÑÓN, Luis (1993), “Ta endoxa: argumentación y plausibilidad”, *Endoxa: Series filosóficas*, 1993, Nº 1, UNED, Madrid.

VIEHWEG, Theodor (1991), *Tópica y filosofía del Derecho*, trad. Jorge Malem, Barcelona: Gedisa.

EL DIÁLOGO SOCRÁTICO COMO PARTE DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN LOS ESTUDIOS DE DERECHO.

ALICIA CHICHARRO LÁZARO

Profesora Contratada Doctora de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales

alicia.chicharro@unavarra.es

Universidad Pública de Navarra

Resumen: El Diálogo Socrático es un método de enseñanza-aprendizaje de gran utilidad en la docencia del Derecho. El análisis de cuestiones jurídicas problemáticas a través de esta técnica permite al estudiante investigar de un modo más o menos estructurado las soluciones más adecuadas a los problemas planteados, aportando sus propias opiniones a la vez que valora y confronta las de los compañeros.

En el presente artículo se expone la experiencia desarrollada en algunas asignaturas del nuevo Grado en Derecho al aplicar el Diálogo Socrático en las clases prácticas, como herramienta para estimular la reflexión sobre determinados problemas por parte de los estudiantes, que buscarán las posibles soluciones legales participando en una conversación grupal ordenada donde interrogantes y respuestas se suceden sin solución de continuidad. Este método docente no solo potencia la capacidad de examen, comprensión y argumentación del alumnado, sino que sirve como acicate de su aprendizaje autónomo posterior.

Palabras clave: Diálogo Socrático, método de enseñanza-aprendizaje, innovación educativa

Abstract: The Socratic Dialogue is a very useful teaching-learning tool in the training of Law. The analysis of complex legal issues through this technique allows students to research in a more or less structured way the most appropriate solutions to the posed problems. The students provide their own opinions taking into account and confronting the classmates' ones.

In this article, the experience acquired in some subjects of the new Law Degree applying the Socratic Dialogue as a tool to stimulate reflection on certain issues is explained. Here the students will seek the legal solutions to the given problem, sharing a group discussion where questions and answers happen without interruption. Not only does this teaching-learning tool strengthen the students' ability to analyze, comprehend and argue about a topic, but it is also useful as a spur of the subsequent autonomous learning.

Key words: Socratic Dialogue, teaching-learning tool, didactic innovation

Sumario: 1. Introducción. 2. Concepto y origen del Diálogo Socrático. 3. Metodología del Diálogo Socrático. 3.1. Desarrollo de la conversación. 3.2. Rol del facilitador. 3.3. Resultados deseables. 4. El Diálogo Socrático como técnica para la formación práctica. 5. La adecuación del Diálogo Socrático como herramienta de enseñanza-aprendizaje del Derecho. 6. Aplicación práctica del Diálogo Socrático a las clases de Derecho. 6.1. Preparación de la práctica. 6.2. Desarrollo de la práctica. 6.3. Resultados de la práctica. 7. A modo de conclusión. 8. Bibliografía.

1. Introducción

Como fruto del proceso de integración en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), las enseñanzas universitarias en nuestro país han experimentado una serie de transformaciones importantes. El denominado proceso de Bolonia ha implantado una nueva estructuración de las carreras, a través del grado y el posgrado, ha introducido un nuevo sistema europeo de créditos (ECTS) y ha impuesto la acreditación de la calidad de las distintas titulaciones.

Pero no solo se han llevado a cabo estas modificaciones más bien formales dejando de lado las antiguas licenciaturas para implantar los nuevos grados, sino que también se ha producido innovaciones en cuanto a las técnicas de enseñanza-aprendizaje. Lo primero ha permitido una reorganización del sistema universitario español hacia una estructura más abierta y flexible, que propicia el reconocimiento de títulos en el marco del EEES. Lo segundo ha proporcionado una formación más centrada en las cuestiones prácticas, que atiende a los desafíos y retos del conocimiento y da respuesta a las necesidades de la sociedad actual.

En un mundo cada vez más globalizado, los estudiantes superiores deben disponer de una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con las habilidades y capacidades específicas orientadas a su incorporación al ámbito laboral.

Resulta relevante destacar el carácter tradicional y consolidado de los estudios de Derecho, así como el prestigio social de las profesiones para las que habilitan. Precisamente ese aspecto clásico ha explicado durante mucho tiempo la preeminencia del método magistral con exposición sistemática de conocimientos puramente teóricos. Sin embargo, hoy en día y gracias al cambio de enfoque mencionado, el adiestramiento práctico de los estudiantes para la prestación de servicios profesionales en el mercado laboral es una parte decisiva del proceso formativo.

Por ello, aunque las clases teóricas, eso sí participativas y bidireccionales, continúan siendo un pilar valioso del desarrollo docente, ya no suponen el principal instrumento didáctico. El discurso del profesor debe ir siempre acompañado de una fluida apertura hacia el diálogo y las discusiones científicas que puedan plantear los estudiantes. Pero

además, el ineludible aspecto práctico de la actual formación universitaria, puede y debe dar lugar a la introducción de otras estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Es en este contexto donde se enmarca la utilización del *Socratic Seminar* o Diálogo Socrático. No se trata de un método nuevo; es más, seguramente su uso habrá acompañado a la educación desde el principio de los tiempos, aunque sea la figura del filósofo griego Sócrates, la que habitualmente se asocia a su génesis.

Desde la perspectiva que lo venimos considerando, esta técnica de enseñanza-aprendizaje se viene desarrollando con éxito en las clases de algunas asignaturas del Grado en Derecho. Resumidamente explicado, el Diálogo Socrático consiste en que el profesor lanza una primera opinión o cuestión provocadora y los alumnos van participando hilando sus intervenciones con las anteriores. El profesor desarrolla un papel de moderador, a la vez que va guiando los derroteros de la discusión introduciendo los tópicos esenciales de la explicación teórica. Los alumnos escuchan atentamente los argumentos precedentes de sus compañeros, para poder enlazarlos con su opinión al respecto, teniendo la libertad de introducir nuevos aspectos o cuestiones que consideran relevantes, incluso acerca del devenir del propio diálogo. Para finalizar el diálogo, profesor y alumnos realizan un resumen de las principales ideas surgidas a fin de reforzar los conceptos analizados.

Se ha constatado la aptitud de este método para potenciar en los estudiantes no solo las competencias puramente cognitivas, sino también aquellas otras más de tipo experimental como la capacidad comunicativa, el dominio del lenguaje, la acometividad de los problemas, el espíritu investigador, el trabajo en equipo, el desarrollo de propuestas y el razonamiento crítico.

El Diálogo Socrático se puede, o bien simultanear con la propia clase magistral, o bien utilizar como modalidad de ejercicio experimental en sesiones exclusivamente prácticas. En cualquiera de estas situaciones, esta técnica va a resultar muy provechosa en la formación de futuros juristas, si se prepara con esmero y se desarrolla con diligencia por parte del profesor. Evidentemente cierta soltura del alumnado contribuirá a un resultado todavía más satisfactorio.

2. Concepto y origen del Diálogo Socrático

El Diálogo Socrático es la forma más popular del método socrático. En este método se elige un tópico que dé lugar a distintas opiniones, dependiendo de la perspectiva planteada. La elección de dicho tópico puede partir de la persona que dinamiza el diálogo¹ o de los propios participantes, siempre dentro de un rango de cuestiones que resulten relevantes para la formación correspondiente. El facilitador o moderador guía la conversación, asegurando los turnos sucesivos de palabra y reconduciendo al tema principal si se producen graves dispersiones respecto al objetivo común. Los participantes intentan investigar de un modo más o menos estructurado las respuestas

¹ Los filósofos anglosajones suelen utilizar el término *facilitator* para referirse a la persona que dinamiza o coordina cualquier tipo de taller.

más adecuadas a las preguntas planteadas, aportando sus propias opiniones a la vez que valoran y confrontan las de los compañeros que han intervenido previamente.

La conversación adquiere significado como diálogo, más que como debate enfrentado o discusión informal. El intento de pensar con cuidado, detenimiento y profundidad distingue este método de otras formas de conversación, como mesas redondas, las tormentas de ideas (brainstorming) o las sesiones de pensamiento creativo. Los participantes procuran comprenderse unos a otros y se comprometen en una empresa común. Esto no significa que para que el diálogo sea exitoso los participantes tengan necesariamente que llegar a un consenso, pero sí sopesar los puntos de vista que se van aportando conforme se desarrolla la conversación. La conciencia de la complejidad de la cuestión planteada y de su solución muchas veces es más satisfactoria que la obtención del consenso (Van Rossem 2001, 161).

Por supuesto, el diálogo alude a Sócrates, maestro de Platón. Se considera que fue él quien emprendió las investigaciones retóricas con sus alumnos de una manera muy particular, hace aproximadamente 2.500 años (Kahn 2010, 108). Su método de enseñanza, conocido como mayéutica, se estructuraba a partir de preguntas y respuestas que a su vez daban lugar a nuevas preguntas y nuevas respuestas y así sucesivamente, mientras un maestro entregado y unos alumnos encandilados paseaban por la calles de Atenas. Justamente, la lucha contra el conservadurismo educativo que tuvo que enfrentar Sócrates en la Atenas del siglo V a. C., podría tener su reflejo contemporáneo en el denominado proceso de Bolonia que ha determinado la reforma del sistema universitario europeo para la consecución del EEES.

Uno de los métodos socráticos para investigar la verdad de las argumentaciones de sus alumnos consistía en confrontarles con la diferencia entre sus palabras y sus hechos, para que llegaran a dudar de sus motivos, intenciones y creencias. Como el propio Platón puso de relieve, la “vergüenza” sufrida como resultado de esta confrontación (*elenchus*) era un paso necesario para una investigación más profunda y minuciosa de sus propias opiniones (Vlastos 1973, 242)².

Eso era precisamente lo que Sócrates quería estimular: la indagación en el tema mucho más allá de la conversación. Y ello porque en opinión del gran maestro griego, una vida sin examen no es digna del ser humano (Platón 2002, XXVIII). Precisamente este apogtema se convierte en uno de los rasgos inspiradores de la filosofía clásica, desde cuya perspectiva examinar la vida significa analizar críticamente diferentes sucesos y adoptar actitudes y estrategias para conseguir unos objetivos.

En los años veinte, Leonard Nelson adaptó el método socrático al contexto educativo y lo promocionó como medio importante para renovar la educación y la política, pues estaba convencido de que serviría para crear ciudadanos más reflexivos y críticos (Nelson 1965, 28)³. Nelson creía que los participantes de un grupo podrían todos juntos

² Por este motivo suponemos que Kenneth Seeskin define el Diálogo Socrático (*socratic elenchus*) como “una manera de examinar, contradecir o avergonzar” (Seeskin 1987, 37)

³ Leonard Nelson (1882-1927) fue un filósofo alemán que fundó la *Escuela Neofriesana*, seguidora de la filosofía de Fries, que pretendía reelaborar la gnoseología crítica de Kant mediante el método psicológico.

investigar críticamente sus propias creencias y opiniones analizando los juicios que están implícitos en nuestro esfuerzo por dar sentido a nuestras experiencias (Boladeras 1974, 51). En sus clases, este profesor de filosofía ponía en juego su ideal de método socrático: discusión crítica y búsqueda de soluciones positivas a los problemas planteados.

Partiendo de la práctica inicial creada por Nelson, el Diálogo Socrático se ha desarrollado en varios países del mundo y han surgido diferentes enfoques y adaptaciones. Algunas universidades estadounidenses realizaron los primeros seminarios socráticos modernos. Su práctica docente en el sistema universitario americano ha servido incluso para introducir la ética y el comportamiento cívico en las sociedades occidentales contemporáneas, como fundamentación filosófica del programa de educación liberal de Estados Unidos (Nussbaum 2001, 20).

Lo cierto es que tanto en la antigua Atenas, como en las sociedades contemporáneas, la cuestión clave que se plantea gira en torno a “qué tipo de ciudadano es el que se está formando en las instituciones educativas, específicamente, y cómo estos ciudadanos serán capaces de comprender y decidir en relación con sus derechos y deberes, de manera inteligente y compartida” (Castro Faune 2012, 442).

Algunos desarrollos recientes del método socrático apuestan por la combinación del Diálogo Socrático con actividades en el exterior, la aplicación de modalidades cortas de Diálogo Socrático en las organizaciones y el uso del Diálogo Socrático en la formación integral. En el ámbito educativo, y más concretamente en las ciencias jurídicas, resulta especialmente fructífera su utilización en combinación con el *Problem Based Learning*. Esto se debe a que, por una parte, el análisis de casos y problemas prácticos permite la comprensión de las teorías legales y, por la otra, el método socrático estimula el razonamiento lógico, el análisis y el pensamiento crítico (Rengel, Fach 2012, 6).

La depuración analítica y conceptual que nace del Diálogo Socrático lo convierte en un método didáctico muy atractivo y perfectamente adaptable a las exigencias docentes de la educación superior actual, lo que explica por qué se ha mantenido desde la antigüedad clásica hasta nuestros días. Su revitalización por vía del proceso de Bolonia se debe, sin duda, a la constatación de que se aprende más gracias a un diálogo fructífero con los demás, a las paradojas que surgen y a los dilemas que hay que afrontar, que a través de la recepción pasiva de unos contenidos transmitidos por un profesor que serán repetidos sin mayor discernimiento por sus alumnos.

3. Metodología del Diálogo Socrático

3.1. Desarrollo de la conversación

La estructura de un Diálogo Socrático depende de la época y el contexto, pero el elemento común a casi todas las propuestas es que un grupo analice una cuestión inicial. Esta cuestión puede ser elegida de antemano por la persona que dinamiza el diálogo o

Como profesor le dio mucha importancia al método socrático aplicándolo al contexto educativo (Nelson 2008, 21-53).

facilitador, aunque tampoco se descarta que los participantes elijan la pregunta por ellos mismos.

Las formas en que los participantes encuentran una pregunta adecuada que les interese de verdad varían en función de la creatividad del facilitador, la curiosidad del grupo, la materia y el contexto en el que se desarrolla el diálogo.

Además de encontrar una pregunta adecuada, el diálogo requiere analizar un tópico que puede ser un suceso del presente, una experiencia del pasado o, incluso, un supuesto hipotético. Dicho tópico depende de la disciplina desde la que vamos a desarrollar este método de enseñanza-aprendizaje.

Si la selección del tema y la formulación de la pregunta relevante la realiza una persona concreta –que generalmente será quien ejerza el rol de facilitador–, se le pide que emita un primer juicio sobre la cuestión planteada o, al menos, exponga la problemática de la misma, lo que servirá como respuesta inicial al interrogante. Este juicio o problemática planteada se abre entonces a la investigación del resto de los participantes, quienes, por supuesto, tienen sus propias opiniones sobre las afirmaciones anteriores que progresivamente se van desarrollando. La clave del diálogo reside en que a partir de la pregunta inicial, el grupo examina cuidadosamente todas estas opiniones conforme van siendo vertidas.

3.2. Rol del facilitador

En el desarrollo de un Diálogo Socrático se deben observar ciertas reglas de comportamiento⁴:

- 1) Cada participante expone lo que quiere decir, también sobre el diálogo en sí, pero concretando una posición.
- 2) El orador en cada momento debe intentar seguir el hilo de la conversación. Esto significa que no bastaría con aportar el propio punto de vista sino que habría que hacer alusión a los argumentos anteriores para mostrarse de acuerdo, puntualizarlos o rebatirlos.
- 3) No se debería nunca perder de vista un objetivo común.

Si aplicamos el método al contexto educativo, no estaría de más añadir una cuarta regla relativa al respeto de los turnos de palabra.

Las intervenciones del facilitador están legitimadas básicamente en función de estas reglas. Su papel es tradicionalmente antiautoritario, esto significa que en el enfoque socrático más tradicional generalmente se considera que el facilitador no debe indicar el camino ni intervenir, salvo en contadas ocasiones, en la sustancia del diálogo. Este punto resulta ciertamente paradójico, ya que Sócrates lo que mejor hacía con sus discípulos era espolearlos y dirigirlos constantemente hacia nuevas reflexiones. Esta es la razón por la que en muchos enfoques contemporáneos de la práctica del Diálogo

⁴ Kristof Van Rossem señala tres reglas: 1) Di lo que quieras decir, también sobre la propia conversación, cuando lo consideres apropiado. 2) Se concreto. 3) Intenta establecer un objetivo común (Van Rossem 2001, 161).

Socrático se reconoce el hecho de que el facilitador no puede ser nunca una presencia meramente benigna o neutral.

Eso sí, la persona que dirige no ofrece sus propias opiniones en cuestiones de fondo, ni siquiera cuando los participantes le piden que lo haga. En vez de ello, hace todo lo que puede para intensificar el análisis crítico en el que están comprometidos los participantes, planteando nuevos interrogantes. Esta función ambivalente del facilitador, que estimula el valor de los participantes para investigar la pregunta mientras respeta su independencia y sus opiniones, sean acertadas o no, es una característica fundamental del Diálogo Socrático.

Otra tarea que asume el facilitador es la de ayudar al entendimiento mutuo de los participantes, por ejemplo, pidiéndoles que repitan o resuman lo que se ha dicho. Así, cuando se producen intervenciones inconexas, no está de más procurar por qué los propios participantes pongan de relieve la trabazón de sus argumentos o sean capaces de reconocer que falta un nexo y vuelvan a recapitular lo que sí era pertinente para el diálogo entablado.

Pero sin duda su actividad principal consiste en formular preguntas, sin adelantar respuestas. En ocasiones esas preguntas irán cargadas de “ironía”⁵, si el fin es estimular otra línea de investigación que no ha sido tenida en cuenta todavía. Este “distanciamiento apasionado” le permite estar muy alerta y atento a lo que se dice y conseguir que la responsabilidad de lo que se está diciendo y haciendo recaiga completamente sobre los participantes.

3.3. Resultados deseables

El alumno busca el conocimiento a través del propio diálogo. La pregunta lanzada da pie a reflexionar sobre una idea, a expresar las opiniones al respecto y a iniciar el debate en torno a las mismas. Todos los estudiantes que participan tienen la oportunidad de refinar sus opiniones integrando los argumentos de los compañeros, para alcanzar una respuesta. De esta forma, el alumno aprende de sus propias conclusiones.

Los objetivos de un Diálogo Socrático varían en función del tiempo y la energía que se le dedique. Algunos objetivos mínimos que se pueden alcanzar enlazan directamente con el tipo de técnica que, al fin y al cabo, insiste más en las preguntas que surgen del problema que en las posibles respuestas al mismo. El método socrático consiste en preguntar de manera reiterada hasta llegar a un punto en que el alumno atisba una nueva idea, una nueva forma de concebir el problema.

Los participantes experimentan lo que significa pensar detenidamente con otras personas sobre un problema común que a todos conmueve. Por ello, escuchan con cuidado lo que se está diciendo e intentan comprenderlo, prestando mucha atención a

⁵ Vlastos explica cómo se trata de una nueva forma de ironía que él denomina “ironía compleja”: “En la ironía simple lo que se dice es justamente lo contrario de lo que se quiere decir; tomada en un sentido ordinario, comúnmente entendida, el sentido de la sentencia es simplemente falso. En la ironía compleja, lo que se dice significa tanto lo que es como lo que no es: su contenido superficial significa que es verdad en un sentido, pero no en otro” (Vlastos 1977, 31).

todo lo que pasa. A su vez, adquieren una sensibilidad especial para el análisis y la investigación.

Desde el punto de vista del discurso, aprenden a formular correctamente sensaciones y pensamientos complejos o vagos y descubren aspectos de tu propia actitud a la hora de conversar (impulsos, monólogos, etc.). La comparación constante con el resto de los integrantes del grupo promueve el progreso en la calidad del discurso, ya que el interviniente se va incomodando cada vez más cuando sus afirmaciones no son lo suficientemente claras o no se entiende correctamente lo que quiere decir. No olvidemos que pierde el turno y que, quizás, para cuando vuelva a obtener la palabra, retomar aquel argumento sea totalmente extemporáneo porque la conversación ha ido evolucionado hacia otros aspectos del problema.

Atendiendo al trabajo colaborativo, los participantes experimentan diferencias en los puntos de vista y aprenden a tratar con ellos, mientras se concentran en el tema que se está investigando. Eso conlleva que se acostumbren a escuchar interpretaciones alternativas de los conceptos que ellos mismos utilizan. La diferencia de opiniones, enfoques o expectativas no hace más que enriquecer la conversación y el conocimiento final de la cuestión planteada por parte del grupo. La posible solución a la misma no deja de ser un objetivo común que no se debe perder de vista y que ayudará a limar asperezas entre las diversas posiciones a lo largo del desarrollo del diálogo.

Por supuesto, la mayoría de los resultados no se obtienen al analizar el diálogo, sino durante el proceso, y solo después de un arduo trabajo. Por ello, no podemos reducir el Diálogo Socrático simplemente al hecho de encontrar la “respuesta adecuada” a la pregunta inicial. No hay nunca una respuesta definitiva al final de un debate de estas características. Ante todo, un Diálogo Socrático es una conversación en la que los participantes intentan tener un coloquio entre todos ellos. Mientras que la posibilidad y la necesidad de diálogo están cada vez más en auge, entablar una conversación fructífera, atenta y educada con alguien se convierte en muchas ocasiones en una meta muy difícil de alcanzar.

Un diálogo difiere de una discusión en varios aspectos. Es verdad que toda conversación tiene un poco de cada participante, y también el Diálogo Socrático lo tiene, aunque su objetivo sea el de ejercitar el arte de entablar un debate formal con otras personas. Cuando los participantes se comprometen en un Diálogo Socrático, más de una vez, la necesidad de defender sus propias opiniones es reemplazada lentamente por una actitud de duda constructiva e investigación constante.

4. El Diálogo Socrático como técnica para la formación práctica

Dado que surgió inicialmente como un importante instrumento para renovar la educación, el método socrático se ha utilizado en clase durante mucho tiempo. Las virtudes de esta técnica residen en que se enseña a los alumnos a ser críticos, independientes y respetuosos hacia los demás, así como reflexivos y certeros en sus opiniones. Además, un buen facilitador puede enseñarles el arte (y la dificultad) del debate formal y la participación en una investigación colectiva, un aspecto significativo del desarrollo de una actitud madura para la vida privada y la pública.

Por muy útil que pueda ser este método, tiene también algunos obstáculos. En primer lugar, está la organización práctica, aunque a decir verdad la planificación del tiempo y el lugar no tiene por qué convertirse en un problema principal, ya que se puede usar una versión del diálogo que necesite menos tiempo o que sea aplicable a grandes grupos. La elección de la disciplina tampoco supone un lastre para la utilización de esta herramienta didáctica, pues resulta relativamente fácil integrar el Diálogo Socrático en diferentes asignaturas. Eso sí, dependiendo de los contenidos de cada programa, evidentemente, esta técnica de enseñanza-aprendizaje se adecúa más a cuestiones que pueden tener distintas perspectivas, siendo más difícil su aplicación a interrogantes de respuesta única.

El “nivel” de un diálogo tampoco debería ser un problema. Después de todo, se trata siempre de una pregunta que da lugar a diversas posiciones. El único obstáculo que puede dificultar un Diálogo Socrático es un grupo de alumnos con pocas destrezas en el dominio de la expresión verbal, lo que se ve acentuado en caso de clases impartidos en idiomas extranjeros. Pero esto puede solucionarse utilizando tácticas creativas, como dejar poner ejemplos, pedir solo titulares a modo de noticias periodísticas o relajar el horizonte de corrección gramatical.

Otro problema que puede causar alguna dificultad es el enfoque pedagógico del propio Diálogo Socrático. Está claro que este tipo de técnica de enseñanza-aprendizaje es tan diferente de los métodos típicos tradicionales que deberá ser introducido en el aula con al menos un poco de cautela.

Los autores más puristas que han tratado el Diálogo Socrático desde el punto de vista de la educación abogan por que el tema a debatir surja espontáneamente entre los participantes, el profesor solo tenga un rol secundario primando la libertad del grupo y la solución de la cuestión o problema planteado no sea el objetivo primordial. Sin embargo, en el contexto educativo es difícil dejar a la improvisación de los alumnos la materia o cuestión controvertida que se va a tratar (Krohn, Neisser, Walter 1999, 43), máxime cuando existe un programa que cumplir y unas competencias generales y otras específicas de cada asignatura que hay que alcanzar.

Por ello, parece lógico que el tema para el diálogo se sugiera, sin circunscribirlo en exceso, por el profesor. Evidentemente, éste también puede tener en cuenta las propuestas de los alumnos o las cuestiones que han suscitado curiosidad en otras clases tanto teóricas como prácticas. Pero es verdad que, en este punto preciso, el profesor será quien señale el asunto de partida para un coloquio que luego, debido a la espontaneidad de los participantes, puede derivar hacia otros contenidos.

Este hecho parece entrar en contradicción con el enfoque socrático más tradicional donde, como se ha señalado anteriormente, el facilitador no debería indicar el camino ni intervenir en el contenido del diálogo. De hecho, se ha puesto de relieve que el papel del facilitador es muy diferente al de un profesor normal. Nelson fue muy claro -y quizás un poco intransigente- en las conclusiones de su investigación acerca del método socrático, cuando afirmó que cualquier profesor que piense que tiene algo que enseñar a sus alumnos es un “dogmático” (Nelson 2008, 43). El método socrático no deberá “enseñarse”, puesto que es una tarea crítica que los alumnos asumen voluntariamente.

No obstante, en el contexto educativo actual, parece difícil que el profesor no sea más que una presencia meramente benigna o neutral, aunque se abstenga de ofrecer sus propias opiniones en cuestiones de fondo. Resulta lógico que además de conceder los turnos de palabra, guíe la conversación, incluso intensificando el análisis crítico en el que están comprometidos los participantes. Esta función ambivalente del profesor, que estimula el interés de los alumnos para investigar la pregunta mientras respeta su independencia y sus opiniones, sean acertadas o no, impulsa el coloquio haciendo avanzar en la consecución del objetivo común.

Como técnica para la formación práctica, el Diálogo Socrático insiste más en las preguntas que surgen del problema que en las posibles respuestas al mismo. Por ello, el resultado preeminente de esta herramienta es la experiencia de reflexionar, junto con los compañeros de clase, sobre un problema práctico. La investigación y el análisis de ese problema, atendiendo no solamente al propio parecer, sino acogiendo y argumentando sobre los puntos de vista de las demás, ayudan al alumno a desarrollar su capacidad de examen, comprensión y argumentación (Krohn, Neisser, Walter 1997, 66).

No hay que desdeñar tampoco la capacidad del Diálogo Socrático para estimular el trabajo en grupo, al mismo tiempo que la diferencia de opiniones, enfoques o expectativas se convierte en un elemento positivo que potencia el debate y, por tanto, el conocimiento final de la cuestión planteada.

El profesor asume la tarea de ayudar al entendimiento mutuo de los alumnos y la de recordar cuál es el objetivo común del diálogo. Los participantes deben prestar atención a las argumentaciones de sus compañeros. Por ello, cuando el profesor conduce la conversación, suele ser frecuente que pida a sus alumnos que repitan o resuman lo que se ha dicho hasta ese momento. A través de este ejercicio se logra tener presente la cuestión inicial, aunque no podemos reducir el objetivo de esta práctica simplemente a encontrar la “respuesta adecuada” a esa cuestión. Ya hemos dicho que no hay nunca una respuesta definitiva al final de un Diálogo Socrático. Ante todo, se trata de que los alumnos tengan un coloquio con participación activa, cortés y provechosa para la asignatura en cuestión.

5. La adecuación del Diálogo Socrático como herramienta de enseñanza-aprendizaje del Derecho

La adecuación de los estudios de Derecho al EEES no solo ha supuesto una serie de cambios en el currículo de las asignaturas y la adopción del denominado crédito europeo, sino que, como ya hemos adelantado, ha significado un esfuerzo por transformar la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje. En una carrera en la que durante mucho tiempo ha primado la docencia teórica, la introducción de nuevas técnicas más enfocadas hacia la práctica permite a los nuevos juristas adquirir una serie de competencias y destrezas muy importantes para el desarrollo de las profesiones relacionadas con el Derecho, particularmente el ejercicio de la abogacía.

El cambio de enfoque supone darle mayor peso a los créditos prácticos, consagrándoles una parte significativa de las clases presenciales y del tiempo que el alumno debe dedicar a cada asignatura. Las actividades prácticas diseñadas estratégicamente pueden

mejorar el aprendizaje de los conceptos básicos de la materia, a la vez que potencian su retención por parte del alumno. De esta forma, la configuración actual del Grado en Derecho resulta más coherente con la formación que los futuros graduados necesitan para su inserción en el mundo laboral.

El actual EEES impele a ensayar “estrategias de aprendizaje activo” como el trabajo colaborativo con el uso de *jigsaws*, la realización de debates, el *role playing* o el uso de la metodología del caso o *Problem Based Learning*. Lo cierto es que desde el comienzo del proceso de Bolonia, el aprendizaje basado en problemas ha sido la técnica estrella para Derecho, aunque provenga del mundo de la medicina (Grimes 2015, 362). Las prácticas basadas en esta herramienta son muy adecuadas para los estudios legales, pues una buena parte de nuestros estudiantes se van a dedicar en el futuro próximo a intentar resolver problemas, aplicando e interpretando la ley de una manera constructiva (Rué, Font, Cebrián 2011, 4). Sin embargo, no es la única herramienta práctica que puede utilizarse.

La introducción del Diálogo Socrático en la formación de los futuros juristas no es algo novedoso. Este método que combina la formación en conocimientos y la adquisición de competencias básicas y específicas resulta de enorme utilidad para afrontar los retos de la enseñanza del Derecho en la actualidad. Así, tomando como modelos experiencias ya consolidadas en universidades norteamericanas y algunas europeas, es posible diseñar y aplicar esta herramienta con resultados muy positivos (Seeskin 1987, 58).

No cabe duda de que con la realización de Diálogos Socráticos se da respuesta a las necesidades de formación de los perfiles profesionales propios de los estudiantes de Derecho. En un número elevado de casos, la labor profesional que van a desarrollar comprende al asesoramiento y representación de personas físicas o jurídicas que les van a plantear problemas legales complejos. El conocimiento de la ley es imprescindible como punto de partida, pero no es suficiente: esos conocimientos teóricos demandan otras destrezas que los juristas deben poseer para poder dar una respuesta apropiada a los problemas.

Los estudiantes de Derecho, gracias a las potencialidades inherentes al Diálogo Socrático como herramienta de enseñanza-aprendizaje, van a mejorar no solo su comprensión de la materia, sino también su comunicación oral, su capacidad de gestión de la información, la toma de decisiones, el trabajo en equipo, las habilidades de las relaciones interpersonales, el razonamiento crítico, la adaptación a nuevas situaciones y la creatividad.

Los alumnos no solo deben adquirir el conocimiento teórico necesario para ejercer una actividad laboral, sino también aprender a pensar como un profesional de la misma. En este sentido, el Diálogo Socrático es una técnica perfectamente aplicable y muy adecuada para desarrollar las habilidades argumentativas. A su vez la necesidad de pronta reacción frente a las alegaciones de otros, desarrolla el brío en la solución de problemas e impulsa la capacidad de contra-argumentar, para la que la escucha activa de las opiniones anteriores es fundamental.

6. Aplicación práctica del Diálogo Socrático a las clases de Derecho

6.1. Preparación de la práctica

A la hora de preparar un Diálogo Socrático es importante elegir con detenimiento el contenido o contenidos del programa que pueden resultar adecuados para establecer un debate. Así, se va a elegir un tópico que dé pie a distintas opiniones desde el punto de vista jurídico-político, dependiendo de la perspectiva planteada. Esto no resulta complicado en asignaturas como, por ejemplo, el Derecho Internacional Público dada la naturaleza del propio ordenamiento, en el que escasean las instituciones con poderes suficientes para hacer cumplir las normas jurídicas, lo que abre la puerta a las decisiones de signo político.

Evidentemente, el programa de la asignatura ofrece distintas posibilidades a la hora de idear el diálogo, aunque también podría proponerse una cuestión que haya resultado controvertida en la exposición de otro tema relacionado. Una sentencia o un caso pendiente ante los tribunales que los estudiantes deben analizar, se antojan perfectos trampolines desde los que iniciar un Diálogo Socrático⁶. El problema presentado en el aula puede también haberse planteado en una noticia periodística⁷, en una obra cinematográfica⁸ o consistir en un conflicto aún no resuelto⁹. Poco importa si el tópico a examinar se refiere a un suceso del presente o una experiencia del pasado o, incluso, a un caso hipotético. A partir de los hechos del supuesto aflorarán los dilemas legales del problema, las normas de posible aplicación y los resultados prácticos de dicha aplicación.

Elegido el contenido sobre el que se quiere realizar el Diálogo Socrático, el profesor plantea la pregunta. Diseñar una pregunta adecuada para dar pie al coloquio no resulta tarea nada fácil. Por ello, además de la pregunta oportuna, el profesor podría, si así lo considera conveniente, ofrecer un primer juicio, que servirá como respuesta inicial al interrogante. Este juicio se abre entonces a la investigación del resto de los participantes, quienes, por supuesto, tienen sus propias opiniones, que irán ofreciendo en cascada tomando en consideración todas las afirmaciones anteriores, esto es, no solo la del profesor, sino también las que progresivamente van desarrollando sus propios compañeros.

⁶ Se han realizado Diálogos Socráticos a partir de sentencias de tribunales internacionales, como la primera que emitió la Corte Penal Internacional en el caso Lubanga (ICC 01/04-01/06, 14 March 2012) o la sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos acerca de la doctrina Parot (TEDH 42750/09, 21 octubre 2013).

⁷ Como ejemplo, se ha llevado a cabo un ejercicio práctico con Diálogo Socrático acerca de la noticia titulada “El supuesto Estado catalán, como Palestina o Kosovo para las Naciones Unidas”, aparecida en Crónica, 22 septiembre 2013.

⁸ Resulta muy interesante realizar un Diálogo Socrático después de visualizar la película titulada “Disparando a perros” (Canton-Jones, 2005), cuya trama tiene lugar durante el genocidio cometido en Rwanda en 1994, para que los alumnos analicen con espíritu crítico el rol de las operaciones de mantenimiento de la paz de la ONU.

⁹ La resolución del conflicto entre Israel y Palestina o la actual guerra en Siria han sido temas recurrentes de los Diálogos Socráticos desarrollados en clase.

El método socrático consiste en preguntar una y otra vez hasta llegar a un punto en que el alumno atisba una nueva idea, una nueva forma de concebir el problema (Gower, Stokes 1992, 27).

6.2. Desarrollo de la práctica

El desarrollo del diálogo como decimos consiste en que los estudiantes vayan dando su opinión en cascada acerca de las implicaciones jurídicas de la cuestión de fondo. El grupo investiga cuidadosamente todos los pareceres, teniendo en cuenta argumentaciones de *lege data* y también de *lege ferenda*.

El profesor, una vez planteado el tema de discusión, hace de moderador dando la palabra y administrando los tiempos de intervención de cada uno. En ningún caso ejerce el rol de “abogado del diablo” cuestionando cualquier intervención de los alumnos, sino que guía la conversación a través de preguntas a la vez que participa muy puntualmente en ella introduciendo nuevos conceptos, recalando opiniones ya esgrimidas o resumiendo el debate. El profesor no es infalible ni sabe qué derroteros puede tomar el diálogo, por tanto, se trata de una experiencia compartida entre profesor y alumnos en el aula¹⁰. Además, el docente saca partido de la “incomodidad productiva”, esto es, aquella tensión que se produce en la discusión y que motiva a los presentes a buscar respuestas (Rengel, Fach 2012, 5).

Esta técnica también es muy recomendable, como ya se ha indicado, junto a la exposición teórica del profesor, pues fomenta la intervención activa del alumno a la vez que rompe con la monotonía de la clase magistral. Con ella, los estudiantes no sólo oyen la opinión del profesor sino que escuchan las de sus compañeros, aprendiendo a reaccionar con rapidez frente a la intervención anterior, contra-argumentando, estrategia de suma importancia en las profesiones jurídicas.

Sin duda, al debatir sobre el fondo de la cuestión planteada y al tener que escucharse a sí mismos y a los demás, los alumnos tienen que permanecer atentos al hilo de la argumentación a la vez que tejen su propio discurso para apoyar o rebatir las opiniones de sus compañeros; es decir, no basta con aportar el propio punto de vista sino que el orador en cada momento hará el esfuerzo de traer a colación los argumentos anteriores para mostrarse de acuerdo, puntualizarlos o refutarlos. Esta experiencia aumenta e intensifica el diálogo de manera significativa, ya que cada participante expone lo que quiere decir -también sobre el diálogo en sí-, pero concretando una posición.

El respeto de los turnos de palabra es esencial para el buen desarrollo de cualquier diálogo. Es más, hasta que no participan todos los alumnos, no se vuelve a conceder la palabra, siempre siguiendo el orden que previamente se haya establecido. Aquí el rol de moderador que ejerce el profesor es fundamental tanto para animar a participar, como para poner orden cuando el diálogo devenga en una discusión sin dirección. Y esto es así porque no se debería nunca perder de vista un objetivo común.

¹⁰ Como dijo el gran educador Paulo Freire, “quien enseña, aprende al enseñar, y quien aprende también enseña al aprender”.

De vez en cuando, el profesor puede ayudar al entendimiento mutuo de los participantes pidiéndoles que repitan o resuman lo que se ha dicho, aunque su actividad principal consiste en formular preguntas y permanecer en silencio. Las preguntas escalonadas harán que afloren diferentes puntos de vista e iniciativas en torno a un tema derivado del problema práctico. En ocasiones esas preguntas irán cargadas de “ironía”, si el fin es estimular otra línea de investigación que no ha sido tenida en cuenta todavía. Como ya se ha expuesto anteriormente, este “distanciamiento apasionado” le permite estar muy alerta y atento a lo que se argumenta y conseguir que la responsabilidad de lo que se está diciendo y haciendo recaiga completamente sobre los participantes

Para investigar la verdad de las argumentaciones de los alumnos, un método muy enriquecedor consiste en confrontarles con la diferencia entre sus palabras y sus hechos, para que lleguen a dudar de sus motivos, intenciones y creencias, como acostumbraba a hacer Sócrates con sus discípulos. Si se parte, por ejemplo, de una noticia difundida por un medio de comunicación social, esta técnica ayuda a los alumnos a darse cuenta de la necesidad de valorar críticamente la información, en demasiadas ocasiones sesgada, a la que tenemos acceso.

El Diálogo Socrático aspira a que todos los criterios y los puntos de vista relacionados con el problema práctico sean considerados. Con cada pregunta se produce un efecto dominó, ya que ésta incita la aparición de alternativas y puntos de vista discrepantes (Rengel, Fach 2012, 7). El diálogo hará aflorar otros problemas, nuevas preguntas que no se habían planificado con antelación. En cualquier caso, el objetivo común del diálogo no debe ser descuidado, aunque se aprecien positivamente las alusiones a otros contenidos relacionados con el problema principal.

6.3. Resultados de la práctica

Podríamos decir que el objetivo del diálogo siempre es llegar a una conclusión razonable y, en la medida de lo posible, compartida por los participantes que abarque tantas variables como sean viables. Sin embargo, cuando hacemos alusión a los resultados no nos referimos a esta meta, sino al producto obtenido de la aplicación de esta técnica en términos didácticos.

En un Diálogo Socrático no existen objetivos de aprendizaje claramente demarcados que puedan ser medidos, ni modos convencionales de evaluación o unos criterios para enjuiciar los resultados. Pero esta herramienta conlleva un entrenamiento intensivo en habilidades prácticas transversales y particulares. El desarrollo de las capacidades comunicativas, fruto de la claridad de pensamiento y el dominio del lenguaje es uno de los puntos clave. Pero también la búsqueda de solución para los problemas, el espíritu investigador, el trabajo en equipo, la adaptación a nuevas situaciones, el desarrollo de propuestas, la comunicación de hallazgos y el razonamiento crítico, son competencias no cognitivas que van a estimularse gracias a la utilización de esta herramienta didáctica.

Los estudiantes aprenden a pensar desde la complejidad, manejando múltiples alternativas de solución al problema planteado, en vez de una sola, y ejercitan el

refinamiento de las ideas añadiendo sutiles matices de juicio e interpretación, lo cual requiere un esfuerzo mental considerable (Resnick 1987, 174).

Si el proceso de Bolonia ha supuesto desplazar el centro de gravedad de la instrucción desde las competencias meramente cognitivas a la adquisición de destrezas o habilidades no cognitivas, con ello también se ha conseguido conectar la materia con la realidad del mundo exterior. El saber teórico debe poder aplicarse empíricamente. Ahora, los nuevos egresados van a estar formados en competencias genéricas y específicas que les capacitan para utilizar de forma práctica sus conocimientos abstractos.

De la misma manera, no hay que minusvalorar tampoco la aptitud del Diálogo Socrático como técnica para desarrollar valores sustanciales a la sociedad democrática, en especial la tolerancia, el respeto y la inclusión social¹¹. No olvidemos que la participación activa de todos los alumnos y la toma en consideración de todas las opiniones son presupuestos ineludibles a la hora de realizar el diálogo. A su vez, todo ello contribuye a potenciar otras virtudes como la paciencia, la concentración, la atención, etc.

Una de las metas del profesor debería centrarse en lograr que los alumnos sean realmente conscientes del mundo en el que viven, que sean capaces de analizarlo con ojos críticos de profesionales eficientes educados en valores adecuados, en definitiva, que sepan cuestionar el pasado y al mismo tiempo mejorar el futuro (Newman 2006, 31).

La comprensión de lo diferente y la transigencia con el pensamiento desigual o, incluso, contrario pueden producir cierto desasosiego. Sin embargo, los resultados en general de esta práctica son muy satisfactorios. La iniciativa siempre es bien acogida por los alumnos, que demuestran un alto grado de compromiso activo con el desarrollo del diálogo.

Tanto la participación activa en el desarrollo de los diálogos como la valoración informal que expresan a los profesores responsables de conducir las clases prácticas demuestran la utilidad de este ejercicio a la hora de favorecer la adquisición de las competencias transversales y particulares propias de cada asignatura.

7. A modo de conclusión

La misión fundamental de la Universidad es la de proporcionar a los alumnos una formación integral que, a su vez, les capacite para el ejercicio profesional. La conformación de un espacio único para la educación superior que abarca casi toda Europa es un proyecto que requiere una apuesta decidida por la adquisición de destrezas nuevas que incluyen los conocimientos, habilidades y actitudes demandados por un

¹¹ Según Castro, “la educación liberal tiene como objetivo activar en los estudiantes la capacidad de argumentación y coherencia lógica, que les permita justificar las decisiones morales a través del examen crítico de las propias tradiciones, y generar de este modo una democracia sólida, fundada en una comunidad que razona sobre los problemas reflexiva y deliberadamente, a través del diálogo” (Castro Faune 2012, 443).

mercado de trabajo cada vez más competitivo, que exige profesionales altamente cualificados capaces de desarrollar diversos roles para un mismo empleo.

El paso de un método memorístico, sin demasiado tiempo para el cuestionamiento, hacia otro que busca potenciar otras habilidades más prácticas, fomentando el planteamiento de problemas cuya resolución será abordada desde un pensamiento crítico, ha transformado la actual enseñanza universitaria¹². Los alumnos ya no son meros oyentes pasivos, sino que toman parte activa en iniciativas plurales, donde se da prioridad al desarrollo de destrezas desde un prisma de pedagogía abierta a la implementación de valores.

Esto significa que tanto la programación como la metodología de los estudios superiores deben estar centradas en el aprendizaje de los estudiantes; un aprendizaje que ya no se basa exclusivamente en la adquisición de conocimientos teóricos, sino que requiere el manejo de determinadas competencias genéricas y específicas. Esta innovación ha desembocado en la investigación de estrategias y técnicas originales que permiten al alumno desarrollar las capacidades propias de su titulación, además de otras destrezas y habilidades que pueden resultar de utilidad en cualquier situación de la vida cotidiana.

El Diálogo Socrático aplicado al campo educativo, es una forma muy constructiva de enfocar los problemas de la sociedad, analizarlos cooperativamente y aprender de los demás para buscar una solución. Los estudiantes que participan en este método didáctico logran una mejor comprensión de la teoría y, al mismo tiempo, consiguen utilizar determinadas estrategias que serán necesarias para su futura vida profesional.

El Derecho es una disciplina a la que es relativamente adaptable esta técnica de enseñanza-aprendizaje, debido a que la mayoría de las salidas profesionales de dicha titulación tienen que ver precisamente con la resolución de problemas reales a través de la aplicación práctica de la ley.

Las profesiones legales exigen una serie de competencias genéricas o transversales, como la capacidad de expresión oral, planificación del tiempo, el trabajo en equipo o el razonamiento crítico, que se desarrollan de una manera muy clara a través de la utilización de este método didáctico. La formación práctica mediante la realización de Diálogos Socráticos obtiene estudiantes capaces de pensar críticamente y de analizar y resolver problemas complejos del mundo real, capaces de trabajar cooperativamente, capaces de comunicarse con eficacia y versatilidad, capaces de usar profesionalmente los conocimientos y las habilidades intelectuales adquiridas en la universidad, y capaces de desarrollar y orientar su curiosidad manteniendo viva su vocación por aprender.

Pensemos en la salida profesional que pensemos a partir de los estudios jurídicos, la importancia de todas estas capacidades es indudable. Pero si además tomamos como referencia el ejercicio de la abogacía, el brío para la resolución de problemas, la habilidad para argumentar y contra-argumentar de manera instantánea, el manejo del

¹² Bloom describía el pensamiento crítico como lo contrario a llegar a conclusiones basadas en suposiciones no examinadas o hipótesis no probadas (Bloom et als 1956, 34).

lenguaje y la exposición clara del pensamiento, resultan fundamentales para los futuros profesionales del Derecho.

Está claro que el estilo de “enseñanza” de un Diálogo Socrático es tan diferente de los métodos típicos tradicionales que deberá ser introducido en el aula con gran cautela. Nuestra sugerencia es que, como paso previo, a los profesores se den a conocer algunos elementos introductorios del método socrático, preferentemente en su formación inicial, o en iniciativas como los cursos de formación continua, las asignaturas de pedagogía o la educación para formadores. Además de la realización de cursos que les enseñen a facilitar un Diálogo Socrático, los profesores deberían animarse a investigar acerca de esta técnica didáctica para mejorar sus posibilidades formativas en la titulación concreta y en las disciplinas específicas en las que impartan clases. Una vez formados, estos profesores podrán a su vez iniciar en esta herramienta a otros colegas que deseen voluntariamente enriquecer su metodología docente. Sin duda, sería muy conveniente que la experiencia del Diálogo Socrático se pudiese aplicar en todas aquellas asignaturas que plantean problemas complejos a resolver por los estudiantes.

De este modo, el método socrático puede contribuir significativamente a la renovación de la pedagogía escolar -en este caso, universitaria-, que muchas voces autorizadas han reconocido como un factor decisivo para encarar los problemas y retos del presente siglo.

8. Bibliografía

BOLADERAS, M. (1974), “Leonard Nelson, filósofo de nuestro tiempo”, *Convivium*, 42: 51-70.

BLOOM, B. ET ALS (ED.) (1956), *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain*. New York: Longmans.

CASTRO FAUNE, C. (2012), “El método socrático y su aplicación pedagógica contemporánea”, *Bajo Palabra Revista de Filosofía*, 7: 441-452.

GRIMES, R. (2015), “Problem-based learning and legal education - A case study in integrated experiential study”, *Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1): 361-375.

GOWER, B.S. Y STOKES, M.C. (EDS.) (1992), *Socratic Questions*. New York: Routledge.

KAHN, C. (2010), *Platón y el Diálogo Socrático. El uso filosófico de una forma literaria*. Madrid: Escolar y Mayo.

KROHN, D., NEISSER, B. Y WALTER, N. (EDS.) (1997), *Neuere Aspekte des Sokratische Gespräch*. Frankfurt: Dipa.

KROHN, D., NEISSER, B. Y WALTER, N. (EDS.) (1999), *Das Sokratische Gespräch. Möglichkeiten in philosphischer und pädagogischer Praxis*. Frankfurt: Dipa.

- NELSON, L. (1965), *Socratic Method and Critical Philosophy*. New York: Dover.
- NELSON, L. (2008), *El método socrático*. Rota: Huqualya.
- NEWMAN, M. (2006), *Teaching Defiance: Stories and Strategies for Activist Educators*. San Francisco: Jossey Bass.
- NUSSBAUM, M. (2001), *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- PLATÓN (2002), *Apología de Sócrates*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- RENGEL, A. Y FACH, K. (2012), “Estrategias de innovación en la enseñanza del Derecho en España: el ejemplo de las *Law Schools* estadounidenses”, en *Actas de la Xornada de Formación e Innovación Educativa 2012*. Vigo: Universidad de Vigo.
- RESNICK, L. (1987), *Education and Learning to Think*. Washington DC: The National Academies Press.
- RUÉ, J., FONT, A. Y CEBRIÁN, G. (2011), “La formación profesional en Derecho mediante el aprendizaje basado en problemas (ABP)”, *Revista de Educación y Derecho*, 3, pp. 1-20.
- SCOTT, G.A. (2000), *Plato's Socrates as educator*. New York: University of New York Press.
- SEESKIN, K. (1987), *Dialogue and Discovery. A Study in Socratic Method*. New York: Suny Series in Philosophy.
- VAN ROSSEM, K. (2001), “Horzels op een paard – het socratisch gesprek in het vormingswerk”, *Vorming*, 16 (3): 159-187.
- VLASTOS, G. (1973), *Platonic Studies*, Princeton: Princeton University Press.
- VLASTOS, G. (1977), *Ironic and Moral Philosopher*. Cambridge: Cambridge University Press.

ESTUDIO DE UN MÉTODO CONFRONTATIVO Y GRUPAL PARA SU APLICACIÓN A LAS ENSEÑANZAS DE GRADO EN DERECHO¹.

MANUEL JESÚS DÍAZ GÓMEZ

Profesor Titular de Derecho civil

mjdiaz@dciphi.uhu.es

Universidad de Huelva

Resumen: El presente trabajo de investigación trata de indagar sobre las ventajas e inconvenientes que supondría aplicar a los estudios de Derecho un método docente basado en el aprendizaje grupal y en la confrontación, para su defensa, de las ideas y argumentos aplicables a un determinado supuesto fáctico. Se exponen en él, brevemente, el estado actual de la cuestión, para avanzar luego en la delimitación metodológica de la actividad docente que haya de desenvolverse. Aunque tutelado en todo momento por el profesor, se propone un proceso de aprendizaje abierto – sin excesivos formulismos preestablecidos –, autoformativo – autónomo y activo – y colaborativo – donde se interrelacionan los conocimientos propios y ajenos –, en el que tengan cabida diferentes fases y modos de actuación. Finalmente, se analizan los resultados obtenidos a fin de extraer las conclusiones que resulten de interés².

Índice: I. Introducción. II. Metodología. 1.- Delimitación subjetiva y objetiva. 2.- Hipótesis: Determinación de objetivos para la adquisición de competencias y habilidades en la formación del jurista. 3.- Recogida de datos e instrumentos utilizados para su análisis. 4.- Resultados obtenidos. III. Discusión de los resultados. IV. Conclusiones. V. Breve referencia bibliográfica.

I. Introducción

En el presente trabajo de investigación nos planteamos la posibilidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria para un concreto nivel de estudios y para una determinada materia. En particular, tratamos de indagar si la aplicación de determinados métodos docentes repercute o no favorablemente en el estudiante de primer curso del Grado en Derecho, respecto a la formación que obtenga

¹ Un extracto de este estudio fue objeto de debate en el Máster de Docencia Universitaria de la Universidad de Huelva, en el que participaron varios especialistas de diferentes ámbitos en la esfera de la Educación, entre los que merece un especial agradecimiento, por sus contribuciones, el Prof. Ángel Hernando (UHU).

² Utilizamos en la redacción el masculino genérico gramaticalmente con la sola finalidad de aliviar en lo posible la lectura del texto.

en la asignatura denominada Derecho civil I, cuyos contenidos programáticos contienen entre otros, la consideración del sujeto de derecho y sus relaciones jurídicas.

Resulta evidente, por los estudios estadísticos y por los informes que con asiduidad emiten los órganos encargados de la gestión universitaria, que un elevado porcentaje de los alumnos que habían iniciado sus estudios de Grado, habiendo cursado ya un cierto número de asignaturas, se sentían frustrados al comprobar que sus expectativas sobre lo que consideraban que debía ser su formación como juristas, no se correspondía con el aprendizaje que de modo objetivo estaban adquiriendo; lo que se podría traducir en un mayor índice de fracaso o abandono estudiantil³. Más allá, pues, de valoraciones de tipo subjetivo y de carácter personal - que sin duda repercuten en la consideración que cada cual tenga respecto al mencionado resultado - es propio advertir que una parte importante de aquél tiene como causa la función docente o de enseñanza que le corresponde al profesorado. Pero aun cuando no fuese así, es menester – o al menos digno el propósito – de tratar de comprobarlo, rehuyendo de la vaga ilusión que pretende no hacer distinciones entre la magnificencia de la sabiduría adquirida con la inmutable persistencia de no penetrar en lo desconocido. Es este, pues, el fin último del trabajo de investigación que ahora se presenta.

Centrados entonces en el proceso de enseñanza, y en la medida en que el mismo corresponde fundamentalmente al docente, fijamos nuestra atención en una concreta asignatura, de la que afortunadamente sus contenidos programáticos materiales permiten defender un diverso tratamiento metodológico y cuya inclusión en los Planes de Estudio resulta a día de hoy indiscutida⁴; a la par que cuenta *a priori*, con el visto bueno de su utilidad teórico-práctico por parte del alumnado: Derecho civil I⁵. De docencia cuatrimestral, que se imparte de febrero a mayo, supone un reconocimiento de 6 créditos (ECTS) y tiene como base de su estudio la Parte General del Derecho de la Persona y la Teoría General de las Obligaciones y los Contratos. De la experiencia extraída en años anteriores por el profesor, es consolidada la opinión que los alumnos tienen de que se trata de una asignatura difícil – que se corresponde con un alto número de suspensos - fundamentalmente, debido a los estrictos criterios utilizados por el docente a la hora de evaluar los conocimientos, a la extensa programación de contenidos

³ Con carácter general, pueden consultarse a nivel territorial las encuestas de satisfacción del Ministerio de Educación o las de la Consejería competente de la Junta de Andalucía. Sobre las encuestas de calidad del alumnado en nuestra Universidad: <https://certificados.calidad.uhu.es/index.htm>.

⁴ No así como otras que parecen alejarse de la realidad socio-económica de nuestro tiempo, para enquistarse como el resultado de profundas y ancestrales luchas de poder universitario.

⁵ Sobre algunas notas puntuales para las enseñanzas de derecho civil en los nuevos planes de estudio puede verse MINGORANCE y ESPEJO, “Experiencia piloto en la asignatura de Derecho civil I”, http://www.uco.es/docencia_derecho/index.php/reduca/article/viewFile/27/32.

En general, para la enseñanza universitaria, resulta especialmente interesante el estudio de LÓPEZ RUÍZ, “Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias”, (2011), *Revista de Educación*, nº 356, pp. 279 ss., http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_12.pdf; y en particular, para los estudios jurídicos, el de MUÑOZ CATALÁN, E., (2009), “El título oficial de Graduado/a en Derecho por la Universidad de Huelva ante el EEES”, en *Actas del XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, Huelva, pp. 1657 ss.

de la asignatura y a la gran diversidad de conceptos, ideas y técnicas jurídicas con las que comienzan a tener los primeros contactos.

Tradicionalmente la citada asignatura se ha impartido de modo teórico a través de las clásicas sesiones docentes denominadas de tipo magistral. No obstante, en los últimos años académicos, coincidiendo con el periodo de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, se ha tratado de introducir de un modo más dinámico y práctico algunas secciones del programa, aunque - justo es decirlo - con poca implicación del profesorado, que se ha limitado a trasladar al estudiante el manejo de fuentes del conocimiento distintas al manual para la elaboración de trabajos o escritos que debían presentarse.

Recopiladas del modo expresado las dificultades señaladas y la metodología empleada, el presente estudio de investigación pretende superar una parte de los inconvenientes planteados en el proceso de enseñanza, incorporando una nueva metodología docente capaz de propiciar una mejora en la comprensión, análisis y fijación de los contenidos jurídicos que constituyen la materia de estudio para el alumno.

II. Metodología

1.- Delimitación subjetiva y objetiva.

El presente estudio de investigación se centra en la aplicación metodológica de mecanismos confrontativos grupales en el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre las técnicas, conceptos y valores jurídicos que encierra la materia del cumplimiento de los contratos, destinada a un aula de 60 alumnos, que son los que componen, aproximadamente, los estudiantes del grupo de mañana de la asignatura Civil I, en la Universidad de Huelva.

2.- Hipótesis: Determinación de objetivos para la adquisición de competencias y habilidades en la formación del jurista.

La enseñanza del Derecho, y en particular del Derecho civil, suele centrarse, tradicionalmente, en la exposición ordenada y sistemática realizada por el profesor del estudio interpretativo que la doctrina y la jurisprudencia realizan de una fuente legal. Esta última, al ser de carácter general y abstracto - en el modelo propio heredado de la época de la “Codificación” -, impone una singular técnica jurídica y establece, al menos en el ámbito del derecho privado – regulador de los intereses individuales de la persona - una serie de conceptos y valores que unifican y dan plenitud al Sistema o al Ordenamiento jurídico. En este ámbito, no es de extrañar que durante años haya sido válida y digna de elogios una enseñanza universitaria basada precisamente en tratar de trasladar al alumno la comprensión y entendimiento de aquellos conceptos, técnicas y valores, que con posterioridad habrían de tener la capacidad de ser aplicados como reglas de conducta de obligado cumplimiento en las concretas relaciones de la vida en

sociedad. Aún hoy en día, en la medida en que se entienda que no ha variado sustancialmente el planteamiento inicial, tales métodos docentes pueden y deben ser aceptados como insustituibles y necesarios para la formación del jurista que inicia sus estudios.

No obstante, más allá de que se vayan incorporando al sistema de aprendizaje del alumno otras técnicas de estudio más activas, en las sucesivas etapas formativas; o de que aquéllas se faciliten a través de la utilización de los denominados servicios de la sociedad de la información; la creciente complejidad y el acelerado desarrollo de nuevas estructuras en las relaciones socio-económicas, están imponiendo algunos cambios jurídicos. Efectivamente, unas veces ante la incapacidad del legislador de formular pautas de conducta que se acomoden a los nuevos tiempos y otras veces ante su desesperada huida hacia adelante que le impulsa a formular soluciones que no responden a la unidad del sistema, el interprete del Derecho – desconcertado, pero con la obligación de dar una respuesta a las situaciones fácticas que se le presentan – precisa reconducir sus postulados y reorientar incluso sus planteamientos metodológicos; o por decirlo de otra manera, la doctrina jurídica, fundamentalmente jurisprudencial o de autores, parece haber perdido, en algunos ámbitos del Derecho, no sólo el referente legal en el que encontrar la respuesta única, general y abstracta, aplicable al caso, sino que en no pocos casos se encuentra ante la tesitura de tener que admitir y, en su caso, reconstruir, excepciones que han de acomodarse a los supuestos particulares y concretos que se le plantean en la sociedad.

Estas nuevas realidades, que pueden ser pasajeras o enquistarse en una manera de entender el Derecho, tienen su reflejo – o no, según se entienda cuál deba ser la formación básica que deba ofrecerse – en el proceso de enseñanza para el aprendizaje universitario, y en su caso, en la metodología que se emplee. Nosotros consideramos que un sistema educativo que se precie, no debe renunciar al esfuerzo de contribuir en la medida de lo posible a potenciar el máximo de habilidades y competencias formativas del alumno, por lo que más allá de las limitaciones propias de cualquier intento empírico, y de las dificultades que ello suponga, la mera posibilidad de obtener una mayor eficiencia en el proceso, ya merece la pena de por sí. Dicho ello, entendemos que es de todo conveniente, no perder de vista dos cuestiones previas que a modo de presupuestos corren paralelas al desarrollo y consecución de los mencionados fines: por un lado, la reiterada necesidad de que los alumnos hayan recibido y sigan recibiendo su clásica formación jurídica para hacerse con el lenguaje, las técnicas y los principios propios del ámbito jurídico; y por otro lado, que no se desconozcan los riesgos que trae aparejados cualquier intento de innovación docente, por cuanto el peligro de no obtener los resultados deseados, o en la medida en que ellos no merezcan la pena, hace imprescindible acotar material y temporalmente la dedicación al proyecto.

Nuestra programación inicial se centra en aquella parte de la asignatura dedicada al cumplimiento/incumplimiento de las obligaciones, que nacen con carácter general de un contrato. A ella se le van a dedicar dos semanas de estudio, a razón de 8 horas presenciales con el profesor para la exposición teórico-práctica de conceptos e ideas

iniciales, 2 horas para organizar la actividad, 20 horas para el aprendizaje autónomo, aunque tutorizado virtualmente y 5 horas de exposición oral y realización de informe escrito de los resultados obtenidos.

Con tales antecedentes, la hipótesis de partida de nuestro estudio tratará de demostrar si una metodología docente basada en el aprendizaje grupal y confrontativo puede o no servir, y en su caso, en qué medida lo sea, de complemento adecuado para mejorar la formación del alumno. Para ello, como ya hemos indicado anteriormente, vamos a tratar de indagar si el estudiante es capaz, no sólo de adquirir los conocimientos teóricos necesarios para distinguir los diversos supuestos de cumplimiento e incumplimiento contractual y, en su caso, de aplicar a la práctica tal distinción, sino también de tomar conciencia sobre la posible variabilidad de soluciones, a veces enfrentadas entre sí, que resultan de aplicación a un caso concreto, y sobre las ventajas y los inconvenientes que reporta adoptar una determinada postura en la búsqueda de un remedio o resultado final.

A tales efectos se propone la realización de una actividad docente en la que los alumnos se dividen en grupos de entre 5 y 7 alumnos – a su voluntad, por afinidades, a través de la utilización de los instrumentos adecuados que facilita la plataforma virtual Moodle – y se les plantea un supuesto práctico sobre el cumplimiento de un contrato - que de modo general y sin excesivas complicaciones permita varias soluciones⁶ -. Sobre esa base, a uno de los grupos que se hayan formado se les propone la búsqueda de argumentos que permitan defender jurídicamente la posición del deudor en el cumplimiento, y a otro de los grupos, la posición del acreedor – y así tantos grupos como se hayan formado dependiendo del número total de alumnos del aula -. En un momento posterior – al cabo de las dos semanas de trabajo – se les invita a que presenten un informe jurídico escrito y que mantengan oralmente la defensa de sus respectivas posiciones, animándoles finalmente a que traten de llegar a un acuerdo sobre la respuesta global que deba resolver el conflicto de intereses que mantienen. Moderada y tutelada la actividad, en todo momento – presencial o virtualmente –, por el profesor – que les ha orientado y expuesto las bases jurídicas sobre las que se fundamenta esa parte del programa -, aquélla concluye con una encuesta de valoración sobre todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

⁶ En nuestro caso se les planteó a los alumnos un supuesto práctico basado en la Sentencia del Tribunal Supremo (Sala de lo Civil, Sección 1ª) núm. 346/2009, de 14 de mayo (Repertorio de Jurisprudencia Aranzadi RJ/2009/3026) que rezaba así:

D. Isidoro, Dña. Piedad, D. Agustín, D. Bienvenido y Dña. Juliana celebran contrato privado de compraventa con la Sociedad Limitada Vipei Hotels Uno, el día 24 de enero de 2001, por el que los primeros se comprometen a transmitir a la segunda el inmueble sito en la calle Chascandil, nº 8, de la localidad de Pitiusa, por un precio de 960.000 Euros, pagaderos una cuarta parte a la firma del contrato y las otras tres cuartas partes tras la puesta a disposición del bien, que se llevaría a cabo con la elevación a escritura pública del contrato, en los seis meses siguientes, y estipulándose que la falta de pago daría lugar a la pérdida de las cantidades entregadas. En marzo del mismo año, el Ayuntamiento modifica las cualidades urbanísticas del inmueble. Con posterioridad, se fijó fecha para acudir a la notaría, momento en el cual el vendedor solicitó el pago de la cantidad restante para proceder a la firma; alegando el comprador que no procede dicho pago en la medida en que no se le está entregando el objeto contractual acordado.

Del modo planteado, entendemos que: 1) La utilización de una metodología activa para los estudiantes viene a fomentar el interés que ellos tomen en la adquisición de conocimientos, al considerar próximo a su vida cotidiana el conflicto que se les plantea y sentirse involucrados en la obtención de soluciones que lo resuelvan. 2) Se forman en habilidades propias del jurista, como son el manejo de material legislativo, doctrinal y jurisprudencial, la elaboración de informes jurídicos y la defensa oral de posiciones; 3) Adquieren competencias generales, como el trabajo en equipo, el análisis crítico en el proceso de aprendizaje, la valoración de las posiciones enfrentadas y de los argumentos ajenos y la formación de opiniones globales o de consenso; 4) Se adquieren las competencias específicas de la asignatura estimulando un aprendizaje basado en la comprensión y autoformación de ideas, que parten en buena medida de la información ofrecida por y entre iguales, lo que viene a facilitar la asimilación de conceptos, estructuras y argumentaciones jurídicas y su mayor perdurabilidad en el tiempo⁷.

3.- Recogida de datos e instrumentos utilizados para su análisis.

El presente estudio de investigación, basado fundamentalmente en una concreta actividad docente que presenta una metodología propia - tal como ha sido formulada en las páginas anteriores -, ha tomado como referencia los siguientes métodos de recogida de datos:

Los comentarios y la evolución que los alumnos han dejado plasmados en la plataforma virtual concerniente al intercambio de información de todo tipo.

El Diario que resume las reuniones y puestas en común que cada grupo ha llevado a cabo durante la realización de su actividad, y que han debido presentar al finalizar su trabajo.

El Informe escrito que cada grupo presenta para argumentar sus propuestas y donde consta la concreta información jurídica que han manejado.

Las Exposiciones orales de los grupos en defensa de sus posiciones.

La Encuesta personal sobre la valoración que a los alumnos les ha merecido la actividad docente en su conjunto.

La contestación a una pregunta teórica formulada en el examen global escrito de la asignatura, referente a esta parte del programa.

Salvo este último documento, todos los demás, o una parte significativa de los mismos, se recogen y archivan documentalmente para su posterior revisión, y se

⁷ Para la preparación y elección de recursos docentes se han tenido en cuenta, junto a otras, las propuestas contenidas en los servicios de innovación de la Universidad de Huelva:

http://www.uhu.es/innovacion_docente/recursos.html.

De igual modo, han resultado de gran ayuda para trazar las pautas metodológicas, las aportaciones - a las que ahora nos remitimos - brindadas por PARDO ROJAS, A., MORALES GIL, F.J. y RODRÍGUEZ LÓPEZ, J.M., (2008), *El Espacio Europeo de Educación Superior y la Metodología Activa en la docencia universitaria*, Vicerrectorado de Tecnologías, Innovación y Calidad, SP de la Universidad de Huelva, Huelva.

conservan, por si fuera necesario contrastar sus resultados o consultarlos por otros investigadores. Para el análisis de los datos contenidos en los mismos se ha procedido a seleccionar de modo directo su contenido en atención a cada una de las competencias y habilidad que se pretendían valorar como objetivos de este estudio.

4.- Resultados obtenidos.

Plataforma virtual

Respecto a la organización inicial de la actividad, la formación de grupos, habilitado como recurso electrónico en la Moodle universitaria, planteó problemas derivados de la falta de aptitud del alumnado en el manejo del mismo, que fueron subsanados, en la medida de lo posible, con el correo electrónico o en el foro general de la actividad.

Por otro lado, respecto al concreto desarrollo de sus actividades, se han recogido muy pocos datos sobre la información almacenada o intercambiada por los alumnos, que no han utilizado los distintos instrumentos electrónicos facilitados al efecto o lo han hecho parcialmente para introducir algunas ideas salteadas sobre la utilización de algún referente normativo.

Diario de actividades de cada grupo

Teniendo en cuenta que tres de los ocho grupos no han presentado este material, y que sólo tres lo han hecho con un cierto detalle, de los mismos se extrae lo siguiente, en términos generales: se ha transcrito el momento y – en algunos - el lugar de reunión del equipo, señalándose, a estos efectos, ciertos desencuentros entre los miembros del grupo, por las dificultades o la falta de asistencia aducidas por algunos de ellos.

No obstante, sobresalen para los fines de nuestra investigación, dos resultados en la valoración que se hace de estos datos: por un lado, el empleo temporal de la dedicación al trabajo en equipo – al no constar, en ningún caso, el que individualmente hayan destinado a la actividad - que se estima en tres sesiones, de dos o tres horas cada una; y por otro lado, el método organizativo desplegado, que suele corresponderse con una inicial puesta en común del tema y un reparto de tareas, un posterior intercambio de información, discusión y obtención de conclusiones, una transcripción escrita y sistematizada de los resultados finales obtenidos y un despliegue de ideas sobre la estrategia a seguir en la sesión de debate.

Informe escrito

De la presentación de los informes escritos por los alumnos se extraen los siguientes datos:

- Exponen el planteamiento general del supuesto práctico.
- Entienden el conflicto que se plantea.
- Visualizan diversas soluciones.

- Tratan de dar respuesta argumentada a la cuestión que se les plantea.
- Utilizan lenguaje, materiales e instrumentos propios de la técnica jurídica.

Debate abierto

Organizativamente comienza con la exposición del supuesto por uno de los alumnos, que se observa ha sido elegido al efecto para mantener a grandes rasgos la posición del grupo. Rápidamente, se produce la intervención del resto de los presentes, para tratar de apoyar la defensa en los postulados sostenidos por su equipo. Se produce un debate cruzado, que suele precisar la intervención del profesor, aunque lo sea sólo cuando más de dos personas exponen simultáneamente sus posiciones. Cada grupo finaliza exponiendo los resultados conclusivos del debate.

Materialmente se utiliza un método argumentativo basado en apoyos técnicos de origen legal – fundamentalmente en artículos procedentes del Código civil -, que suele derivar en el análisis crítico de las posiciones mantenidas por el equipo contrario. A medida que avanza el debate los argumentos se repiten, potenciándose un lenguaje poco técnico, que derivan hacia fundamentos más vulgares, libres o personales sobre la interpretación que merece el caso. Los posicionamientos iniciales se mantuvieron inamovibles, en dos de los cuatro encuentros celebrados, llegado el momento final; en otro de ellos, se produjo alguna modificación parcial, aunque los planteamientos iniciales no sufrieron modificaciones sustanciales; y en el último de los debates analizados, se obtuvo una posición final de consenso entre los dos grupos enfrentados, llegándose a un acuerdo sobre la manera o el modo en que podían resolver el conflicto inicial planteado entre ellos.

En cuanto a las actitudes personales de los alumnos se denotó un inicial recelo a la intervención oral, relajándose al poco tiempo, para entrar, puntualmente, en estados de euforia colectiva, en lo que parecía significar la demostración de un cierto interés por la materia tratada y un elevado grado de satisfacción en el desarrollo de la actividad.

Encuesta

Sobre la base de la encuesta personal, individualizada, programada, voluntaria y en formato escrito, se han obtenido los siguientes resultados, tras realizar un análisis directo sobre los documentos aportados por un total de 39 alumnos:

Con relación a los elementos, instrumentos y planteamientos estructurales que rodean la actividad docente desplegada, casi la totalidad de los alumnos han centrado su atención en el carácter eminentemente práctico de la misma, prestando escasa atención a valorar los elementos subjetivos de ella y la casi nula consideración en lo que concierne a los materiales de estudio, los elementos espaciales y temporales y los medios instrumentales de los que se dispone.

Del modo indicado, sólo un par de alumnos hicieron referencia a las dificultades técnicas en la utilización del foro y de las otras aplicaciones electrónicas habilitadas al efecto; y sólo otros dos, hicieron mención expresa, respectivamente, a la ausencia de

información sobre el modo en que se debía proceder a la hora de redactar el informe jurídico y sobre las indicaciones para llevar a cabo la búsqueda de material jurisprudencial - si bien todos ellos lo hicieron bajo la óptica del reconocimiento de su falta de aprendizaje previo en esos ámbitos -. Ninguno de los encuestados realizó alusión explícita a los espacios o los lugares disponibles para el estudio, si bien, con carácter general, subrayaron positivamente la libertad y la flexibilidad para llevar a cabo la organización grupal de la actividad. Y por último, sólo un par de referencias se llevaron a cabo respecto al momento en que la actividad se había de desarrollar, al considerarla muy próxima a la época de exámenes y a la entrega de actividades de otras asignaturas del curso. Finalmente, en estos aspectos, algo más de atención mereció el elemento subjetivo, fundamentalmente, centrándolo en las ventajas y desventajas que había supuesto trabajar en equipo: mientras un total de cuatro alumnos señalaron como defecto el carácter grupal de la actividad o la necesidad de reducir el número de integrantes - aduciendo tanto motivos de operatividad práctica, como de disensiones internas o de falta de interés de algún miembro -, un número muy superior (9) de ellos, consideraron, por el contrario, bastante o muy ventajosa esta forma de trabajar - aludiendo al fomento del compañerismo, al desarrollo de relaciones sociales en clase, al carácter ameno de las sesiones de trabajo, al estímulo del interés por la materia, a la ayuda mutua y al beneficio que reporta la discusión y las discrepancias internas para la comprensión y la obtención de resultados materiales -.

A pesar de todo lo apuntado, como ya habíamos señalado con anterioridad, prácticamente la totalidad de los alumnos (37) centraron sus observaciones generales en valorar positivamente el carácter práctico de la actividad, bien sea en la vertiente que se refiere al tratamiento de un supuesto fáctico que se aproxima a la realidad cotidiana de los hechos, o bien en aquella otra – propiamente metodológica, y que tendremos ocasión de exponer en el apartado siguiente - que hace alusión a la necesaria participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje. Así, respecto al primer enfoque, el hecho de que los basamentos iniciales de la actividad se alejen de los tradicionales planteamientos teóricos, presenta significativamente las virtudes de fomentar el interés por la asignatura, facilitar el aprendizaje de los conocimientos y contribuir significativamente a su futura formación profesional como juristas. Con tal amplitud de términos se manifiestan un buen número de los encuestados (al menos 20) – si bien es cierto que su apreciación lo es en torno a la completa actividad y no sólo en cuanto al hecho específicos de que la misma se base en un supuesto práctico -.

Demandados sobre la particular valoración que les merece las técnicas metodológicas empleadas durante el desarrollo de la actividad en su conjunto, los alumnos han considerado lo siguiente:

- contribuyen al aprendizaje de la materia objeto de estudio – con carácter general (17), por ser autoformativas (2) o por permitir entre los propios alumnos la resolución de dudas (2), la fijación de contenidos (2), la comprensión de ciertas ideas (3) o el cambio en percepciones formadas erróneamente (3) -;

- facilitan en gran medida la adquisición de conocimientos – al fomentar el interés por la asignatura (5), resultando un aprendizaje más divertido, ameno y entretenido (10), al alentarse un ambiente relajado que permite la participación colectiva en los debates de modo espontáneo y libre (5) –;

- suponen la obtención en habilidades y técnicas propias del jurista (8), tales como el discurso argumentativo, el análisis crítico, el estudio contradictorio, el lenguaje típico y las formalidades procedimentales;

- fomentan hábitos y aptitudes más enriquecedoras en relación con otros métodos de aprendizaje (12), tales como el diálogo, la argumentación, la valoración de los posicionamientos de otras personas, la operatividad en la llegada de acuerdos consensuados, la sociabilidad, el compañerismo y la pérdida de timidez;

- provocan un estado anímico que redundaba positivamente en su formación académica – en la mejor concepción de la carrera (2) y en la autoestima como estudiante (1) -.

Preguntados sobre el contenido programático de las materias que han sido objeto de estudio, sólo un par de alumnos hace una breve referencia al hecho de tratarse de cuestiones un tanto complicadas o a la necesidad de haber acotado aquél un poco más. Ninguno de los alumnos se ha planteado que la actividad realizada pueda suplir al estudio puramente teórico que deban hacer de la asignatura a través del manual y de los apuntes de clase; en tal sentido, sólo uno de ellos lamenta que no se trate de materia eliminatoria en el examen final de la asignatura, y otro de ellos entiende que hubiera resultado más apropiado haber realizado la actividad después del examen. Ahora bien, un importante número de estudiantes (15) considera útil o muy útil la actividad como complemento o profundización del estudio teórico-memorístico del contenido material de la asignatura, enriqueciendo con ello el proceso de aprendizaje (10) considerablemente (5), aunque se podía haber reforzado con otro caso práctico (1). Algunos alumnos subrayan como inconveniente el tiempo que han debido emplear en la actividad (6), que podían haber dedicado al estudio teórico de la asignatura (4), aunque consideran que el mismo les ha merecido la pena (6), achacando las deficiencias a la propia falta de capacidad organizativa o al desinterés del alumnado (2). Un alumno generaliza su visión sobre las actividades docentes prácticas indicando que todas ellas son un sinsentido, programándose sólo para rellenar las horas de docencia; aunque considera que la de derecho civil ha sido de las más entretenidas.

Finalmente, demandados acerca de la valoración global que les ha merecido la actividad docente comparativamente con otras realizadas durante su formación académica, la totalidad de los alumnos (39) han considerado que la misma les ha resultado positiva, utilizándose expresiones generales como muy ventajosa, beneficiosa, útil, eficiente, calificable con un 9, etc. Algunos han destacado su carácter innovador y dinámico (8), al ser preferible una formación práctica, autónoma y relacional (5), que la que se obtiene directamente de los libros y su estudio (1) o - en otros términos - la memorística encaminada a la realización de un examen (1). Varios estudiantes

manifiestan expresamente que se han encontrado muy a gusto realizando la actividad (4), que se ha creado el ambiente de relajación propicio (3) y que les ha resultado entretenida, divertida o amena (5). Consideran que se aproxima mejor a lo que debía ser el aprendizaje de la carrera de Derecho (1), que aumenta el interés por la misma (1) o que propicia las ganas de aprender (1). Entienden que se realiza con más ganas que otras actividades que se han realizado en diversas asignaturas (8) y que se tendría que extender a las mismas (6) y a otras partes del programa de la nuestra (3)⁸.

Examen de contenidos

En cuanto a los resultados obtenidos de los datos escritos contenidos en la respuesta individual a la cuestión que sobre la materia se les formuló en el examen final de la asignatura, cabe señalar que los mismos arrojan un 74 % de aptos de entre los presentados (82 %), sobresaliendo un 50 % de aquél porcentaje en cuanto a la calificación – mayor de 7 – obtenida. Destaca el hecho de que un 30 % realizaron observaciones acertadas basadas en argumentos utilizados en las sesiones prácticas y que un 10 % lo hicieron en sentido contrario; respecto al otro 60 % resulta imposible calibrar si sus conocimientos proceden, y qué medida lo sean, de la actividad docente objeto de este estudio.

III. Discusion de los resultados.

Al tratar los resultados obtenidos en nuestra investigación, conviene realizar algunas consideraciones preliminares que resultan de interés, antes de avanzar en el análisis de los mismos. En primer lugar, hemos considerado oportuno excluir los datos obtenidos a partir de los recursos electrónicos empleados, por cuanto los mismos aportan una escasa cantidad de contenidos, a la par que no resultan determinantes para el objetivo propio de este estudio; así pues, con la inoperatividad de aquellos medios se ha venido a plasmar la pérdida de una oportunidad en la mejora de los aspectos organizativos, que han quedado suplidos, en buena medida, con el empleo de otros técnicas alternativas. En segundo lugar, conviene señalar que el análisis de los datos que se hace a continuación, lo es en su conjunto, tratando de ofrecer una valoración global de los mismos, en el sentido de que los resultados extraídos de unas muestras puedan ser corroborados y complementados con los aportados en otras.

Del modo indicado, podemos comenzar valorando positivamente la consecución de algunos de los objetivos marcados inicialmente como hipótesis de trabajo.

- Por una parte, se puede decir que se ha acometido adecuadamente el proceso de detección de la variabilidad de resultados jurídicos - todos ellos viables en el

⁸ *Cfr.* en este punto, los interesantes resultados y las valoraciones a las que llega en su estudio, PORTO CURRAS, M., (2006), “La evaluación de estudiantes universitarios vista por sus protagonistas”, *Educatio siglo XXI*, n° 24, *passim*, pp. 167 ss.

análisis de un supuesto práctico - así como la diversidad de técnicas y de argumentos que pueden ser empleados para obtener una respuesta satisfactoria. Ello queda reflejado, en una primera fase, por el trabajo desempeñado en equipo, tanto en su actividad de preparación, como en la de obtención de posturas comunes y en la de defensa y exposición de las mismas; y en una segunda fase, por la confrontación de ideas y de argumentaciones, que fueron esgrimidas por cada uno de los grupos de trabajo durante el Debate abierto.

- Respecto al trabajo en equipo, no pueden extraerse muestras directas de su concreta actividad, ni en consecuencia, de su eficiencia organizativa o de la contributiva de los particulares miembros que lo componen. No obstante, resulta evidente, que de los datos contenidos en el Diario de actividades y en el Informe jurídico, así como de la exposición oral de presentación llevada a cabo al inicio del Debate, se extrae el hecho ineludible de la consecución de tales resultados.
- Con respecto a la confrontación de ideas y argumentos, también quedó patente durante el Debate, el diverso posicionamiento jurídico que se puede mantener para solucionar las cuestiones prácticas que se plantean.
- Por otra parte, analizando los resultados de las actividades propuestas para ser llevadas a cabo por los alumnos, se desprende el hecho de que éstos han utilizado de un modo adecuado técnicas, instrumentos y valoraciones propias del Derecho, formándose así, de modo directo y práctico en ciertas habilidades que son idóneas para el jurista. Además, han logrado extraer con mayor o menor acierto la consecuencia jurídica que deba aplicarse al supuesto de hecho planteado - incluyendo lo que para el Derecho privado es la posibilidad de solucionar el conflicto a través de un acuerdo de intereses mutuo -, de tal modo que han podido fijar conceptos, ideas, clasificaciones y efectos jurídicos de una forma autónoma y reflexiva.
- Finalmente, la actividad ha resultado ser dinámica y entretenida, virtudes que han sido señaladas como muy positivas por los alumnos, lo que ha fomentado su interés por el estudio y les ha facilitado en gran medida la comprensión del mismo.

En definitiva, pues, el desarrollo de una actividad docente programada metodológicamente a través de la confrontación de ideas formadas grupalmente, ha resultado satisfactoria en su aplicación a una parte de una asignatura de Derecho - como es el cumplimiento de los contratos, que inicialmente se presentaba como conflictiva por la confluencia de múltiples factores - en la medida que ha servido para aprender, comprendiendo, interpretando y analizando críticamente, el contenido material programado. Vista la experiencia, se podría concluir diciendo que la Actividad no es un mero complemento en la formación del estudiante, sino que forma parte esencial de ella, en el sentido de que el aprendizaje se consigue directamente a través de la misma.

A las anteriores observaciones, se podría añadir ahora, aquellas otras derivadas del estudio comparado de los antecedentes y de los materiales - para la misma asignatura - que se habían barajado inicialmente, como consecuencia, tanto de la

experiencia del profesor durante varios años de docencia, como de los informes y encuestas de valoración del alumnado realizados por unidad de calidad correspondiente. En tal sentido resulta revelador - a la par que reconfortante – comprobar, que aunque se podrían haber mejorado algunos aspectos, los resultados de la investigación confirman que es posible mejorar el rendimiento de los alumnos – aproximadamente, un 10 % respecto a exámenes de años anteriores – y sobre todo su predisponibilidad e implicación – en términos generales, se puede calcular en un 97,5 %, según las encuestas realizadas, a pesar de tener éstas un carácter abierto y anónimo - a través de metodologías activas, plenas y estimulativas.

IV. Conclusiones.

Junto a las innumerables ideas, percepciones, demostraciones, e impresiones, que de modo directo y personal han sido extraídas por el investigador tras la realización de este estudio, merece la pena destacar la importancia enriquecedora que el mismo ha tenido en el proceso de aprendizaje de su formación como docente, a pesar de tener ya en su haber una dilatada experiencia académica en el ámbito universitario.

En lo que concierne a la extracción de conclusiones procedentes de la concreta investigación llevada a cabo, sobresalen dos aspectos que entendemos fundamentales. Por un lado, no sólo es posible afirmar la viabilidad de metodologías activas plenas en el proceso de enseñanza-aprendizaje para con los alumnos universitarios que se forman en la obtención del Grado en Derecho, sin que ello suponga grandes dificultades organizativas o en cuanto a la adquisición de los conocimientos conceptuales programados para la asignatura; sino además, que aquéllas metodologías vienen a configurarse como necesarias para completar la formación de los estudiantes en la adquisición de determinadas habilidades y en sus competencias como juristas.

Por otro lado, la realización de una particular actividad docente basada en la argumentación jurídica conformada a través de la puesta en común de los conocimientos, y confrontados éstos adecuadamente para un concreto tema de estudio, favorece significativamente el interés por la asignatura y estimula al alumno para su formación, obteniéndose unos mejores resultados y facilitando el estudio.

Las anteriores observaciones podrían, incluso, ser refundadas y reformuladas en una sola, cual es la conclusión de que merece la pena el esfuerzo de tratar de investigar la idoneidad de diversos planteamientos docentes, por cuanto el propio intento de mejora ya resulta en sí mismo beneficioso. El por qué no se haga por parte del profesorado, o el por qué no se fomente, estimule o exija por parte de los órganos gestores universitarios es ya harina de otro costal...

V. Breve referencia bibliográfica.

Encuestas de calidad del alumnado en la Universidad de Huelva:
<https://certificados.calidad.uhu.es/index.htm>.

Recursos docentes de la Universidad de Huelva:
http://www.uhu.es/innovacion_docente/recursos.html

LÓPEZ RUÍZ, J.I., “Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias”, (2011), *Revista de Educación*, nº 356, pp. 279 a 301,
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_12.pdf

MINGORANCE GOSÁLVEZ, C. y ESPEJO RUIZ, M., “Experiencia piloto en la asignatura de Derecho civil I”,
http://www.uco.es/docencia_derecho/index.php/reduca/article/viewFile/27/32

MUÑOZ CATALÁN, E., (2009), “El título oficial de Graduado/a en Derecho por la Universidad de Huelva ante el EEES”, en *Actas del XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, Huelva, pp. 1657 ss.

PARDO ROJAS, A., MORALES GIL, F.J. y RODRÍGUEZ LÓPEZ, J.M., (2008), *El Espacio Europeo de Educación Superior y la Metodología Activa en la docencia universitaria*, Vicerrectorado de Tecnologías, Innovación y Calidad, SP de la Universidad de Huelva, Huelva.

PORTO CURRAS, M., (2006), “La evaluación de estudiantes universitarios vista por sus protagonistas”, *Educatio siglo XXI*, nº 24, pp. 167 a 188.

LA INTRODUCCIÓN DEL INGLÉS EN LA EXPLICACIÓN DE LAS ASIGNATURAS DEL GRADO EN DERECHO EN ESPAÑA: ESPECIAL REFERENCIA A LA ASIGNATURA DE DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO IMPARTIDA EN LA FACULTAD DE DERECHO DE MÁLAGA.

MIGUEL GUTIÉRREZ BENGOCHEA

Profesor Titular de Universidad

Área de Derecho Financiero y Tributario

mgutierrez@uma.es

Universidad de Málaga

Resumen: Como consecuencia de la globalización económica en la que están inmersas todas las economías de los países desarrollados es importante que los estudiantes del Grado en Derecho dominen una lengua extranjera, principalmente el inglés. De esta manera, los estudiantes que obtengan el Grado en Derecho y dominen el inglés podrían buscar una salida laboral en el extranjero o incluso podrán ampliar sus estudios en universidades extranjeras y alcanzar puestos de trabajo de mayor cualificación. A pesar de que la Declaración de Bolonia no incide en el estudio de una lengua extranjera en los planes de estudios de las Universidades Europeas, es esencial que alguna asignatura del Grado en Derecho sea ofertada e impartida su docencia en inglés.

Abstract: As a result of economic globalization in which all economies of developed countries are immersed it is important for all students of law degree to master a foreign language, especially English. In this way, students who obtain the degree in law and master English could seek a job abroad or even they could be able to expand their studies in foreign universities. Furthermore, students could attain high quality job although declaration of Bolonia does not insist on including a language foreign subject in university studies. It is essential that every subject pertaining to tax law be offered and taught in English

Palabras claves: Inglés, Globalización, Docencia, Derecho, Impuesto, Resumen

Keywords: English, Globalization, Teaching, Law, Tax, Abstract

Sumario: 1. Introducción. 2. Introducción del inglés en las asignaturas de Derecho. 3. Regulación de la docencia universitaria en una lengua extranjera: especial consideración al inglés. 3.1. Formación en idiomas en el personal docente de la UMA. 3.2. Formación en idiomas para los estudiantes de la UMA. 4. Objetivos para la explicación de las asignaturas de Derecho financiero en inglés. 5. Metodología. 6. Conclusiones

1. Introducción

En un contexto de convergencia de los planes de estudios de todas las Universidades Europeas a través del Plan Bolonia, así como el proceso de globalización económica que está experimentando la economía mundial hacen que el aprendizaje de una lengua

extranjera sea fundamental en la formación de cualquier estudiante en las universidades españolas. En este sentido, el objetivo de la Declaración de Bolonia de 19/6/1999 formada por los ministros de Educación de 29 países europeos es la creación de un espacio de educación superior que sea competitivo a nivel internacional¹. Sin embargo, en el desarrollo de la Declaración de Bolonia no se recoge la necesidad de promover una lengua común en la explicación de las asignaturas universitarias, es más, se aboga por respetar la diversidad lingüística y cultural de los distintos países europeos. No obstante, a pesar de este contrasentido normativo, la realidad práctica es que en determinados estudios de grado la necesidad de aprender un idioma adicional llega a ser crucial ya que el éxito de encontrar un trabajo remunerado pasa en muchas ocasiones, por trasladar el recién graduado su residencia a un país extranjero y competir, en el supuesto de trasladarse a un país de la Unión Europea, con otros graduados en las distintas Universidades Europeas en las que por su tradición en promover los estudios de idiomas en los distintos ciclos educativos parten con cierta ventaja frente a los estudiantes españoles. Los docentes, igualmente, se ven afectados por la falta de una rígida formación en idiomas durante sus estudios universitarios así como en su formación como profesores. Los docentes sufren esta falta de formación en idiomas en muchos campos así, por ejemplo, cuando realizan estancias de investigación en países extranjeros suelen encontrar dificultades de comunicación y, sobre todo, para desarrollar correctamente sus investigaciones.

2. Introducción del inglés en las asignaturas de Derecho

El Espacio Común Europeo (CEES) se centra en la evaluación continua de los conocimientos y de las competencias que incluyen habilidades, destrezas y actitudes. Dentro de las actitudes tiene gran importancia la formación del estudiante en una lengua extranjera que le haga capaz de escribir y expresarse correctamente en una lengua foránea. Es importante que las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario se expliquen en inglés, sobre todo, la parte internacional del Derecho Tributario porque permitiría al graduado en Derecho aprender cómo los Estados gravan a sus ciudadanos y empresas para financiar sus gastos públicos y, sin dudas, proponer en los futuros trabajos de investigación propuestas de *lege ferenda* que podrían interesar al legislador en el momento de abordar futuras reformas tributarias². Pero sin dudas, en el Área de Derecho Financiero y Tributario la asignatura que debería impartirse en inglés es actualmente una optativa que se denomina “Fiscalidad Internacional”. Es fundamental tanto para los docentes del área de Derecho Financiero que encaucen sus líneas de investigación en el Derecho internacional así como para los alumnos que deseen integrarse en despachos profesionales que se dediquen a la planificación fiscal a nivel internacional. El tener conocimientos profundos de la lengua inglesa les permitiría una mejor comunicación con clientes y sociedades con residencia fiscal en el extranjero. Por

¹ La Declaración de Bolonia persigue la adopción de un sistema de títulos fácilmente comparables, eliminación de barreras que puedan afectar a la movilidad estudiantil y del profesorado y la cooperación entre las distintas instituciones europeas

² Cfr. SÁNCHEZ-ARCHIDONA HIDALGO, G., “La aplicación del Programa de Ayuda a la declaración de la Renta (PADRE) como herramienta didáctica en la enseñanza de la parte especial de Derecho Financiero y Tributario” *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 13, 2016, pág. 20.

otra parte, muy conectado a la fiscalidad internacional está la prevención del fraude tributario a nivel internacional en el que están involucradas muchas empresas cuando mueven los capitales a países considerados como paraísos fiscales. Por otra parte los estudiantes es importante interpretar los convenios y tratados de la OCDE que siempre están redactados en lengua inglesa.

A nivel internacional, aunque tradicionalmente para el acceso a la función pública no se exigía ningún idioma, excepto para las oposiciones a Diplomático, actualmente ya hay algunos cuerpos de funcionarios que sí exigen una prueba en idioma como en el caso de las oposiciones de Abogados del Estado y las de Técnicos de Hacienda en los que la prueba del idioma es eliminatoria.

3. Regulación de la docencia universitaria en una lengua extranjera: especial consideración al inglés

Son las distintas universidades las que tienen la potestad de regular los requisitos para la docencia de los contenidos que integran las asignaturas en una lengua extranjera. La Universidad de Málaga (UMA) establece el nivel mínimo de conocimientos que deben tener los docentes para impartir una asignatura en un idioma distinto al castellano así como las reducciones docentes con que la Universidad premia al profesor que las imparte. En este aspecto la UMA establece un nivel mínimo del B2 en la lengua inglesa para que el profesor pueda ofertar una asignatura de su área de conocimiento en inglés. No obstante, se exige previamente la aprobación por el Consejo de Departamento de la programación docente de la asignatura que se va a impartir en inglés y posterior comunicación al Decanato de la Facultad de Derecho³. En el sector de alumnos, la UMA exige un nivel de inglés del B1. Posteriormente serán las distintas facultades las encargadas de exigirlo.

3.1. Formación en idiomas en el personal docente de la UMA

Los docentes de la Universidad de la UMA disponen de una serie de recursos formativos muy interesantes para mejorar la formación en el idioma inglés. En primer lugar y por el número de cursos ofertados hay que destacar la importancia de la Fundación de Idiomas de UMA, la cual oferta cursos presenciales de 100 horas de duración, impartidos por profesores nativos en el idioma que cada profesor esté interesado en aprender o mejorar y sin coste alguno. Al final del mismo, la Fundación de la UMA realiza un examen donde habrá que superar varias habilidades exigidas según el nivel de cada curso. Además el decanato de cada centro suele ofertar cursos de inglés más específico adecuados a la materia que se imparte en cada Facultad, normalmente, la Facultad de Derecho de Málaga imparte cursos de inglés jurídico a los profesores de la Facultad para que sepan cómo es el sistema judicial anglosajón así como también, para aprender el vocabulario jurídico relacionado, sobre todo, con los procesos judiciales. A un nivel mayor de desagregación universitario, los departamentos

³ Además de la aprobación institucional para la impartición de una asignatura en inglés, se exige un *quorum* mínimo de alumnos para desarrollar la docencia

universitarios previa aprobación por el Consejo de Departamento correspondiente pueden también incidir en la formación en idiomas para los docentes que integren las áreas que conforman cada Departamento.

A título ilustrativo, el Departamento de Derecho Financiero y Tributario de la Facultad de Derecho de Málaga aprobó una partida presupuestaria para la formación en idiomas, sobre todo, en el idioma inglés. Lo que se persigue en primer lugar con este gasto público en formación y perfeccionamiento del inglés es que cada profesor pueda elaborar sus artículos en inglés cuando pretenda publicar un artículo sin necesidad de contratar a un especialista en el idioma. En segundo lugar, también se persigue, aunque más a largo plazo, que el profesorado alcance el nivel suficiente como para escribir el texto de un artículo en inglés y con ello poder publicar en revistas de alta cualificación a nivel internacional.

Otro recurso del que disponen los docentes para su formación en idiomas, consiste en realizar una estancia de investigación en otro país financiada en parte por el vicerrectorado de investigación. Si el docente quiere perfeccionar el inglés, realizar una estancia de investigación en la Universidad de Cambridge o en la de Oxford sería ideal para profundizar en el derecho comparado en relación con la línea de investigación que se está llevando en el Departamento, así como para perfeccionar el inglés.

3.2 Formación en idiomas para los estudiantes de la UMA

Los alumnos de la UMA disponen tan sólo en el Grado de Filología Inglesa de asignaturas específicas de inglés. El Grado en Derecho no contempla la asignatura en Inglés, pero a cambio sí se están impartiendo algunas asignaturas del Grado en Inglés lo que permite que los alumnos en Derecho incrementen el vocabulario y mejoren el *listening* con las explicaciones del profesor.

En el plano internacional los estudiantes pueden solicitar la beca Erasmus que les permitirá cursar una serie de créditos en el extranjero a la vez que incrementarán su formación en otro idioma.

4. Objetivos para la explicación de las asignaturas de Derecho Financiero en inglés

Como premisa general para la introducción del inglés en los planes de estudios en el Grado de Derecho hay que considerar que lo más importante no es que se implante una asignatura de inglés jurídico, que podría valorarse con carácter complementario, ya que en este caso sólo aprenden algunas palabras o frases técnicas que suelen olvidarse si el estudiante no tiene una base fuerte en el *reading, listening, use of english* y en el *speaking*. En este sentido, es más importante, que el Grado en Derecho oferte algunas asignaturas en inglés con el objetivo de que el alumno alcance algunas habilidades necesarias para desarrollar determinadas argumentaciones jurídicas en inglés. El estudiante de Derecho aprenderá no sólo vocabulario sino también incorporará una forma de estructurar el conocimiento y la argumentación, una oratoria en la que sea más importante el qué se dice que el cómo se dice. Al finalizar la explicación de la

asignatura el alumno debe asumir perfectamente el rol de cualquiera de las partes que intervienen en un juicio. Así, por ejemplo, si asume el papel de demandante tendrá que elaborar una demanda en inglés que contenga claramente los fundamentos de hecho y de derecho, así como la petición al operador jurídico.

No obstante, si queremos enfocar estos objetivos en las asignaturas del área de Derecho Financiero es necesario reformular los contenidos de algunas asignaturas, sobre todo, de las asignaturas relacionadas con la fiscalidad internacional⁴.

Inicialmente tendríamos que diferenciar entre Derecho tributario internacional y el Derecho internacional tributario⁵.

En el primer caso, es decir, en el Derecho Financiero Internacional aparecen materias y conceptos de Derecho comparado que coinciden con otros sistemas fiscales a nivel internacional aunque los requisitos legales asociados a estos conceptos difieren entre los distintos países. Así, por ejemplo, conceptos como el de la obligación real de contribuir y el concepto de residencia fiscal son muy importantes en los sistemas fiscales de todos los países ya que inciden directamente en la soberanía fiscal de cada país. De carácter más específico están los conceptos tributarios de vinculación jurídica entre sociedades o personas físicas que desarrollan una actividad económica, así como los precios de transferencias. Lo expuesto anteriormente nos permite establecer una asignatura de derecho comparado en el que los estudiantes sepan discernir perfectamente cuando se enfrenten a un texto económico en inglés los tecnicismos jurídicos que se emplean.

Sin embargo, en el Área de Derecho Financiero lo más importante es impartir la asignatura optativa de Fiscalidad Internacional en inglés. En mi opinión, habría que hacer alguna modificación en los contenidos de esta asignatura de manera que sería interesante enfocar el estudio en los principios tributarios que rigen en el Derecho de la Unión Europea que son de aplicación directa a todos los países que integran esta entidad supranacional.

A nivel mundial, es conveniente el estudio de las normas que aprueban los convenios entre países para evitar, sobre todo, la doble imposición que puede producirse cuando los distintos países desean mantener sus soberanías fiscales⁶.

Por lo tanto, la docencia en la asignatura de fiscalidad internacional en inglés debe realizarse desde una visión general sin depender de ningún ordenamiento jurídico en particular⁷. Esta consideración es posible con lo establecido en la obra de ROHATGI, en la cual, en los primeros capítulos se presentan cuestiones generales como el problema de la doble imposición internacional, el conflicto entre el principio de tributación en el

⁴ No tiene mucho sentido explicar inglés las asignaturas de Procedimientos Tributarios o la de Derecho Financiero I que se basan fundamentalmente en los principios constitucionales que rigen el Derecho Tributario en inglés, sobre todo, porque toda la normativa y jurisprudencia se encuentra regulada en castellano. Además, el Derecho Tributario Español se basa fundamentalmente en el Derecho Italiano, el cual dista bastante del Derecho Anglosajón.

⁵ Cfr. LÓPEZ ESPADAFOR, C., "La estructuración del Derecho Financiero y Tributario Internacional y Comunitario" *Crónica Tributaria*, nº 125, 2007, págs. 41-46

⁶ Hay que tener en cuenta que los convenios internacionales son normas públicas ya que una vez que se aprueban integran en el ordenamiento jurídico español

⁷ Cfr. VEGA GARCÍA, A., "La introducción del inglés en la docencia y su influencia en los contenidos de las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario" *Documento de Trabajo del I.E.F.*, 2001, pág. 156

Estado de la residencia del contribuyente o en el Estado en que se obtuvieron las rentas, el papel de los Tratados para evitar la doble imposición y su interrelación con la normativa tributaria interna de los Estados. También se comenta la evolución histórica de los diversos modelos de conciencia para evitar la doble imposición y se presenta el contenido de los Modelos preparados por la OCDE⁸.

Con todo lo expuesto, es factible programar la docencia de la asignatura de Fiscalidad Internacional en la que se pretenden que los alumnos conozcan determinados institutos jurídicos básicos a nivel internacional que les capacite para comprender textos en inglés sobre materias relacionadas sobre el Derecho Financiero y dejar para el Master, el estudio de operaciones relacionadas con el asesoramiento internacional.

5. Metodología

Tradicionalmente, la docencia de las asignaturas de Derecho Financiero se ha basado en la clase magistral o también llamada clase tarima. Este tipo de docencia se basa en que el profesor da una explicación teórica de la materia y el estudiante se limita a coger apuntes que después tendrá que memorizarlo de cara al examen.

Si la asignatura se da en lengua extranjera como el inglés, es importante que el docente utilice los medios técnicos, sobre todo, de tipo informático. Es esencial que el profesor antes de la explicación de los contenidos de la asignatura envíe los contenidos de las explicaciones a la plataforma Moodle con el objetivo de que los alumnos previamente analicen la materia y resuelvan sus dudas en cuanto a los tecnicismos jurídicos en inglés utilizando para ello los traductores que aparecen online.

El profesor cuando vaya a impartir su asignatura en inglés es recomendable que utilice algún medio visual que capte la atención del estudiante, por ejemplo, sería recomendable que el profesor utilizase el Power Point. De esta manera el estudiante al ver las distintas *slides* capta los conceptos materiales sobre los que incidirá el profesor.

Se basa en el método anglosajón en el cual el enfoque de la asignatura es más práctico y reflexivo que el llevado a cabo con la clase magistral. Esta situación ha cambiado significativamente puesto que lo que se persigue con el Plan Bolonia es que los alumnos desarrollen competencias y habilidades en la adquisición del conocimiento en la materia objeto de estudio. En este sentido, es muy importante “el método del caso” es decir, hacer prácticas que permitan aplicar los conocimientos adquiridos⁹. Para ello es fundamental aplicar los conocimientos sobre un caso jurídico que en numerosas ocasiones se corresponden con situaciones reales. Lo ideal sería hacer competiciones reales entre las distintas Universidades de forma que cada grupo que represente a una universidad asuma el papel de una de las partes que componen un juicio. En este caso, es evidente que el idioma que emplearían las partes en el juicio sería en inglés, lo que

⁸ Cfr. ROHATGI, R., *Basic International Taxation*, Kluwer Law International, La Haya, 2002

⁹ Cfr. SIVER, C., “Internationalizing U.S Legal Education of Transnational Lawyers” *journal of international and compative law*; nº 14, 2006, pág. 143

obligaría a los alumnos a preparar jurídicamente el caso planteado y a esforzarse en el idioma para hacerse entender durante la simulación del juicio¹⁰.

De cara a que la docencia de una asignatura del Grado en Derecho sea llevada con ciertas garantías, es necesario que en el área de conocimiento al menos dos profesores dominen los contenidos de la asignatura y, lo que es más importante, que tengan un nivel de inglés adecuado para impartir la docencia de la asignatura ya que ante la eventual baja laboral del profesor que imparte la asignatura pueda verse sustituido por otro que domine la materia y el idioma en que se imparte.

6. Conclusiones:

Aunque hay ciertas salidas profesionales para los estudiantes de Derecho que no requieren de conocimientos de idiomas como son determinadas oposiciones al cuerpo de notarios o jueces y fiscales, etc; poco a poco se va exigiendo un segundo idioma para acceder a determinados cuerpos de funcionarios como el de abogados del estado, el cuerpo técnico de hacienda pública y, por supuesto, el cuerpo de diplomático. No obstante, si el estudiante pretende trabajar en el sector privado, el inglés es fundamental para trabajar en grandes despachos jurídicos donde lo normal es que tengan sucursales a nivel internacional. Por esta razón, aunque el plan de Bolonia no prevea el estudio de una lengua extranjera en los distintos títulos universitarios, es imprescindible establecer la docencia de alguna asignatura en inglés. En el Área de Derecho Financiero y Tributario de Málaga la asignatura que es más idónea para ser explicada en inglés corresponde a la Fiscalidad Internacional. No obstante, se deben hacer modificaciones en sus contenidos adaptándola a conceptos universales en el Derecho Internacional Tributario.

7. Bibliografía

COLAO MARÍN, P.A., “La enseñanza y aprendizaje del Derecho Tributario en Administración y Dirección de empresas: Competencias, contenidos y referencia a la importancia del método del caso” *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*; núm. 11, 2015; pág. 78.

LÓPEZ ESPADAFOR, C., “La estructuración del Derecho Financiero y Tributario Internacional y Comunitario” *Crónica Tributaria*, nº 125, 2007, págs. 41-46

ROHATGI, R., *Basic International Taxation*, Kluwer Law International, La Haya, 2002

SÁNCHEZ-ARCHIDONA HIDALGO, G., “La aplicación del Programa de Ayuda a la declaración de la Renta (PADRE) como herramienta didáctica en la enseñanza de la parte especial de Derecho Financiero y Tributario” *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 13, 2016, pág. 20.

SIVER, C., “Internationalizing U.S Legal Education of Transnational Lawyers” *journal of international and compative law*; nº 14, 2006, pág. 143

¹⁰ Cfr. COLAO MARÍN, P.A., “La enseñanza y aprendizaje del Derecho Tributario en Administración y Dirección de empresas: Competencias, contenidos y referencia a la importancia del método del caso” *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*; núm. 11, 2015; pág. 78.

VEGA GARCÍA, A., “La introducción del inglés en la docencia y su influencia en los contenidos de las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario” *Documento de Trabajo del I.E.F.*, 2001, pág. 156

CUMPLIMIENTO TRIBUTARIO EN LOS TRANSPORTISTAS NO OBLIGADOS A LLEVAR CONTABILIDAD EN LA CIUDAD GUAYAQUIL-ECUADOR.

GALO MAURICIO DURÁN SALAZAR

Profesor Titular y Contabilidad y Derecho Tributario. Departamento de Investigación.
galo.duransa@ug.edu.ec

DENNISE IVONNE QUIMI FRANCO

Profesor Titular de Auditoría. Departamento de Acreditación
dennise.quimif@ug.edu.ec

MARÍA TERESA MITE ALBÁN

Profesor Titular de Contabilidad. Departamento de Acreditación
maria.mitea@ug.edu.ec

Facultad de Ciencias Administrativas – Universidad de Guayaquil

Resumen: El cumplimiento de las obligaciones tributarias es importante para cualquier contribuyente, de no hacerlo en las fechas máximas de pago, la normativa impositiva exige calcular a la deuda, multas e intereses por los meses de atraso; si el sujeto pasivo no liquida la obligación, el Servicio de Rentas Internas (SRI) está facultado a realizar la Determinación Tributaria, que puede incluir sanciones de tipo penal, en este caso prisión para el sujeto pasivo; además de no poder ejercer la actividad económica. La investigación se realizó a personas naturales no obligadas a llevar contabilidad, dedicadas a ejercer el servicio de transporte en la ciudad de Guayaquil, considerando que son contribuyentes informales y el riesgo de cometer errores en las declaraciones de impuestos es alto. El objetivo del trabajo fue establecer un perfil tributario a los transportistas, sobre el conocimiento que tienen en las normas impositivas y cultura tributaria. La investigación de tipo descriptiva, aplicó una encuesta revisada por expertos, de diez preguntas cerradas a una muestra significativa de 374 transportistas. Se determinó que los contribuyentes, no se involucran en los temas impositivos, contratan a terceros para que les realicen las declaraciones, y no establecen a utilidad real del ejercicio fiscal, ya que se dedican principalmente a su negocio. Por ello, se elaboró una propuesta, de fácil lectura para ayudar a los transportistas al cumplimiento de la normativa tributaria.

Abstract: Compliance with tax obligations is important for a taxpayer in the maximum payment dates, if he did not in time must calculate penalties and interest for the months of delay; if the taxpayer does not settle the obligation, the Internal Revenue Service (SRI) is empowered to make the tax assessment, which may include criminal sanctions and prison for the taxpayer; besides not being able to exercise economic activity. The research was conducted to natural people who not required to keep accounts, dedicated to exercise the transport service in the city of Guayaquil, considering that taxpayers are informal and the risk of errors in tax returns is relative high. The objective was to establish a tax profile to local truckers according to laws and tax in this city. The

descriptive research, applied a peer-reviewed, ten closed questions to a sample survey of 374 local truckers. It was determined that the taxpayers from this sector does not engage in tax issues because they hire third parties to perform their statements, and make no real utility of the fiscal year, due to the importance that they have in their own business. Therefore, a proposal is developed to help local truckers in tax regulations.

Palabras claves: Cumplimiento tributario, personas naturales no obligados, transportistas, cultura tributaria, conocimiento de normas tributaria.

Keywords: taxation compliance, natural people not required, transporters, tax culture, knowledge of tax rules.

Sumario: 1. Introducción. 2. Problema de la investigación. 3. Materiales y métodos. 4. Análisis de resultados. 5. Propuesta. 6 Conclusiones. Bibliografía.

1. Introducción

Los temas impositivos son fundamentales para cualquier nación, ya que a través de políticas tributarias los gobiernos obtienen los recursos para financiar el gasto corriente¹ y de inversión que requiere una nación; por lo tanto, el cumplimiento de los contribuyentes y/o sujetos pasivos de impuestos, debe ser contralado por el Estado. Modelos tradicionales de evasión de impuestos como “Análisis de incumplimiento tributario”² planteado por Allingham y Sandmo en 1972 ha generado un alto interés sobre evasión de impuestos y en la actualidad se la relaciona con variables como corrupción, lavado de dinero y economía sumergida³.

Artículos como “¿Por qué algunos contribuyentes pagan impuestos y otros no?”⁴, a partir del cumplimiento de obligaciones fiscales, identifica las motivaciones sociales y psicológicas que mueven a las personas. Otras investigaciones sobre percepción de

¹ Ministerio de Finanzas (2016), “Clasificador presupuestario actualizado al 2 mayo del 2016”, *Ministerio de Finanzas del Ecuador*: pág. 42, tomado de <http://www.finanzas.gob.ec/normativa-de-presupuestos>, donde se define el gasto corriente como la erogación que realiza el sector público y que no tiene como contrapartida la creación de un activo, sino que constituye un acto de consumo; esto es, los gastos que se destinan a la contratación de los recursos humanos y a la compra de los bienes y servicios necesarios para el desarrollo propio de las funciones administrativas.

² Allingham, M., Sandmo, A. (1972), “Income tax evasion: a theoretical analysis”, *Journal of Public Economics*, vol. 1, no. (3): págs. 323–338.

³ Economía Sumergida es el conjunto de todas aquellas actividades económicas que debiendo formar parte del producto interior bruto (PIB) no se incluyen en su cómputo, por no figurar inscritas en los registros oficiales. Los empresarios que la practican lo hacen, aprovechándose de una situación económica de desempleo, con el propósito deliberado de eludir el pago de impuestos.

⁴ Barros, V. (2013). “Por qué las personas pagan sus impuestos”, *Subjetividad y procesos cognitivos*, vol.17, n. 2: págs. 37-47.

impuestos de los contribuyentes⁵, mencionan que puede haber un impacto significativo en el bienestar individual de los agentes económicos, así como el grado de eficiencia de la economía.

Distintos autores indican que la percepción del contribuyente en materia de impuestos, está relacionada con variables como “insatisfacción con las autoridades fiscales por temas de corrupción”⁶, expresando que el factor de evasión fiscal aumenta, si el contribuyente esta en relación con otros sujetos pasivos que han cometido ilícito tributario.

El cumplimiento de la normativa tributaria en el Ecuador es delegado al Servicio de Rentas Internas (SRI) para que regule, determine, sancione y recaude las obligaciones tributarias, que cualquier persona natural o jurídica⁷ debe cumplir ante el fisco, tal cual lo indica el Código Tributario⁸ en su artículo 67, que se refiere a las facultades que tiene de la administración tributaria.

La recaudación de impuestos en Ecuador, se ha constituido en uno de los pilares del sistema económico vigente. Una vez adoptado el modelo de Dolarización⁹ y consecuentemente la eliminación de la discrecionalidad de la política monetaria, el manejo del gasto público es un factor decisivo para las decisiones de política fiscal y económica en el país.

Desde el inicio del Gobierno ecuatoriano del Econ. Rafael Correa Delgado en el año 2007, se planteó como parte de la política de Estado aumentar la presión fiscal¹⁰, para incrementar la recaudación de impuestos, para ello, se han realizado 12 reformas tributarias desde el año 2007 al 2015; creándose nuevos impuestos y en otros casos se aumentaron las tasas impositivas; el objetivo en ambas situaciones es incrementar las recaudaciones y distribuir de mejor manera la riqueza nacional, basados en lo que indica el Plan Nacional del Buen Vivir¹¹.

⁵ Torron, H., Barraza, P., & Jiménez, S. (2003). Análisis empírico de la percepción impositiva de los contribuyentes españoles: evidencia e impacto sobre las preferencias de reforma tributaria, *Paper presented at the Hacienda pública y convergencia europea: X Encuentro de Economía Pública, Santa Cruz de Tenerife 2003*.

⁶ Webley, P. (2001), “The prediction of self-reported and hypothetical tax-evasion: Evidence from England, France and Norway”, *Journal of Economic Psychology*, págs. 141-155.

⁷ Persona Jurídica son las empresas en general reguladas por la Superintendencia de Compañías en el Ecuador, debiendo presentar los estados financieros conforme a las NIC-NIIF.

⁸ Asamblea Nacional, (2015), “Código Tributario”, tomado de <http://www.sri.gob.ec>. El código regula las relaciones jurídicas provenientes de tributos entre el estado y los contribuyentes.

⁹ Dolarización es un caso particular de sustitución de la moneda local, por el dólar estadounidense como reserva de valor, unidad de cuenta y como medio de pago y de cambio. El Ecuador adoptó el sistema en el año 2000.

¹⁰ Tomado de <http://www.ipe.org.pe/content/presion-tributaria>, Presión Fiscal es un indicador cuantitativo, que relaciona los ingresos tributarios de una economía y el PIB (Producto interno Bruto). Mide la intensidad con la que un país, grava a sus contribuyentes a través de las tasas impositivas.

¹¹ El Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017 (PNBV), es presentada como un derecho constitucional que garantiza a todos los ecuatorianos y extranjeros, residentes o no, soberanía

La norma tributaria en Ecuador, denominada Ley Orgánica de Régimen Tributaria Interna (LORTI), en su reglamento, art. 37 define a las personas naturales en dos grupos: Obligados y No obligados a llevar contabilidad¹². Las personas naturales obligados a llevar contabilidad, deben realizar sus registros contables, conforme indica el reglamento a la LORTI, que requiere que se apliquen NIIF-NIC. Las personas naturales no obligadas a llevar contabilidad, llevan un informe anual de ingresos y gastos, para determinar al final del ejercicio fiscal, los resultados que arroje su actividad económica, de esta forma realizan el cálculo de impuesto a la renta, utilizando una tabla anual, que para el año 2016 se presenta en la tabla 1.

Tabla 1 Impuesto a la Renta, personas naturales

Año 2016 - En dólares			
Fracción Básica	Exceso Hasta	Impuesto Fracción Básica	Impuesto Fracción Excedente
0	11.170	0	0%
11.170	14.240	0	5%
14.240	17.800	153	10%
17.800	21.370	509	12%
21.370	42.740	938	15%
42.740	64.090	4.143	20%
64.090	85.470	8.413	25%
85.470	113.940	13.758	30%
113.940	En adelante	22.299	35%

Fuente: SRI <http://www.sri.gob.ec/web/guest/167>

El impuesto a la renta para personas naturales es directo y progresivo, conforme se puede notar en la tabla 1, es decir, a mayor fracción básica (base imponible del contribuyente) mayor impuesto a la renta. La progresividad es una de los principios tributarios que se aplican en la normativa impositiva ecuatoriana y se lo encuentra en el art. 300 de la Constitución de la República del Ecuador.

2. Problema de la investigación

El transporte ha estado presente en el diario convivir de las personas, desde comienzos de la historia de los pueblos, contribuyendo a mejorar la calidad de vida de la población.

alimentaria, ambiente sano, agua, educación, vivienda, salud; derechos a personas y grupos de atención prioritaria, libertades, a la naturaleza, protección.

¹² Asamblea Nacional (2015), “Reglamento a la Ley Régimen Tributario Interno”, art. 37, indica quienes deben llevar contabilidad en función de los movimientos en ventas, gastos, capital propio, conforme los valores que declararon en el ejercicio fiscal anterior. Por ejemplo si las ventas superaron 15 fracciones básicas desgravadas de impuesto a la renta para personas naturales, para el próximo período fiscal, el contribuyente automáticamente debe llevar contabilidad; para costos y gastos se consideran 12 fracciones y para capital propio 9.

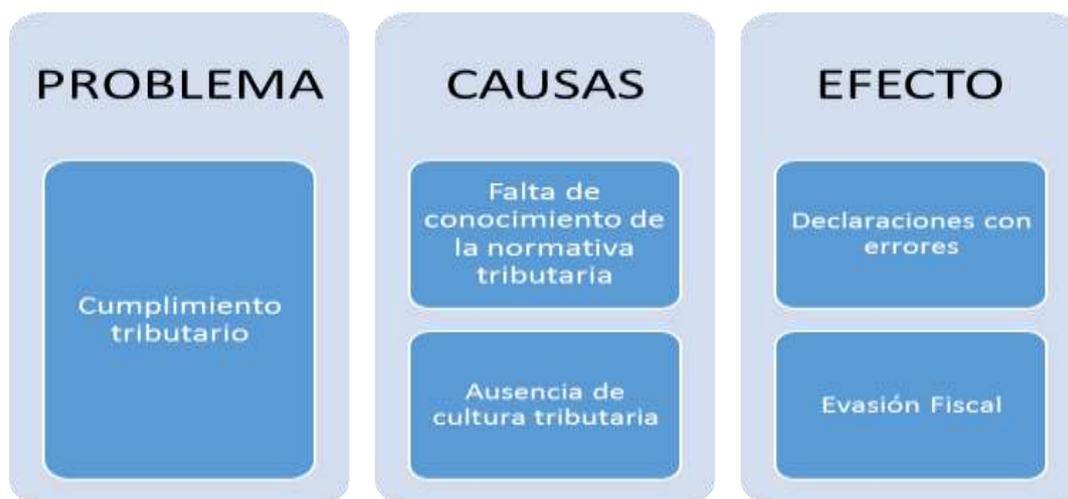
Es un servicio que facilita el reparto de productos, bienes o de mercancías en las diferentes localizaciones y también permite la movilización de las personas.

En el Ecuador, el servicio de transporte de carga tiene dos tarifas del impuesto al valor agregado¹³ (IVA); tarifa 0% y 12% respectivamente.

El IVA tarifa 0% se aplica cuando el contribuyente está afiliado a una cooperativa de transporte de carga autorizada, en ese momento el servicio que se ofrece tiene tarifa 0% de IVA; en el caso de no poder afiliarse a una cooperativa, el transportista tendrá que adicionar a su servicio el 12% del IVA, lo cual es una desventaja para el contribuyente, ya que se vuelve más costosa su actividad y menos competitiva.

El transporte de carga ayuda a la comercialización de los productos y es fundamental que la mercadería se entregue en óptimas condiciones a su destino. Las estadísticas generadas por el Banco Central del Ecuador, indican que tanto las exportaciones como las importaciones se han incrementado, factor que ha favorecido al aumento de la demanda de transporte mercaderías que entran y salen del puerto marítimo. Un detalle de los problemas que tiene el sector se presenta en la tabla 2.

Tabla 2 Problemas de cumplimiento tributario en los transportistas.



Fuente y elaboración: propia

Uno de los problemas que tienen los transportistas en cuanto a cumplimiento tributario, es la falta de conocimiento de la normativa tributaria, lo que puede generar que se realicen declaraciones de impuestos con errores, por ejemplo, en el impuesto a la renta no reportar al fisco todas las ventas realizadas en el período fiscal. Otra situación es la ausencia de cultura tributaria en ciudadanos, lo que se asocia a la evasión fiscal, es decir, la predisposición del contribuyente a no pagar impuestos al Estado. Esta

¹³ Asamblea Nacional, (2015), “*Ley Orgánica de Régimen Tributaria Interna*”, art. 52: pág. 45. Art. 52.- Objeto del impuesto.- Se establece el Impuesto al Valor Agregado (IVA), que grava al valor de la transferencia de dominio o a la importación de bienes muebles de naturaleza corporal, en todas sus etapas de comercialización, así como a los derechos de autor, de propiedad industrial y derechos conexos; y al valor de los servicios prestados, en la forma y en las condiciones que prevé esta Ley.

situación es alta en el país, especialmente en los sectores informales que no están obligados a llevar contabilidad.

También se puede indicar como problemática, el tiempo que dedica el transportista al negocio, por ello, normalmente debe contratar a una persona para que le realice las declaraciones, pero ¿Cómo puede estar seguro él, que todo estuvo correcto?, en vista que el SRI tiene la facultad legal de hacer Determinación¹⁴ de impuesto a cualquier contribuyente, en el caso que exista un valor pendiente a favor del fisco. La normativa tributaria indica que el único responsable por las declaraciones de impuestos, es el transportista.

La LORTI expresa que el contribuyente debe cancelar todas sus obligaciones tributarias en la fecha que le corresponda y en el caso de no satisfacerla, debe autoliquidarla agregando a la deuda con el fisco, los intereses y multas por los meses de atraso. Si el contribuyente no realiza la liquidación de la deuda de forma voluntaria, el SRI debe hacer una determinación tributaria, notificando al sujeto pasivo, el impuesto pendiente más los intereses, multas por atraso, además de un recargo del 20% sobre la obligación del sujeto pasivo, lo que se considera una sanción conforme lo indica el art. 90 del Código Tributario. En el caso que además, exista la figura legal de defraudación¹⁵ al Estado, debe sancionarse con prisión al contribuyente, conforme lo indica el art. 298 del Código Tributario.

La investigación se realizó a personas naturales no obligadas a llevar contabilidad, dedicadas a brindar el servicio de transporte. El objetivo del presente trabajo es caracterizar el perfil que tienen los transportistas en cuanto al cumplimiento tributario.

2.1. Obligaciones formales que debe cumplir el contribuyente

La Administración Tributaria ha establecido deberes y obligaciones que tiene que cumplir cualquier contribuyente que realiza actividades económicas, conforme lo indica el Código Tributario en su artículo 96. A continuación se presenta las principales obligaciones que competen al sector de análisis.

- Obtención del registro único de contribuyentes RUC: es la identificación tributaria de la persona natural, en este caso el número de cedula de identidad más 001, por ejemplo:
Contribuyente: Galo Mauricio Durán Salazar RUC 0916831431001.
- Llevar libros y registros contables, debiendo mantenerlos por 7 años guardados. Los costos y gastos del negocio, son aceptados siempre que ayuden a obtener, mantener y mejorar el ingreso.

¹⁴ Determinación de impuestos: Diferencias detectadas por el fisco, donde el contribuyente no ha declarado todos sus ingresos o ha utilizado gastos que no son deducibles para impuestos, en ambos casos, hay una diferencia en la obligación tributaria a favor del Estado que debe ser liquidada por el sujeto pasivo de impuestos.

¹⁵ Asamblea Nacional, (2014), “Código Orgánico Integral Penal”, art 298: pág. 45. Artículo 298 Defraudación tributaria.- La persona que simule, oculte, omita, falsee o engañe en la determinación de la obligación tributaria.

- Cumplir con las declaraciones de IVA (mensual o semestral) e Impuesto a la Renta (anual).
- Concurrir a las oficinas del SRI cuando se requiera su presencia.

Por lo anterior, el sujeto pasivo de impuestos, debe realizar correctamente sus declaraciones y además mantener los documentos físicos de ingresos y gastos durante 7 años, en vista que el SRI le puede hacer un requerimiento de información.

3. Materiales y métodos

La investigación utilizada es de tipo cualitativa, se extrajo información sobre percepciones de los contribuyentes en materia de cumplimiento tributario. El instrumento utilizado en la investigación fue la encuesta, previamente fue validada por expertos. La encuesta se aplicó a una muestra significativa de 374 contribuyentes transportistas. Para ello, se obtuvo información del INEC¹⁶, donde la población censada para este sector es de 14.646 transportistas en la ciudad de Guayaquil. Para determinar la muestra, se utilizó la fórmula matemática sugerida por Kinnear y Taylor¹⁷ en su libro de Investigación de Mercados. Se siguió específicamente la fórmula para una población menor a 500.000 habitantes, como se muestra a continuación:

$$n = \frac{Npq}{(N-1)E^2 + pq}$$

Donde:

- n = Tamaño de la muestra
- N = Tamaño de la población (Según el INEC, 2015 es: 14.642)
- p = Posibilidad de que ocurra un evento, p=0,5
- q = Posibilidad de no ocurrencia de un evento, q=0,5
- E = Margen de error, E=0,05
- Z = Nivel de confianza, que para el 95%, Z=1,96

Luego, el desarrollo de la ecuación se realizó de la siguiente manera:

$$n = \frac{3660,5}{\frac{36,6025}{3,84} + 0,25}$$

n= 374 personas a encuestar

La encuesta de diez preguntas cerradas, se realizó entre Septiembre y Octubre del 2015, a diferentes empresas transportistas de la ciudad, previa autorización de los gerentes generales de las compañías. El instrumento obtuvo información de los contribuyentes

¹⁶ INEC: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, institución que elabora las estadísticas oficiales en el Ecuador.

¹⁷ Kinnear, T, (2004), "Investigación de mercados: un enfoque aplicado". Bogotá, Editorial McGraw-Hill: pág. 229.

sobre cumplimiento tributario; sí las personas tienen conocimiento y cultura tributaria, además se propuso una guía de cumplimiento tributario a los encuestados; el esquema es el siguiente:

Tabla 3 Percepción del cumplimiento tributario en los transportistas

Conocimiento de la normativa tributaria	1. ¿Conoce usted las actividades tributarias que le corresponden realizar?
	3. ¿Conserva usted los documentos contables que sirven de base para su declaración de Impuesto a la Renta como el Impuesto Valor Agregado (IVA)?
	4. Si su respuesta anterior es sí, ¿conoce usted por cuanto tiempo debe guardar los documentos contables que respalden su actividad tributaria?
Cultura tributaria	2. ¿Usted está al día en sus obligaciones tributarias?
	5. ¿Quién realiza sus declaraciones de impuesto de IVA y Renta anual?
	9. ¿Cree usted Sr(a) Transportista que es necesario que conozca como declarar sus impuestos a tiempo y de forma correcta?
	6. ¿Conoce usted que los atrasos en sus declaraciones tributarias generan multas e intereses?
Tiempo que le dedica al negocio	7. ¿Cree usted que la mayoría de las personas naturales que prestan servicio de transporte de carga comenten infracciones tributarias por falta de conocimiento sobre el tema?
	8. Al término del año fiscal, cuantifica usted ¿cuál es la utilidad percibida para realizar la declaración de los impuestos?
PROPUESTA	10. ¿Le gustaría a usted tener un instructivo que le brinde la información necesaria para conocer como cumplir y declarar sus obligaciones tributarias?

Fuente y elaboración: propia

4. Análisis de los resultados

Tabla 4 Resultados de las encuestas

CATEGORIAS	PREGUNTAS	SI	NO
Conocer la norma	1. ¿Conoce usted las actividades tributarias que le corresponden realizar?	41%	59%
Conocer la norma	3. ¿Conserva usted los documentos contables que sirven de base para su declaración de Impuesto a la Renta como el Impuesto Valor Agregado (IVA)?	44%	56%
Conocer la norma	4. Si su respuesta anterior es si, ¿conoce usted por cuanto tiempo debe guardar los documentos contables que respalden su actividad tributaria? Menos de 3 años Mas de 3 años	44%	56%
Cultura Tributaria	2. ¿Usted está al día en sus obligaciones tributarias?	47%	53%
Cultura Tributaria	5. ¿Quién realiza sus declaraciones de impuesto de IVA y Renta anual?	29%	71%
Cultura Tributaria	6. ¿Conoce usted que los atrasos en sus declaraciones tributarias generan multas e intereses?	41%	59%
Cultura Tributaria	7. ¿Cree usted que la mayoría de las personas naturales que prestan servicio de transporte de carga comenten infracciones tributarias por falta de conocimiento sobre el tema?	54%	46%

Cultura Tributaria	9. ¿Cree usted Sr(a) Transportista que es necesario que conozca como declarar sus impuestos a tiempo y de forma correcta?	97%	3%
Dedicación al negocio	8. Al término del año fiscal, cuantifica usted ¿cuál es la utilidad percibida para realizar la declaración de los impuestos?	41%	59%
Propuesta	10. ¿Le gustaría a usted tener un instructivo que le brinde la información necesaria para conocer como cumplir y declarar sus obligaciones tributarias?	99%	1%

Fuente y elaboración: propia

En las categorías tratadas en el cuestionario tabla 4, tenemos que “Conocimiento de la norma tributaria” más del 56% en promedio de los encuestados desconoce los temas fiscales y no conservan los documentos de respaldo de sus compras y ventas por siete años; esto genera que deban contratar a una persona que le realice las declaraciones. En cuanto a Cultura Tributaria, un 53% de los transportistas no está al día en sus declaraciones, 59% desconoce lo que provoca un atraso con el fisco, un 97% cree que se necesita conocer los temas tributarios. Sobre Dedicación al negocio, un 59% no determina la utilidad real que le genera el negocio. Finalmente el 99% de los transportistas están interesados en obtener una guía que les facilite la comprensión de los temas tributarios.

5. Propuesta

Por lo anterior, se plantea una guía tributaria, que ayude a disminuir los índices de evasión de impuesto y de faltas fiscales que puede cometer el sujeto pasivo; y que dependiendo de la gravedad del ilícito cometido, pueden acarrear graves problemas con el SRI. La guía se puede facilitar a los contribuyentes para que de manera fácil y sencilla, conozcan la información que necesitan conocer los transportistas; estos pasos se indican a continuación:

- a. Obtención del RUC
- b. Registro en la cooperativa de transporte de carga privada
- c. Actividad económica del RUC
- d. Tipos de Declaración
- e. Cómo declarar
- f. Registro de control.
- g. Fecha de declaraciones
- h. Tabla de Impuesto a la Renta

Para la elaboración de la guía se utilizó como referencia principal un documento elaborado por el SRI, denominada “Guía Tributaria 4-Transportistas/personas naturales no obligadas a llevar contabilidad/deberes formales (2015)”; la cual se puede obtener en el link <http://www.sri.gob.ec/web/guest/guias-tributarias>. La propuesta se presenta a continuación:

INSTRUCTIVO TRIBUTARIO



PERSONAS NATURALES NO OBLIGADAS A LLEVAR CONTABILIDAD DEDICADAS AL TRANSPORTE DE CARGA PRIVADA

La presente guía, es una asesoría tributaria para los microempresarios transportistas; van a encontrar paso a paso, la información que necesitan conocer para cumplir las obligaciones tributarias, permitiendo fomentar la cultura tributaria en el país.

Paso 1: Obtención del RUC

El RUC es un sistema de identificación, creado por el SRI, para personas naturales y jurídicas, que realizan actividades económicas en el país, generando sus respectivas obligaciones tributarias.

Se lo puede obtener de manera presencial a las ventanillas del SRI, a nivel nacional.

Requisitos

- ✚ Original y copia de la cédula de identidad;
- ✚ Certificado de votación del último proceso electoral;
- ✚ Copia de un documento que certifique la dirección del domicilio.

También se deberá contar con la clave de uso de medios electrónicos a la página web del Servicio de Rentas Internas www.sri.gob.ec

Paso 2: Registro en la cooperativa de transporte de carga privada

Para obtener títulos habilitantes del transporte terrestre se debe poseer:

✓ **Contratos de Operación** para la prestación de servicio de transporte público de personas o bienes,

✓ **Permisos de operación** de servicios de transporte comercial,

✓ **Autorizaciones de operación** para el servicio de transporte por cuenta propia,

Estos son conferidos por la Agencia Nacional de Regulación y Control de Transporte terrestre, tránsito y Seguridad Vial o por el Gobierno Autónomo Descentralizado Regional, metropolitano o Municipal que tengan competencia.

Paso 3: Actividad económica del RUC

La actividad económica registrada en el SRI va a depender si los Transportistas tienen el Título Habilitante que corresponde a los permisos de operación o contratos de operación, otorgados a la compañía o cooperativa, en el cual se identifique claramente a la persona natural solicitante de la inscripción o actualización del RUC con la actividad de transporte.

Cumpliendo lo establecido, podrá obtener su RUC con la actividad económica de **TRANSPORTE DE CARGA POR CARRETERA**, tarifa 0% de IVA. Caso contrario tendrá **RUC de TRANSPORTE PRIVADO DE PASAJEROS**, tarifa 12% IVA.

Paso 4: Tipos de Declaración

IVA	Su declaración es obligatoria. Debe de realizarla Semestral en el formulario 104 A, por servicio de transporte gravado con tarifa 0% (transporte de persona o carga pesada).
Impuesto a la Renta	Su declaración es obligatoria, si supera la base exenta de ingresos de la tabla del impuesto que se fija anualmente. Esta declaración se debe realizar en el formulario 104 A.

ingresos de acuerdo a la LORTI, para este negocio son:

- Sueldo de chofer;
- Pago de planilla IESS;
- Matriculación del vehículo;
- Gastos de combustible y sus derivados;
- Gastos de peaje;
- Gastos de mantenimiento del vehículo

Paso 7: Fecha de declaraciones.

Según el noveno dígito de la cédula en declaración del Impuesto a la Renta e IVA.

Paso 8: Tabla de Impuesto a la Renta

Se va a declarar Impuesto a la Renta, si sus ingresos percibidos desde el 1 de enero hasta el 31 de diciembre; han superado la fracción básica señalada en la tabla del impuesto emitida por el Servicio de Rentas Internas que se fija anualmente. La tabla se puede encontrar en <http://www.sri.gob.ec/web/guest/167>

Paso 5: ¿Cómo declarar?

El Servicio de Rentas Internas ha habilitado:

En sitio web, con el programa DIMM para la elaboración de las declaraciones.

Este es de manera rápida, fácil y sin formularios. Cualquier día del año, durante las 24 horas.

Paso 6: Registro de Control

Llevar un cuadro de control de los registros de compras (Egresos o Gastos) y ventas (Ingresos), para cuantificar la utilidad al término del año fiscal, información que facilita presentar las declaraciones al fisco.

➤ **Ingresos**

Para nuestra **operación económica emitiremos la Factura**, que es un documento obligatorio que sirve como prueba de la prestación de servicios brindada para fines tributarios y de esta manera se determinaran los ingresos del contribuyente.

➤ **Egresos o Gastos**

Son los comprobantes que le emiten al transportista y le permiten registrar cada una de las compras o servicios adquiridos e incurridos; los gastos relacionados al giro del negocio y permitidos para generar

NOVENO DIGITO DEL RUC	IVA			IMPUESTO A LA RENTA
	MENSUAL	SEMESTRAL		
		Primer Semestre	Segundo Semestre	
1	10 del mes siguiente	10 de julio	10 de enero	10 de marzo
2	12 del mes siguiente	12 de julio	12 de enero	12 de marzo
3	14 del mes siguiente	14 de julio	14 de enero	14 de marzo
4	16 del mes siguiente	16 de julio	16 de enero	16 de marzo
5	18 del mes siguiente	18 de julio	18 de enero	18 de marzo
6	20 del mes siguiente	20 de julio	20 de enero	20 de marzo
7	22 del mes siguiente	22 de julio	22 de enero	22 de marzo
8	24 del mes siguiente	24 de julio	24 de enero	24 de marzo
9	26 del mes siguiente	26 de julio	26 de enero	26 de marzo
0	28 del mes siguiente	28 de julio	28 de enero	28 de marzo

6. Conclusiones

El perfil que se puede indicar de los transportistas, es que dedican su tiempo al negocio, para los temas tributarios contratan a terceras personas, pero desconocen todas las responsabilidades que como contribuyentes tienen que cumplir con el fisco, especialmente el mantener comprobantes de venta guardados por siete años. Tampoco determinan la utilidad de su negocio y están poco interesados en el tratamiento de impuestos.

Los contribuyentes, tienen riesgos de cometer errores con sus declaraciones tributarias y el SRI tiene la facultad de hacer determinaciones de obligaciones tributarias, cuando existas diferencias pendientes de declarar por parte del sujeto pasivo.

Mediante la recopilación de información y de las encuestas realizadas, se determinó que la elaboración del instructivo es necesario para las personas que se dedican a esta actividad empresarial. El uso del instructivo, permite al contribuyente transportista conocer de manera rápida sus obligaciones.

Se recomienda mejorar el modelo propuesto y profundizar el análisis de incumplimiento tributario, conforme a teorías existentes, a fin de incrementar la cultura impositiva en todos los sectores económicos del país.

7. Bibliografía

- Allingham, M., Sandmo, A. (1972), "Income tax evasion: a theoretical analysis", *Journal of Public Economics*, vol. 1, no. (3): págs. 323–338.
- Anderson, Sweeney & Williams (2008) *Estadística para administración y economía*, 10a. edición. México: Cengage Learning Editores, S.A.
- Asamblea Nacional, (2014), *Código Orgánico Integral Penal*, art. 298: pág. 45.
- Asamblea Nacional (2015). *Código Tributario*, arts. 67, 90, 96, 298.
- Asamblea Nacional, (2015), *Ley Orgánica de Régimen Tributaria Interna*, art. 52: pág. 45.
- Asamblea Nacional (2015), *Reglamento a la Ley Régimen Tributario Interno*, art. 37.
- Barros, V. (2013). "Por qué las personas pagan sus impuestos", *Subjetividad y procesos cognitivos*, vol.17, n. 2: págs. 37-47.
- Bernal (2010) *Metodología de la Investigación administración, economía, humanidades y ciencias sociales*, tercera edición. Colombia: Pearson Educación.
- Galo Mauricio Durán Salazar (2015): "Plan del buen vivir en Ecuador: modelo sustitución de importaciones año 2015", *Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana, Ecuador, (junio 2015). En línea: <http://www.eumed.net/coursecon/ecolat/ec/2015/buen-vivir.html>*
- Kinnear, T, (2004), "Investigación de mercados: un enfoque aplicado". Bogotá, Editorial McGraw-Hill: pág. 229.

- Ministerio de Finanzas (2016), "Clasificador presupuestario actualizado al 2 mayo del 2016", Ministerio de Finanzas del Ecuador: pág. 42, tomado de <http://www.finanzas.gob.ec/normativa-de-presupuestos>
- República, P. C. (1 de Noviembre de 2001). Decreto Ejecutivo No. 2024. *Reglamento para autorización de actividades de comercialización de combustibles y líquidos derivados de hidrocarburos. Ecuador*: Registro Oficial Supremo 445.
- Torrón, H., Barraza, P., & Jiménez, S. (2003). Análisis empírico de la percepción impositiva de los contribuyentes españoles: evidencia e impacto sobre las preferencias de reforma tributaria. Análisis empírico de la percepción impositiva de los contribuyentes españoles: evidencia e impacto sobre las preferencias de reforma tributaria.
- Servicio de Rentas Internas, Recuperado de <http://www.sri.gob.ec/web/guest/ins-pnatural>
- Webley, P. (2001). The prediction of self-reported and hypothetical tax-evasion: Evidence from England, France and Norway. *Journal of Economic Psychology*, 141-155.

Recensión del Liber Amicorum en honor de la profesora Rosa Quesada Segura.

Monereo Pérez, J. L., Márquez Prieto, A. (ed.), *La Política y el Derecho del Empleo en la Nueva Sociedad del Trabajo*, Consejo Andaluz de Relaciones Laborales, Sevilla, 2016.

Lucía Aragüez Valenzuela
Becaria de colaboración
Departamento de Derecho del
Trabajo y la de la Seguridad Social
Universidad de Málaga

La ilustrativa obra arriba referenciada versa sobre *La Política y el Derecho del Empleo en la Nueva Sociedad del Trabajo*, ha sido publicada por el Consejo Andaluz de Relaciones Laborales, y cuya dirección se encuentra a cargo de los doctores Monereo Pérez, Catedrático en la Universidad de Granada, y Márquez Prieto, Profesor Titular -acreditado a catedrático- en la Universidad de Málaga. En la misma se analiza de forma omnicomprendensiva por ochenta autores de gran nivel académico y especialistas en la materia, el tratamiento jurídico-político del Empleo y sus cambios basados en la actual crisis, en la incorporación de nuevas tecnologías, en el proceso general de globalización, así como en las continuas reformas legislativas.

El conjunto de la obra hace que se ponga en manos del lector una recopilación, interesante, trascendente, y significativa en su enfoque como uno de los aspectos más importantes de la sociedad: el Empleo, abordando la citada cuestión en su más amplia dimensión. Ello hace de la presente una obra además de extensa, completa, no solo por tratar aspectos teóricos y prácticos atinentes al Empleo, sino por ser portadora de múltiples valoraciones críticas de especial interés social, y de ahí su particularidad.

Así pues, comienza la obra con un prólogo y presentación que justifican la elaboración de la excelentísima monografía de temas laborales, donde se mencionan los logros, tanto profesionales como sociales, culturales y humanitarios, de la querida Catedrática Rosa Quesada, del Departamento de Derecho del Trabajo y Seguridad Social de la Universidad de Málaga. Haciendo semblanza de su personalidad y Vocación en el mundo del Derecho del Trabajo y la Seguridad Social, este libro homenaje a su persona, mantiene por ende una línea general de investigación que en numerosas ocasiones ha ocupado su carrera investigadora relativa a las políticas de empleo.

En segundo lugar, adentrándonos en la complejidad de la obra, debemos decir que se encuentra dividida en dos grandes bloques. De un lado, el primer bloque denominado “El empleo como objetivo de la Política y el Derecho”, donde se nos presenta un estudio más genérico del Empleo. Así, se estudia de forma detallada la política de empleo, su institucionalización y organización (a nivel estatal, autonómico y local), la fuerza del trabajo, el mercado de trabajo y la relación de trabajo (visto en su

dimensión social y en su dimensión jurídica de relación), y finalmente el Derecho Social del Empleo (dando una visión nacional, europea e internacional).

De otro lado, el segundo bloque, quizá un poco más concreto que el anterior, versa sobre los “Instrumentos de política de empleo y su marco jurídico”. En el mismo se analiza de forma pormenorizada la colocación como política esencial de empleo, las medidas para el fomento de la contratación laboral, las medidas formativas de fomento de empleo, la protección por desempleo y su relación jurídica, así como las políticas de empleo de determinados colectivos (extranjeros, jóvenes, discapacitados, mujeres, y parados de larga duración).

La obra finaliza con un epílogo crítico del Profesor Vida Soria, donde no solo se sintetiza y realza el valor de la obra, sino que además hace reflexionar al lector sobre la situación actual en materia de Empleo, y distintos aspectos relacionados, tales como la decadencia en materia de Seguridad Social, y su repercusión en el famoso “Estado de Bienestar”.

La temática de cada uno de los apartados de la publicación dota al lector de una visión global de lo que al Empleo se refiere, dejando incluso las puertas abiertas para un estudio en profundidad de futuros temas laborales acordes con la materia.

Podemos observar por tanto, que nos encontramos ante una monografía de plena actualidad, y además de obligada referencia para todo aquel que pretenda reflexionar sobre las instituciones a las que el libro está dedicado.

Lo que quizá hace a esta ilustrativa obra ser especial, es no solo el número tan relevante de autores de reconocido prestigio que han colaborado en el libro, abordando el Empleo desde múltiples dimensiones, donde incluso tenemos el honor de contar con aportaciones escritas en el extranjero, enriqueciendo la obra en diferentes idiomas (español, inglés, portugués, e italiano). Ni tampoco únicamente su rigor, que hace que la misma deba ser valorada como referencia de importante nivel académico y como lectura obligatoria para aquellos que deseen reflexionar sobre el derecho al empleo y la nueva sociedad de trabajo. Con ser ello importante, debe considerarse inusual haber logrado aunar un homenaje tan merecido –tan afectuosa y mayoritariamente participado- con una obra colectiva de enorme valor e interés científico en sí misma.

GONZÁLEZ RÍOS, ISABEL (DIR.): *Derechos sociales y protección de colectivos vulnerables*, Editorial Tirant lo Blanch, Colección Monografías, Valencia, 2016, 242 págs. ISBN: 978-84-9086-725-9.

Miguel Ángel Gómez Salado
Becario de Iniciación a la Investigación
Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de Málaga

1. COMENTARIO GENERAL

La presente obra que se reseña, «*Derechos sociales y protección de colectivos vulnerables*», publicada por la editorial Tirant lo Blanch, recoge las ponencias presentadas en un seminario internacional sobre los derechos sociales y la protección de colectivos vulnerables, celebrado el día 24 de octubre de 2014 en la Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga.

Antes de nada, es conveniente señalar que se ha elaborado partiendo de la premisa de abordar un tratamiento técnico-jurídico de la configuración institucional de los derechos sociales y de su protección en un estudio comparado del derecho francés y del derecho español, así como de proporcionar un análisis actual de la situación de vulnerabilidad que presentan determinados colectivos sociales ante prestaciones esenciales como el suministro eléctrico, las telecomunicaciones, la seguridad social, etc. Temáticas que adquieren una actualidad innegable.

Sea como fuere, se ha de tener en cuenta que este libro presenta la regulación actualizada de derechos sociales básicos y de su régimen de tutela; pero, sobre todo, conviene hacer notar que pretende suscitar la reflexión en torno a los factores que están provocando el cuestionamiento en la protección de colectivos vulnerables y en las garantías de los derechos sociales.

El desarrollo efectivo de esta obra colectiva no ha defraudado, pues ha permitido reunir un conjunto de aportaciones científicas significativas desde el punto de vista doctrinal y ante todo la generación de una discusión sensata y rigurosa acerca de la problemática de los derechos sociales con especial atención a la protección de colectivos vulnerables, entre un excelente elenco de autores (no solo procedentes de la Universidad de Málaga).

Ciertamente, la protección, o más bien la desprotección, de determinados colectivos vulnerables ha alcanzado magnitudes extraordinariamente preocupantes. La crisis económico-financiera, los recortes y las políticas públicas de austeridad han desencadenado una crisis de los derechos sociales con singular incidencia en aquellas personas y grupos sociales vulnerables cuya situación puede verse comprometida. Lo cual representa ante todo una tragedia humana, pero además una disfuncionalidad en la articulación de un Estado Social, en regresión en los últimos tiempos.

2. ESTRUCTURA DE LA OBRA

Como se puede observar, la citada obra colectiva consta de siete capítulos. En todos ellos se puede apreciar, a modo de eje transversal, el enfoque jurídico de toda la obra, si bien es cierto que los primeros poseen un carácter más general y versan sobre la configuración institucional y la protección de los derechos sociales. A diferencia de estos primeros capítulos más generales, los restantes tienen un ámbito de estudio más específico y están dedicados al análisis pormenorizado de las prestaciones colectivas en sectores concretos como el de la energía, las telecomunicaciones y la seguridad social, entre otros.

Pues bien, el primer capítulo, está escrito en francés por la profesora de la Universidad de París Ouest-Nanterre, Véronique Champeil Desplats. Bajo el rótulo de «*Portée et justiciabilité des droits sociaux protection de quelques catégories de personnes défavorisées en France*», versa sobre el panorama de los derechos sociales y de los colectivos vulnerables en Francia, al mismo tiempo que profundiza en la justiciabilidad.

El segundo capítulo está dedicado al «*Ámbito y alcance de los derechos sociales en España: Los colectivos vulnerables*». En esta ocasión, su desarrollo corresponde a José María Souvirón Morenilla, Catedrático de Derecho Administrativo de la Universidad de Málaga. En él se estudian, con excelencia, los derechos sociales en España, completando el estudio con un refuerzo de los procedimientos para exigir su reconocimiento y efectividad, así como la existencia de un estatuto general básico para los colectivos vulnerables.

A continuación, en el tercer capítulo, la profesora Carmen María Ávila Rodríguez analiza rigurosamente «*La protección de los derechos sociales de los colectivos vulnerables: El papel de los Comisionados Parlamentarios*». Desde este capítulo, compuesto por seis apartados, su autora reflexiona sobre el papel que cumplen en España el Defensor del Pueblo y los Comisionados Parlamentarios de las Comunidades Autónomas, instituciones que han sido cuestionadas en múltiples ocasiones a pesar de las importantes funciones que vienen desarrollando.

El cuarto capítulo, bajo el título «*Suministro eléctrico y protección de colectivos vulnerables*», corre a cargo de Isabel González Ríos, directora de esta obra colectiva y profesora de Derecho Administrativo (Acreditada a Catedrática) de la Universidad de Málaga, que, como se sabe, es una excelente investigadora acreditada específicamente en esta materia. Realiza un sugerente análisis crítico de la protección del consumidor eléctrico vulnerable y se centra en las medidas de liberalización del sector eléctrico, finalizando el estudio con la referencia a la pobreza energética, manifestada en términos acuciantes con la crisis económica de los últimos años.

Uno de los temas más paradigmáticos de la obra colectiva hace referencia al sector de las telecomunicaciones, un sector pionero en lo que se refiere al establecimiento de medidas tradicionalmente vinculadas al servicio público tras su liberalización. Y a este tema, en concreto, se dedica el quinto capítulo de este libro, con el título «*Los derechos y la protección de los usuarios en los servicios de telecomunicaciones. Especial referencia a los colectivos vulnerables*», que pertenece a la profesora Mabel López García.

El sexto trabajo, bajo la rúbrica «*Crisis, vulnerabilidad y desprotección en la seguridad social española*», pertenece al autor Antonio Márquez Prieto, director del Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de la Universidad de Málaga. A través de este cautivador estudio, su distinguido autor afronta un análisis de los colectivos vulnerables y de las prestaciones de la seguridad social desde la siguiente óptica: la vulnerabilidad de estos colectivos se acrecienta por la propia vulnerabilidad y desprotección financiera de nuestro sistema de seguridad social como tal.

Por último, la profesora María Remedios Zamora Roselló, aborda, en el capítulo séptimo, la extensa y compleja problemática sobre «*La vulnerabilidad de la ciudadanía y de la administración local ante el nuevo modelo de gobernanza*». Las valiosas aportaciones de la profesora Roselló son muy sugestivas desde el punto de vista de la noción de colectivo vulnerable y del cambio producido en la Unión Europea acerca de la denominada gobernanza, cuya concepción está sufriendo un vuelco orientado a enfatizar los principios de supervisión y coordinación vertical, si no jerárquica.

3. CONCLUSIONES

Así, de la redacción de esta reseña, puede concluirse invitando a una lectura atenta de esta obra tan prometedora, que alberga excelentes aportaciones doctrinales sobre dos de las

cuestiones que más preocupan en nuestro tiempo, como son los derechos sociales y la protección de los colectivos vulnerables, que reflejan una multiplicidad de enfoques y perspectivas muy diversas.

TORRES LÓPEZ, M. A. / SOUVIRÓN MORENILLA, J. M. / ROZADOS OLIVA, M. J. (Dirs.):
Elementos para el estudio del derecho de la comunicación, Tecnos, Madrid, 2014. ISBN: 978-84-309-6371-3.

Carmen Rocío Fernández Díaz
Universidad de Málaga

▪ **Motivos de los que nace la obra**

La obra *Elementos para el estudio del derecho de la comunicación* constituye el fruto de los esfuerzos vertidos para la renovación de la metodología docente, que en los últimos años ha transformado la enseñanza universitaria, de la mano del llamado <<Plan Bolonia>>. Dicho proceso de renovación suponía, entre otros cambios, la adaptación del aprendizaje especializado a cada rama de conocimiento, lo cual no se veía plenamente satisfecho en estudios de corte más moderno respecto a las clásicas enseñanzas universitarias. Ejemplo de ello son el Derecho de la información, el Derecho de los medios audiovisuales y de las telecomunicaciones, materias que han experimentado en las últimas décadas una evolución sin precedentes y que merecen, por ello, una mayor atención en titulaciones de Grado, no esencialmente jurídicas, como Comunicación Audiovisual, Periodismo o Publicidad.

▪ **Los autores**

Conscientes de estas necesidades, los autores de la obra objeto de comentario ofrecen de forma sencilla y gráfica las diferentes temáticas que componen cada materia, para facilitar al alumnado de las citadas titulaciones su comprensión y aprendizaje, partiendo de los conceptos jurídicos básicos. El afán de los autores nace de su propia y vasta experiencia en el mundo académico universitario, pues todos ellos son docentes en diversas Universidades andaluzas. Así, pertenecen a la Universidad de Granada, en primer lugar, María Asunción Torres López (Catedrática de Derecho Administrativo), Francisco M. Bombillar Sáenz (Profesor acreditado a Contratado Doctor de Derecho Administrativo), Ramón M. Orza Linares (Profesor de Derecho Constitucional) y Leonardo J. Sánchez-Mesa Martínez (Profesor Titular de Derecho Administrativo); de la Universidad de Cádiz, cuenta la obra con la participación de Manuel Jesús Rozados Oliva (Profesor Titular de Derecho Administrativo); mientras que las aportaciones de los docentes de la Universidad de Málaga, corresponden a José María Souvirón Morenilla (Catedrático de Derecho Administrativo), Carmen María Ávila Rodríguez (Profesora acreditada a Titular de Derecho Administrativo) y Mabel López García (Profesora acreditada a Contratada Doctora de Derecho Administrativo). Este reconocido cuerpo de académicos pretende así homogeneizar la formación de los estudiantes de las titulaciones mencionadas en sus Universidades, y servir de ayuda para otras en las que estas materias también sean impartidas.

▪ **Estructura de la obra**

La bondad del presente trabajo radica, no sólo en la profundidad y calidad de su contenido, sino también, y especialmente, en la metodología didáctica con la que el mismo se aborda. De este modo, puede decirse que cada lección de la obra integra un doble contenido teórico-práctico, que responde a una misma estructura, y que en todo momento está presente con esta doble naturaleza.

Por un lado, de corte más teórico es la primera parte de cada lección, que comienza con la identificación de las palabras clave que definen cada materia. A continuación, se

enumeran los distintos objetivos que se pretenden conseguir con su estudio para, seguidamente, exponer de forma sencilla y clara el contenido docente de cada tema.

Por otro lado, de carácter más práctico es el material que se ofrece al final de cada lección, que pretende asegurar la asimilación por parte del alumno del objeto de estudio. De esta forma, se incluyen una batería de preguntas clave, un test de autoevaluación, bibliografía específica, normativa de referencia en la temática y enlaces web de utilidad. Además de todo ello, cada lección contiene tres actividades complementarias, que se enfocan al perfil de cada titulación, buscando así matizar las peculiaridades de cada rama de conocimiento e incidir en sus características concretas, en lugar de aportar un aprendizaje del tema generalizado y homogéneo para todo tipo de alumno, que se quede en una aproximación superficial a la materia.

Con tan amplia variedad de material didáctico es fácil apreciar la calidad de esta obra, que no se conforma con ofrecer al estudiante la enseñanza de los aspectos teóricos sobre las materias relacionadas con el Derecho de la comunicación, algo que ya sin duda supone un reto en la sociedad actual, sino que va un paso más allá, ofreciendo todo tipo de recursos formativos para garantizar la interiorización de dichos aspectos por el alumnado.

▪ **Contenido de la obra**

Respecto al contenido de la obra *Elementos para el estudio del derecho de la comunicación*, hay que decir que ésta ofrece una gran diversidad temática, que abarca la multiplicidad de cuestiones que conforman el Derecho de la comunicación, y que distribuye en un total de doce lecciones. Así, las tres primeras lecciones abordan aspectos introductorios relacionados con el Derecho público y de la Administración y los derechos fundamentales relativos a la comunicación, como preludio a una cuarta lección que trata sobre los sujetos de la comunicación y la información. Estas lecciones previas establecen así el marco general en el que se desarrollan el resto de las lecciones, que tratan el estudio del régimen jurídico que regula los diferentes extremos del derecho de la comunicación, como son, entre otros, las telecomunicaciones y los servicios de la sociedad de la información, la comunicación audiovisual, el cine o la publicidad. Veamos sucintamente el contenido de cada una de las lecciones.

La **lección 1**, que lleva por título “**Introducción al Derecho Público y de la Administración**”, mediante una visión introductoria sobre cómo se configura el ordenamiento político y administrativo español y el régimen regulador de la actuación de las Administraciones Públicas, los poderes que se le asignan y los derechos que asisten a los ciudadanos en las relaciones con éstas, pretende realizar una primera aproximación al Derecho Público, incidiendo en los poderes públicos y en las características de la Administración Pública española.

La **lección 2**, titulada “**Los derechos fundamentales de la comunicación y sus límites**”, pone el acento en el concepto de “libertad de expresión” y sus modalidades, en la libertad de producción y creación literaria, artística, científica y técnica, así como en la libertad de cátedra. Como derechos fundamentales vinculados al Derecho de la información, analiza cuáles son los límites de su ejercicio respecto a bienes constitucionalmente protegidos y a otros derechos fundamentales, como el honor, la intimidad personal y familiar y la propia imagen.

La **lección 3**, con el título “**La protección y tutela de los derechos fundamentales de la comunicación**”, analiza desde una perspectiva interdisciplinar que abarca distintas ramas del derecho como la penal, administrativa, civil y constitucional, la protección y tutela de

los derechos fundamentales de la comunicación, prestando especial interés en el régimen jurídico de protección de la propiedad intelectual y de la protección de datos.

La **lección 4**, cuyo título es “**Los sujetos en la comunicación e información**”, centra su atención en el reconocimiento del alcance subjetivo de la libertad de expresión y el derecho a la información respecto de las instituciones más destacadas y de grupos sociales específicos. Ello se lleva a cabo en esta lección, además, a través del estudio del estatuto de los profesionales de la comunicación y la información, conociendo sus implicaciones jurídicas y el alcance de sus derechos a la cláusula de conciencia y al secreto profesional. Por último, esta lección otorga un especial protagonismo a la especial posición en la que se sitúan los poderes públicos en el ámbito de la comunicación y la información y las consecuencias que se derivan de los principios de publicidad, transparencia y secreto.

La **lección 5**, titulada “**El régimen jurídico de las telecomunicaciones y de los servicios de la sociedad de la información como soportes de la comunicación audiovisual**”, tiene como objeto conocer el funcionamiento de los servicios de la comunicación audiovisual, para lo que estudia el régimen jurídico de las telecomunicaciones y de los servicios de la sociedad de la información. Con este objetivo, se manejan conceptos como “dominio público” o “espectro radioeléctrico” y se intenta dar a conocer la distribución territorial de competencias entre Administraciones Públicas.

La **lección 6**, que lleva por título “**La regulación de los servicios de comunicación audiovisual**”, focaliza su estudio en el concepto jurídico de “servicio de comunicación audiovisual”. Para ello, se estudian los diferentes marcos jurídicos aplicables a los distintos modos de distribución de contenidos audiovisuales a través de los medios de comunicación social, aprendiendo a reconocer, comprender y aplicar cada uno de ellos.

La **lección 7**, cuyo título es “**La prestación de los servicios de comunicación audiovisual: prestadores públicos y privados**”, se propone enseñar la regulación básica general de la prestación de los servicios de comunicación audiovisual, aplicable a los prestadores privados, así como la regulación básica especial aplicable a los prestadores públicos del servicio público de comunicación audiovisual. Del mismo modo, también ilustra sobre la concreción competencial, jurídico formal e institucional del anterior marco básico tanto en ámbito estatal como autonómico y local.

La **lección 8**, titulada “**La regulación de los contenidos del audiovisual y los derechos del público**”, parte como concepto clave del mensaje y centra su atención en la evolución normativa de la regulación de los contenidos del audiovisual, en los derechos del público respecto a los contenidos audiovisuales, distinguiendo las medidas sobre los contenidos audiovisuales que limitan el ejercicio de la libre comunicación y aquellas que suponen obligaciones en el ejercicio de la actividad de comunicación audiovisual. Por último, identifica las Administraciones competentes en la supervisión y control del cumplimiento de las exigencias normativas en la emisión de contenidos.

La **lección 9**, tiene como título “**Supervisión y control del audiovisual**” y pone el acento en reconocer los fines, funciones y potestades atribuidos por la Ley General de la Comunicación Audiovisual (LGCA) a la autoridad audiovisual, identificando cuál es la competente en la supervisión y control del cumplimiento de las exigencias normativas en la comunicación audiovisual y conociendo el fundamento y ejercicio de la potestad sancionadora y el cuadro de infracciones y sanciones administrativas en material audiovisual establecido en la LGCA.

La **lección 10**, tiene como objeto y título **“El cine”**, centrándose en la intervención pública en la actividad cinematográfica entendida como valor cultural de un país. Además, ahonda en la normativa básica de cine en la relación entre operadores de televisión y producción audiovisual y estudia el régimen de ayudas públicas a la cinematografía, así como las medidas legales para la difusión de la obra europea.

Por último, las **lecciones 11 y 12**, tienen como objeto el **“Derecho de la publicidad”**. Así, la primera de ellas se centra en **“Aspectos generales. Régimen jurídico de la publicidad según su finalidad”**, dando a conocer los aspectos básicos del Derecho de la Publicidad, como el concepto, las fuentes normativas y la relación de la publicidad con la libertad de empresa y la libertad de expresión. Además, se expone cuál es el régimen jurídico aplicable a la actividad publicitaria en función de la finalidad, que puede ser política, institucional o comercial, y también se estudia el régimen jurídico de los contratos publicitarios. La segunda lección pone el acento en el **“Régimen jurídico de la publicidad según el medio”**, tratando el fundamento de la intervención administrativa en la publicidad audiovisual, su régimen jurídico, las modalidades existentes y las limitaciones y prohibiciones en sus contenidos. Se pretende, además, conocer el régimen jurídico aplicable a la publicidad exterior en nuestro ordenamiento jurídico con carácter general, y en determinados entornos, como carreteras, costas y puertos, y la lección, además, se aproxima al conocimiento de las normas a las que se somete la publicidad por Internet.

En definitiva, como puede observarse de la descripción de la obra *Elementos para el estudio del derecho de la comunicación*, estamos ante un trabajo que, tanto en su contenido, como en la forma de exponerlo, resulta de gran valor académico, constituyendo una obra completa para la formación del alumnado de titulaciones como Comunicación Audiovisual, Periodismo o Publicidad. No siendo éstos estudios propiamente jurídicos, la aproximación a estas ciencias desde el Derecho requiere de unas técnicas docentes particulares, que pongan sus esfuerzos en la aprehensión de los conceptos jurídicos básicos por los estudiantes, algo que, sin duda, logra esta obra a través de los numerosos recursos didácticos que emplea y la amplitud de contenidos. Estamos, por tanto, ante un manual básico e imprescindible para el estudio del Derecho de la Comunicación.

REBOLLO PUIG, M. y VERA JURADO, D. J. (Directores): *Derecho Administrativo. Tomo I: conceptos fundamentales, fuentes y organización*, Editorial Tecnos, 2015, 436 págs. ISBN: 978-84-309-6780-3.

MANUEL MORENO LINDE
Doctor en Derecho. Profesor de Derecho Administrativo
Universidad de Málaga

La obra colectiva *Derecho Administrativo* constituye un ambicioso proyecto surgido de la iniciativa de la editorial que lo publica, Tecnos, y de varios profesores de Derecho Administrativo de diversas universidades andaluzas, que anhelaban disponer de un material docente completo y debidamente sistematizado para la impartición de las asignaturas de contenido jurídico-administrativo incluidas en los planes de estudio de los nuevos grados. Es ambicioso, decimos, porque en los seis tomos en que se configura este manual se pretende cubrir la totalidad de los temarios que se explican en dichas asignaturas, incluidas las optativas.

Este extenso manual, dirigido en su conjunto por los profesores Manuel Rebollo Puig y Diego J. Vera Jurado, está siendo elaborado íntegramente por profesores de Derecho Administrativo de las Universidades de Almería, Córdoba, Jaén y Málaga. La obra presenta la particularidad de incluir en los diversos temas que aborda referencias al Derecho autonómico andaluz, constituyendo en consecuencia un instrumento docente de indiscutible utilidad para la impartición de las materias relacionadas con el Derecho Administrativo en las universidades andaluzas.

El contenido de cada uno de los tomos responde a la esencial finalidad de exponer los conceptos jurídico-administrativos de manera didáctica, para facilitar su comprensión por el lector. Así, la obra incorpora, como recurso pedagógico, el empleo de tamaños de letra diversos para distinguir cuestiones capitales de otras que suponen una mayor profundización en el tema o que constituyen ejemplos de lo que se explica; recurso que no por ser conocido en otros manuales deja de ser interesante. Especial importancia conceden los directores y coordinadores de este manual a la adecuada ordenación de los temas que aborda, siendo este un objetivo primordial explicitado en el prólogo del primero de sus tomos.

Pero en todo caso, la utilidad de esta obra no se agota en la enseñanza de los conceptos básicos a los alumnos que se enfrentan por primera vez al Derecho Administrativo. Al contrario, aspira a servir de herramienta para la profundización en esta materia por estudiantes y profesionales del Derecho. A tal finalidad responde la inclusión de una bibliografía específica al final de cada lección sobre los temas abordados en ella, que facilita la labor de ampliación de conocimientos a quien lo precise.

Centrándonos ya en el tomo I de *Derecho Administrativo*, éste ha sido coordinado por el profesor Manuel Rebollo y comprende en sus 15 lecciones contenidos de lo que consideramos la teoría general del Derecho Administrativo: conceptos fundamentales, fuentes y organización. En la redacción de las mismas han participado los profesores Elsa Marina Álvarez González, Antonio Bueno Armijo, Eloísa Carbonell Porras, Manuel Izquierdo Carrasco, Mariano López Benítez, Manuel Rodríguez Portugués, Diego J. Vera Jurado y M^a Remedios Zamora Roselló, además del propio Manuel Rebollo.

Las lecciones 1 y 2 abordan el estudio necesario y preliminar del concepto de Derecho Administrativo, del de Administración Pública y de la actividad administrativa. El punto de partida del análisis de estos elementos lo constituye el concepto estatutario del Derecho Administrativo –Derecho Administrativo como Derecho de la Administración–. A partir de ahí se introducen las especificidades de este singular ente público y se exponen los principales modos de actividad de la Administración junto con su evolución histórica.

Las lecciones 3 y 4 se dedican a las fuentes del Derecho Administrativo –si bien los reglamentos son estudiados pormenorizadamente en un tema posterior– y a la relación entre ordenamientos jurídicos, fundamentalmente el estatal y los autonómicos, que en el ámbito jurídico-administrativo plantea especialmente no pocas dificultades.

El siguiente bloque temático, que abarca los temas 5 a 7, analiza las instituciones jurídicas definitorias de la singular posición de la Administración frente al Derecho y frente a otros sujetos. Así, el primero de esos temas estudia con detalle el principio de legalidad y las potestades administrativas y los dos restantes las relaciones de la Administración con los tribunales de justicia –la autotutela administrativa– y con los ciudadanos.

La lección 8 se ocupa de la potestad reglamentaria. Consideramos acertado desgajar el estudio del reglamento del de las restantes fuentes (lección 3), ya que éste, además de ser una fuente, y muy importante, del Derecho Administrativo, es también la manifestación del ejercicio de una potestad administrativa cuya completa comprensión requiere de la previa adquisición de los conocimientos que aporta la lección 5, a la que nos acabamos de referir.

El bloque que incorpora un mayor número de lecciones es el referido a la potestad organizatoria de la Administración, un total de 6 (desde la lección 9 a la 14). La lección novena desgrana los conceptos, reglas y principios generales de la organización administrativa. Las tres lecciones siguientes profundizan en la estructura organizativa de las tres Administraciones territoriales –estatal, autonómica y local– y las decimotercera y la decimocuarta se dedican, respectivamente, a la Administración institucional y las a las corporaciones de derecho público de base sectorial. Cabe destacar que la obra que comentamos, de acuerdo con lo apuntado más arriba, realiza un estudio pormenorizado de la Administración de la Comunidad Autónoma Andaluza a la luz de sus disposiciones reguladoras, y no sólo en lo que hace a sus entes territoriales sino también a los institucionales. Asimismo, este tomo I de *Derecho Administrativo* contiene referencias a la legislación andaluza sobre régimen local.

La última lección de este primer volumen analiza el denominado Derecho Administrativo Internacional y el Derecho Administrativo de la Unión Europea. Constituye este último capítulo una aportación original de este manual que viene a completar todo el panorama normativo e institucional examinado en las lecciones precedentes.

Nos encontramos, en definitiva, ante el primer tomo de un completo manual sobre Derecho Administrativo que por la adecuada ordenación y estructuración de los temas que aborda, por el rigor en el tratamiento de los conceptos que maneja y, en fin, por su adecuación a los planes de estudio del grado de Derecho que actualmente se imparte en nuestras universidades, está llamado, indudablemente, a convertirse en un referente entre los manuales a utilizar en las facultades de Derecho andaluzas.