

REJIE

REVISTA JURÍDICA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



FACULTAD DE DERECHO
Universidad de Málaga

Nº13
Enero 2016

Presentación al núm.13.

ISABEL GONZÁLEZ RÍOS

La responsabilidad social como estrategia de innovación docente universitaria: objetivos y metodología de una educación sostenible

CATALINA RUIZ- RICO RUIZ

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.

GUILLERMO SÁNCHEZ-ARCHIDONA HIDALGO

La responsabilidad social corporativa (RSC) como activo facilitador de la innovación jurídica.

MARÍA PILAR DOPAZO

Innovando los métodos de enseñanza del Derecho mediante las TIC. Una experiencia no-presencial

JOAN RIDAO MARTIN

Como enseñar derecho civil en la Titulación de Grado en Turismo a través del estudio de casos

LAURA ZUMAQUERO GIL

El derecho conculcado del alumno a una evaluación objetiva en la LOMCE

ESTEBAN VÁZQUEZ CANO

RESEÑA:

ALENZA GARCÍA, J.F.: *El derecho en la obra de Lorenzo Silva*, Thomson Reuters-Aranzadi, ISBN: 978-84-9098-587-8, 395pp.

MABEL LÓPEZ GARCÍA

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 13
enero 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*; 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*; 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 Potosi (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 Eötrös 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)

Sumario

Presentación al núm.13. ISABEL GONZÁLEZ RÍOS.....	7
La responsabilidad social como estrategia de innovación docente universitaria: objetivos y metodología de una educación sostenible CATALINA RUIZ- RICO RUIZ.....	9
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. GUILLERMO SÁNCHEZ-ARCHIDONA HIDALGO.....	19
La responsabilidad social corporativa (RSC) como activo facilitador de la innovación jurídica. MARÍA PILAR DOPAZO.....	31
Innovando los métodos de enseñanza del Derecho mediante las TIC. Una experiencia no-presencial JOAN RIDAO MARTIN.....	49
Cómo enseñar derecho civil en la Titulación de Grado en Turismo a través del estudio de casos LAURA ZUMAQUERO GIL.....	63
El derecho conculcado del alumno a una evaluación objetiva en la LOMCE ESTEBAN VÁZQUEZ CANO.....	75
 RESEÑA:	
ALENZA GARCÍA, J.F.: <i>El derecho en la obra de Lorenzo Silva</i> , Thomson Reuters-Aranzadi, ISBN: 978-84-9098-587-8, 395pp. MABEL LÓPEZ GARCÍA.....	95

PRESENTACIÓN AL NÚMERO 13

En este número se publican seis artículos cuyos autores se integran en alguna de estas Universidades: Universidad de Jaén, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Oberta de Cataluña, Universidad Nacional de Educación a Distancia y Universidad de Málaga. En dichos artículos se abordan temas de gran interés como: la aplicación de la responsabilidad social corporativa en la innovación educativa y para el logro del buen gobierno; el uso de nuevas herramientas para comprender asignaturas con un importante contenido práctico; varias experiencias docentes con apoyo en las TIC y en métodos de enseñanza más interactivos; o, el nuevo sistema de evaluación del alumnado que establece la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

La responsabilidad social constituye el tema de dos de los artículos que publicamos. El primero, de la profesora Catalina Ruiz-Rico, plantea la responsabilidad social como una estrategia de innovación docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se propone, con base en el carácter transversal de la responsabilidad social, la formación del alumnado universitario en valores y conductas socialmente responsables. La Universidad y la formación universitaria deben atender al aspecto deontológico del futuro profesional. Uno de los valores que en la enseñanza universitaria debe integrar el profesor es la transmisión al estudiante de los derechos y deberes ambientales; para ello se apuesta por aprehender los aspectos ambientales que subyacen en cada disciplina académica (en la programación académica, en su enseñanza y en su aplicación práctica). El segundo constituye un estudio más general de la responsabilidad social corporativa en su dimensión social, económica y medioambiental; y nos lo presenta la profesora M^a Pilar Dopazo. Este trabajo explicita las bondades que la aplicación de este sistema de responsabilidad social tiene para las empresas en cuanto supone ir más allá de lo previsto y exigido por las normas para llegar a adoptar compromisos social, económica y medioambientalmente responsables, según señala la autora. Este tipo de responsabilidad puede llegar a alcanzar altas cuotas de buen gobierno corporativo, lo que redundará en beneficios para la sociedad y para la promoción de la propia empresa y mejora de su posición en el mercado. La autora presenta el paradigma jurídico del buen gobierno, el concepto, la noción y principios de la responsabilidad social corporativa, su incidencia en la transparencia informativa, y los aspectos más destacados de la regulación de esta materia.

Situándonos en el ámbito de la praxis, Guillermo Sánchez nos presenta un artículo sobre la aplicación del Programa de Ayuda a la Declaración de la Renta como una herramienta didáctica en la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario. Más concretamente se propone actualizar los tradicionales métodos de enseñanza con la incorporación de las TIC para ayudar al estudiante a asimilar de forma más práctica la citada asignatura jurídica. Su autor expone una propuesta práctica de aprender “haciendo” y no solo “oyendo”, y además de forma autónoma.

En el mismo contexto del manejo de las TIC en la docencia, el profesor Joan Ridaó, nos expone la experiencia desarrollada en la Universidad Oberta de Cataluña para ajustarse a las exigencias del EEES. Se trata del desarrollo de una metodología de enseñanza apoyada en gran medida en el uso de las TIC, de las plataformas virtuales para la docencia, como no podría ser de otro modo en una Universidad no presencial. Se analiza un modelo de enseñanza en el que el estudiante adquiere sus habilidades y

competencias mediante e-learning; para ello, se trata el uso de las nuevas tecnologías de la información en el Grado en Derecho, y más concretamente, en la asignatura de Derecho Constitucional. La elaboración de materiales, la coordinación docente y el sistema de evaluación constituyen elementos claves en este modelo de enseñanza. Resulta interesante la valoración que realiza el autor de la metodología y herramientas de enseñanza/aprendizaje que maneja la citada Universidad.

Siguiendo con la innovación docente, la profesora Laura Zumaquero nos muestra la utilización de casos prácticos en la docencia como apuesta para desarrollar habilidades relacionadas con el pensamiento crítico del estudiante. La experiencia se ha aplicado en la asignatura de Derecho Civil, en la Titulación de Grado en Turismo, de la Universidad de Málaga.

Como colofón, incluimos el trabajo del profesor Esteban Vázquez, que realiza un análisis de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa y normativa de desarrollo en lo que respecta al sistema de evaluación del alumnado. En este artículo se pone de manifiesto cómo la nueva regulación de los criterios de evaluación, por su complejidad, puede dificultar y entorpecer el proceso de evaluación del alumno en etapas previas a la universitaria. Se cuestiona el cumplimiento de lo dispuesto en la norma por la propia realidad del aula y del docente; así, se apunta la pérdida de objetividad en la evaluación y la imposibilidad material de cumplir la norma. Las conclusiones a las que se llega en este estudio son sin duda relevantes para el ámbito universitario. Tengamos en cuenta la importancia de las evaluaciones y calificaciones obtenidas a hora de poder elegir la titulación universitaria deseada; al mismo tiempo, la pormenorización al detalle en las guías docentes del sistema de evaluación dificulta la atención a la diversidad (alumnos a tiempo parcial, estudiantes Erasmus o que disfrutan otro tipo de becas, etc). De ahí el interés que tiene la publicación de este artículo en la Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa.

Dra. Isabel González Ríos
Directora de la REJIE

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL COMO ESTRATEGIA DE INNOVACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA: OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE UNA EDUCACIÓN SOSTENIBLE

CATALINA RUIZ-RICO RUIZ

Profesora Titular de Derecho Constitucional. Departamento Derecho Público
crriico@ujaen.es

Universidad de Jaén

Resumen: La proyección en la docencia universitaria del progreso social y las demandas ciudadanas deriva en la Responsabilidad Social como estrategia de innovación educativa. La Universidad del siglo XXI se enfrenta a los retos de un nuevo modelo educativo acorde a las expectativas sociales y basado en los valores de sostenibilidad, igualdad, solidaridad...La reorientación del aprendizaje universitario a la educación ambiental exige, sin embargo, nuevas metodologías y formación previa del profesorado en el desarrollo de las competencias para la capacitación socialmente responsable del alumnado. La transversalidad de la Responsabilidad Social y de la sostenibilidad facilita su generalización en los grados, postgrados y máster, así como en la especialización de los doctorados. El potencial educativo de la Responsabilidad Social y de la sostenibilidad impide su compartimentación disciplinar y contribuye a la formación integral del alumnado universitario.

Abstract: The projection in university teaching of social progress and leads to citizen demands social responsibility as a strategy of educational innovation. The University of the XXI century faces the challenges of a new educational model according to social and based on the values of sustainability, equality, solidarity ... The reorientation of university learning requires environmental education expectations, however, new methodologies and previous training of teachers in the development of skills and training socially responsible students. The mainstreaming of social responsibility and sustainability facilitates generalization grades, postgraduate and masters and specialization of doctorates. The educational potential of social responsibility and sustainability prevents compartmentalization and contributes to the integral formation of university students.

Palabras clave: Universidad, Responsabilidad Social, sostenibilidad, innovación docente, calidad

Keywords: University Social Responsibility, sustainability, educational innovation, Quality

Sumario: 1.Planteamiento. 2. La Universidad ante el modelo de Responsabilidad Social. 3. La Responsabilidad Social como criterio de innovación docente. 4. Hacia la educación sostenible: Objetivos y Metodología 5. Conclusiones

1. Planteamiento

Las últimas tendencias legislativas sobre transparencia, sostenibilidad, buen gobierno, calidad pública y responsabilidad social adaptadas a las Universidades, posibilita su reconversión en técnicas y metodología de innovación docente ¹

En particular, la responsabilidad social trasciende el marco de organización y funcionamiento universitario planteándose como una estrategia educativa en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. La consolidación de un nuevo modelo de gobernanza universitaria basado en la interacción de las Universidades con su entorno social, fundamenta la necesidad de formación del alumno atendiendo a las preocupaciones ciudadanas. La permeabilidad de la universidad a las demandas ciudadanas requiere de técnicas educativas socialmente responsables²

Desde la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (UNESCO 1998) se reconoció "*la misión de educar, formar y realizar investigadores*" y... *la necesidad de reforzar y fomentar aún más las misiones y valores fundamentales de la Educación Superior; en particular, la misión de contribuir al desarrollo sostenible, al mejoramiento del conjunto de la sociedad*" y *formar ciudadanos responsables*). La Carta Magna de las Universidades Europeas (Conferencia de Ministros Europeos de Educación 1988) reconoce la actividad docente como indisociable de la actividad investigadora, a fin de que la enseñanza siga tanto la evolución de las necesidades como las exigencias de la sociedad y de los conocimientos científicos. Con posterioridad, se desarrolla la noción de Responsabilidad Social universitaria admitiendo que *las instituciones de educación superior deben asumir un liderazgo social en la creación de conocimiento en base al fortalecimiento de aspectos interdisciplinarios, promoviendo el pensamiento crítico y la ciudadanía activa (Unesco 2009)*.

También el proceso de Bolonia intensifica la función social de las Universidades como su apertura a las necesidades y evolución de la sociedad. El deber de inclusión de valores y principios en las guías docentes universitarias tiende a promover una educación socialmente responsable del alumnado. La universidad como vehículo de transmisión de valores sociales y constitucionales se compromete a la promoción y difusión del pluralismo, la diversidad, la igualdad, la sostenibilidad, la transparencia o la

1 Según NUÑEZ CHICARRO/ALONSO CARRILLO (2009), "*La Responsabilidad Social en el mapa estratégico de las universidades públicas*", *Pecunia*, 9, pág. 58, los cambios acaecidos en los últimos años en entorno socio-económico y cultural global, determinan la necesidad de una rápida adaptación de la Universidad que pone a prueba sus rígidas estructuras. El incremento de demanda de Educación Superior unido a la necesidad de nuevos conocimientos y competencias de gran diversidad, pone de relieve la importancia de la Universidad como parte prioritaria en el desarrollo mundial; Vallaey, Hacia la construcción de indicadores de responsabilidad social universitaria como áreas específicas para el diagnóstico de su comportamiento responsable como son: El compromiso con el cuidado del medio ambiente y la gestión del impacto ambiental, la relación con la comunidad y la participación en obras de acción social y Desarrollo, la transparencia, la no discriminación...

2 Destaca VILA MERINO, Eduardo S., (2012), "Ciudadanía, equidad e innovación: reflexiones sobre la política de responsabilidad social de las universidades", *Innovación Educativa*, vol. 12, núm. 59, mayo-agosto, 2012, pág. 68, admitiendo que una vez creadas las condiciones, la universidad debe ser motivada para asumir formas más densas de responsabilidad social, pero no debe ser solamente entendida de manera funcionalista en este sentido. La responsabilidad social de la universidad debe ser asumida por la universidad aceptando ser permeable a las demandas sociales

participación en la docencia y en la investigación. Paralelamente, desde la autonomía universitaria, el modelo de responsabilidad social puede proyectarse en la docencia de grados, postgrados y máster por su dimensión cívica, ética, económica y ambiental.

No obstante, en la actualidad, las Universidades reducen la Responsabilidad Social a su organigrama sin extenderse aun a los proyectos estratégicos universitarios ni proveerse su normalización académica³. La inmersión del modelo socialmente responsable en el ámbito universitario requiere necesariamente la asunción interna de valores basados en la igualdad, diversidad, igualdad, solidaridad⁴. De facto, las nuevas metodologías y guías docentes incorporan imperceptiblemente elementos integrantes de la responsabilidad social en el sistema universitario, pero sin transversalidad en el aprendizaje del alumnado.

2. La Universidad ante el modelo de responsabilidad social

Los deberes legales de transparencia, eficiencia económica, sostenibilidad, igualdad impuestas a las entidades públicas como criterios de optimización, vinculan particularmente a las Universidades en la adopción de un modelo de responsabilidad social.

El compromiso de las Universidades tiende a considerar la Responsabilidad Social no como una mera acción social, sino como un enfoque de dirección universitaria, que debe entenderse como un elemento transversal a toda la actividad que se desarrolla en esta institución: docente, investigadora y de transferencia, así como la ligada con la transmisión de la cultura y la formación en valores (Universidad de Jaén)⁵. La obligación de publicidad proactiva de las Universidades, la constitución de portales y unidades de transparencia, la gestión ambiental y la atención a los grupos de interés, modelan una universidad socialmente responsable⁶.

Desde esta perspectiva, la responsabilidad social universitaria trasciende de los sectores de cooperación, voluntariado, comercio justo, contratación pública, sostenibilidad medio-ambiental de las infraestructuras o fomento del respeto al medio

3 Según NUÑEZ CHICARRO/ALONSO CARRILLO (2009), “La Responsabilidad Social en el mapa estratégico de las universidades públicas”, *Pecunia*, 9, pág. 68, la dimensión social del proceso de Bolonia debe considerarse desde una perspectiva estratégica.

4 MARQUÉS I BANQUÈS, (2014), “La dimensión docente de la Responsabilidad Social Universitaria: la institucionalización del aprendizaje servicio en la Universitat Rovira i Virgi”, I Jornadas Internacionales sobre Responsabilidad Social Universitaria, Cádiz, 20-21 de febrero de 2014, la dimensión docente el hecho de que la Responsabilidad Social compenetra y articula todas las partes orgánicas de la Universidad, incluyendo en una misma estrategia de gestión a la Administración, la Docencia, la Investigación y todos los demás servicios universitarios vinculados con la comunidad fuera de la organización.

5 De acuerdo con VALLAEYS, la Universidad no puede ser confundida con una empresa y que la equiparación del estudiante con un “cliente” y de la formación académica con un “producto” no conduce sino a un callejón sin salida en cuanto a la Responsabilidad Social. Ni siquiera queda claro si la técnica que se suele utilizar en Responsabilidad Social Empresarial de definición previa de los “stakeholders”.

6 La universidad debe atender de una forma adecuada las necesidades y las expectativas de la sociedad, muchas de estas acciones se encuentran ya integradas en el sistema de gestión universitario (como en cuestiones de igualdad, atención a la diversidad o acción social), otras son llevadas a cabo de forma expresa: consumo responsable, comercio justo, voluntariado o cooperación al desarrollo local e internacional.

ambiente. Si bien su proyección en la educación universitaria aún no se ha desarrollado convenientemente en las distintas etapas universitarias, formación docente, títulos de experto ni en proyectos de innovación docente.

Entre los factores de la ralentización de este modelo en la Universidad destaca principalmente su importación desde el ámbito empresarial y privado, planteando la traslación de los indicadores de responsabilidad social al sector público. Aunque la integración académica de la responsabilidad social requiere especialmente la implicación de los protagonistas del aprendizaje universitario, profesores y alumnos mediante su formación respectiva⁷.

La pedagogía en responsabilidad social debe impulsarse desde las instituciones universitarias como una tendencia necesaria para la modernización y renovación de la Universidad y en consecuencia, de la sociedad⁸. El diseño de políticas universitarias de calidad conectan con el modelo de responsabilidad social mediante la gestión sostenible, la transparencia, solidaridad, voluntariado. La difusión y transmisión de valores y actuaciones socialmente responsables requiere la formación de la comunidad universitaria. El papel del profesorado en el aprendizaje de este modelo económico y social no cuestionado en la empresa ni en la administración pública, resulta imprescindible para la consolidación de la responsabilidad social desde estrategias de innovación docente.

3. La responsabilidad social como criterio de innovación docente

Los ejes estratégicos de la institución universitaria basados en criterios socialmente responsables deben ser susceptibles de divulgación entre los miembros de la comunidad universitaria⁹. La cultura universitaria de responsabilidad social traspasa el

7 El retorno hacia las aulas de las medidas gerenciales correctivas para garantizar la integración académica de la Responsabilidad Social Universitaria. Cada vez que sea posible, es la misma comunidad académica, profesores y estudiantes, que deben de diseñar y ejecutar los cambios estratégicos en el modo de administrar la Universidad, integrándolos como actividades didácticas de los mismos cursos de carrera (que se trate de asignaturas humanísticas como Ética, o bien profesionales como cursos de administración, recursos humanos, etc.). Así reducimos los costos de implementación de la Responsabilidad Social Universitaria, desarrollamos la pedagogía de la investigación-acción y hacemos del campus universitario el primer salón de clase y laboratorio para el aprendizaje académico.

8 De acuerdo con la Guide to Social Innovation publicada por la Comisión Europea, la innovación social puede ser definida como “el desarrollo e implementación de nuevas ideas (productos, servicios y modelos) orientadas a satisfacer necesidades sociales y a crear nuevas relaciones o colaboraciones sociales. Representa nuevas respuestas a las demandas sociales, que afectan al proceso de interacción social. Se orienta a la mejora del bienestar humano. Innovaciones sociales son innovaciones que son sociales tanto en sus fines como en sus medios (participación activa de las entidades sociales en todas las fases del proceso). Son innovaciones que no sólo son positivas para la sociedad, sino también para mejorar la capacidad de las personas para actuar”.

9 A propósito, vid., NUÑEZ CHICARRO/ALONSO CARRILLO(2009), “*La Responsabilidad Social en el mapa estratégico de las universidades públicas*”, *Pecunia*, 9, pág. 173, cuando las universidades definen su visión, como Universidad socialmente Responsable, se proyectan como una universidad respetuosa con el medioambiente, plural, en la que prime la igualdad de oportunidades y la diversidad cultural, comprometida con las causas sociales y con la cooperación al desarrollo, justa y transparente con los grupos de interés, y que participe en los proyectos de innovación destinados a mejorar los logros en materia de responsabilidad social: medio-ambiente, prevención de riesgos laborales, eliminación de barreras para discapacitados, y que genere conocimiento en sostenibilidad y educación ambiental

ámbito institucional y desciende al personal, profesorado y alumnos mediante una comunicación fluida¹⁰. En particular, la capacitación del alumnado en valores y conductas socialmente responsables presenta una doble dimensión enfocada a su formación dual como ciudadanos y profesionales. Desde esta perspectiva, la formación integral del alumno universitario necesariamente debe conectar con el modelo de responsabilidad social por su relevancia cívica y empresarial¹¹.

La formación del alumnado en civismo requiere el desarrollo de las competencias previstas en las guías docentes por el profesorado para la adquisición de valores éticos, sociales o medioambientales, con objeto de su posterior incorporación a la práctica profesional y de negocios. A través de la responsabilidad social el alumno universitario puede convertirse en ciudadano activo comprometido con la sociedad y capaz de renovar su entorno¹².

La formación simultánea del alumno universitario como ciudadano activo y como profesional desde las últimas tendencias empresariales y de gestión, exige la adopción de mecanismos de innovación metodológica¹³. Para una educación universitaria socialmente responsable, la función docente del profesor debe integrar la formación ciudadana y profesional.

La responsabilidad social permite conciliar la ética ciudadana y la eficiencia económica, eludiendo el enfoque de los estudios universitarios hacia el simple economicismo o mercantilismo¹⁴. Con este objetivo, las bases del modelo socialmente responsable puede proyectarse en los programas de las asignaturas, máster, títulos de experto o

10 Vid., NUÑEZ CHICARRO/ALONSO CARRILLO(2009), “*La Responsabilidad Social en el mapa estratégico de las universidades públicas*”, *Pecunia*, 9, págs. 173 y 174, la responsabilidad social, es un factor clave para su supervivencia en el futuro y puede generar importantes beneficios a largo plazo. En el camino de la mejora continua en materia de Responsabilidad Social, la universidad puede extender el desarrollo de una adecuada cultura de Responsabilidad Social, no solo en la organización sino en la comunidad en la que opera, en su estrategia.

11 Destaca MARQUÉS I BANQUÉS (2014), “La dimensión docente de la Responsabilidad Social Universitaria: la institucionalización del aprendizaje servicio en la Universitat Rovira i Virgi”, I Jornadas Internacionales sobre Responsabilidad Social Universitaria, Cádiz, 20-21 de febrero de 2014, pág. 60, ofrece la oportunidad de contribuir a la formación de una generación de ciudadanos y profesionales socialmente responsables.

12 Permite mejorar el entorno, enriqueciendo e innovando programas y servicios dentro de la comunidad (innovación social) y proporciona la oportunidad para la colaboración estrecha entre estudiantes, comunidad y profesionales. De acuerdo con la *Guide to Social Innovation* publicada por la Comisión Europea, la innovación social puede ser definida como “el desarrollo e implementación de nuevas ideas (productos, servicios y modelos) orientadas a satisfacer necesidades sociales y a crear nuevas relaciones o colaboraciones sociales. Representa nuevas respuestas a las demandas sociales, que afectan al proceso de interacción social. Se orienta a la mejora del bienestar humano. Innovaciones sociales son innovaciones que son sociales tanto en sus fines como en sus medios (participación activa de las entidades sociales en todas las fases del proceso). Son innovaciones que no sólo son positivas para la sociedad, sino también para mejorar la capacidad de las personas para actuar”. Promueve el compromiso activo del estudiante con su entorno social, permite la participación en procesos de innovación social. mejora la sensibilidad para la diversidad y la multiculturalidad.

13 Para NAVAL/GARCÍA, *Ética y educación cívica*, pág. 83, esa misma sociedad requiere con urgencia de ciudadanos participativos, con objeto de producir espacios de convivencia más libres, equitativos e inclusivos.

14 Critica VILA MERINO, (2012), “Ciudadanía, equidad e innovación: reflexiones sobre la política de responsabilidad social de las universidades”, *Innovación Educativa*, vol. 12, núm. 59, mayo-agosto, pág. 70, reducir la educación al terreno del capital, la eficacia, la competitividad o el éxito academicista.

proyectos de innovación docente¹⁵. Paralelamente, los valores de la responsabilidad social conectan con la obligada formación deontológica del alumnado universitario. Desde esta perspectiva, los egresados adquieren las destrezas prácticas y éticas como profesionales en el mercado laboral con independencia de su titulación. La perspectiva de la responsabilidad social en la docencia no es imputable a una o varias titulaciones concretas sino como un enfoque integral en los programas oficiales. La profesionalización de los alumnos universitarios exige su capacitación para aplicar sus conocimientos en el ámbito extraacadémico.

Entre los resultados de la responsabilidad social como método de innovación educativa pueden incluirse su capacidad para facilitar la comprensión práctica de la realidad social y la adaptación a las exigencias de la sociedad, mediante el equilibrio entre ética y negocio, incentivando el protagonismo del alumno en la construcción de su entorno.

4. Hacia la educación sostenible: objetivos y metodología

La responsabilidad social como modelo docente transversal posibilita una formación sostenible del alumnado universitario en derechos y deberes ambientales.

La Carta Universitaria para el Desarrollo Sostenible, por la Red Europea de Universidades para la sostenibilidad (CRE, 1993) incorporaba un compromiso con el desarrollo sostenible en las diferentes titulaciones que ofrecen. Por su parte, la Asociación Internacional de Universidades (IAU, 1993) firmó la Declaración de Kyoto sobre Desarrollo Sostenible, en la que se impulsaba a las universidades a reflejar las mejores prácticas de desarrollo sostenible y se recomendaba formular un Plan de Acción para la protección del medio ambiente y la construcción del desarrollo sostenible.

En esta línea, la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) aprobó por unanimidad la propuesta para la creación del Grupo de Trabajo para la Calidad Ambiental y el Desarrollo Sostenible 16

Las líneas de una educación universitaria sostenible se orientan hacia la prevención, solidaridad y participación del alumnado. Para la implantación de un modelo de sostenibilidad se precisa la intervención general en los programas de estudio

15 Vid., MARQUÉS I BANQUÉS (2014), (2014), “La dimensión docente de la Responsabilidad Social Universitaria: la institucionalización del aprendizaje servicio en la Universitat Rovira i Virgi”, I Jornadas Internacionales sobre Responsabilidad Social Universitaria, Cádiz, 20-21 de febrero de 2014, pág. 60, sobre la incorporación de los conceptos de responsabilidad social y de desarrollo sostenible y sus principales contenidos en las competencias transversales de las titulaciones oficiales adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior y en los objetivos y oferta de la formación continua y la formación especializada en determinadas titulaciones.

16 Para NOVO, M., (2009), La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible, Revista de Educación, número extraordinario, la educación se enfrenta, cuando menos, a dos retos ineludibles: por un lado el reto ecológico, que implica contribuir a formar y capacitar no sólo a jóvenes y niños, sino también a los gestores, planificadores y las personas que toman las decisiones, para que orienten sus valores y comportamientos hacia una relación armónica con la naturaleza; por otro, el desafío social que, en un mundo en el que la riqueza está muy injustamente repartida, nos impele a transformar radicalmente las estructuras de gestión y redistribución de los recursos de la Tierra. Ambas cuestiones constituyen verdaderos ejes referenciales al hablar de desarrollo sostenible.

universitarios. El profesorado como vehículo transmisor de la educación ambiental adquiere la responsabilidad en la motivación y concienciación social del alumno.

La educación sostenible como directriz de innovación docente presenta como objetivos generales:

- La formación de una ciudadanía ambiental conocedora sus derechos al medio ambiente y de sus deberes, dispuesta a asumir responsabilidades y con una participación activa en la sostenibilidad
- La promoción en el ámbito universitario de una ética ambiental y en valores de sostenibilidad, ahorro y eficiencia
- Contribuir al asociacionismo ambiental y al voluntariado universitario
- Minimizar la generación de residuos en los campus universitarios y estimular al reciclaje desde el conocimiento de las ventajas ambientales que representa
- Participación del alumno en las respuestas a los problemas ambientales
- Eficiencia energética de los edificios e instalaciones y ahorro en movilidad de los miembros de la comunidad universitaria
- Promover una cultura ambiental extensible a la vida extrauniversitaria
- En relación a los objetivos concretos de la educación universitaria sostenible destacan:
 - o Prevención del impacto ambiental de las actividades del alumnado y uso de instalaciones universitarias
 - o Previsión de conflictos y problemática ambiental en los campus universitarios
 - o Aprendizaje de técnicas de ahorro energético y de reducción de las diversas modalidades de contaminación
 - o Promover entre los universitarios de prácticas de ocio socialmente responsables y ecológicas

Desde una perspectiva metodológica, la innovación educativa sostenible requiere una formación previa y permanente del profesorado, para la concienciación y sensibilización sostenible del alumnado. Para incorporar la dimensión ambiental a la docencia con carácter general se precisa el análisis previo por el docente de las potencialidades de cada asignatura en torno a la sostenibilidad.

La Universidad como espacio de experimentación de didácticas y pedagogías evolutivas adaptadas a la realidad social constituye una plataforma apropiada para la difusión de la educación sostenible.

La formación sostenible del alumnado puede verificarse como introducción a las asignaturas respectivas entre los valores comunes a las guías docentes universitarias. El diseño de material didáctico se concreta en una guía de educación universitaria sostenible aplicable a todas las titulaciones como introducción a las competencias de la guía docente. La transversalidad de la educación sostenible se compatibilizaría con las especialidades propias de cada titulación, graduándose los resultados en competenciales, cognitivos, actitudinales. La reorientación del curriculum universitario hacia tendencias globalizadoras como la sostenibilidad se posibilita a través de las nuevas tecnologías.

Entre la metodología aplicable cabe el recurso a la generación de debates, talleres, foros de sostenibilidad, fomento de actividades de voluntariado, desarrollo de aprendizajes, la internalización de valores, formación en oportunidades de negocio sostenible.

Por último, la innovación docente sostenible no puede prescindir de su traslación al ámbito del emprendimiento universitario como una técnica metodológica para la modernización empresarial.

Como técnica metodológica en la educación sostenible puede elaborarse un catálogo de buenas prácticas ambientales universitaria primando la prevención y el ahorro energético para concienciar al alumnado sobre la necesidad de eficiencia sostenible. En particular: uso de productos menos contaminantes, uso racional y eficiente de energía, reducir consumo de energía, reciclaje, recolección de residuos, papel botellas de plástico, movilidad urbana, evitar ruidos molestos, reducir consumo de agua, conservación de zonas verdes

A) Respecto de la climatización: Cerrar las ventanas y bajar las persianas en las horas de más calor y abrirlas cuando refresque; utilizar aire acondicionado solo cuando sea necesario; mantener cerradas aulas y salas para mantener la temperatura; apagar luces y bajar las persianas para evitar el calor que producen las bombillas y el sol; apagar el aire acondicionado 35 o 40 minutos antes de abandonar la habitación.

b) Iluminación: Aprovechar luz del día y no encender las luces; apagar las luces al salir del despacho y de las aulas; utilizar luces próximas para trabajos como leer o estudiar y las indirectas al se de gran consumo por su potencia deben eliminarse; apagar luces en zonas no ocupadas; compromisos de alumnos.

c) Habitualidad en las prácticas de ahorro económico para la Universidad y para la sociedad en general: Colaboración con el mantenimiento de la limpieza, higiene y salubridad dentro del recinto del campus, practicar el reciclaje acondicionado a los medios que dispone la Universidad.

Por último, la Universidad puede comprometerse en el marco de la innovación docente a promover: la educación y sensibilización ambiental; el ahorro energético y utilización

de materiales reciclables; elaboración de catálogos de recursos naturales en campus; identificación fuentes de contaminación y su incidencia; elaboración de informes y estudios de consumos energéticos y residuos; colocación de contenedores en campus para reciclaje; eficiencia energética de edificios; creación de espacios de comunicación y reunión

5. Conclusiones

La detección de una laguna educativa en sostenibilidad justifica la necesidad de introducir valores ambientales en la Universidad y estimular propuestas comprometidas con el medio ambiente para la formación de las nuevas generaciones. La práctica educativa confirma una deficiencia en aprendizaje sostenible durante la etapa universitaria. La atención a la realidad plantea la posibilidad de propuestas educativas de sensibilidad ambiental de los alumnos y de respeto a su entorno urbano y cívico. La sociedad y la Universidad requieren experiencias educativas sostenibles mediante técnicas y métodos para la concienciación del alumnado.

La formación sostenible requiere transformaciones curriculares y adaptativas con la participación del alumnado universitario. La innovación educativa sostenible en la Educación Superior promueve actitudes positivas hacia el medio ambiente en la Universidad y también en el ámbito extrauniversitario. Sin embargo, las experiencias innovadoras en sostenibilidad deben transfigurarse en prácticas institucionalizadas integrales abarcando no sólo la docencia (proyectos de innovación docente, prácticas externas) sino también la investigación (las líneas de trabajos de fin de grado, máster...).

Los agentes implicados en los procesos educativos pueden contribuir al desarrollo de los alumnos como ciudadanos a través del aprendizaje en sostenibilidad. La educación ambiental del alumnado universitario implica una formación simultánea en otros valores como solidaridad, libre desarrollo de la personalidad, cooperación, responsabilidad social...

Desde la innovación docente sostenible se desarrolla la cultura ambiental potenciando las aptitudes, capacidades y conductas respetuosas con el medio ambiente del alumno como ciudadano y simultáneamente fomentando su utilidad profesional. En definitiva, la calidad de las titulaciones no puede disociarse de la transmisión de valores socialmente responsables como demanda actualmente la sociedad.

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

GUILLERMO SÁNCHEZ-ARCHIDONA HIDALGO
Becario de Investigación
gsanchezarchidona@uma.es

Universidad de Málaga

Resumen: Los métodos didácticos clásicos empleados en la enseñanza de la parte especial del Derecho financiero han resultado efectivos hasta ahora pero son susceptibles de actualización. La aparición de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) amplían enormemente los instrumentos en manos del docente a la hora de ilustrar a sus alumnos un Impuesto tan básico como imprescindible: el Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas (IRPF). Entre otros, el que es objeto de este trabajo, la posible introducción del Programa de Ayuda a la Declaración de la Renta (PADRE) como herramienta didáctica en las aulas para mejorar y promover el acercamiento de los alumnos a la realidad práctica de dicho Impuesto.

Abstract: The didactic classic methods used in the education of the special part of Financial Law have turned out to be as effective as capable of updating. The appearance of technologies of the information and of the communication (TIC) extend hugely the instruments in hands of the teacher at the moment of illustrating students a tax so basic as indispensable: the Personal Income Tax (PIT). Amongst others, and what is objective of this work, the possible introduction of the Program of Help to the Income Tax Return as didactic/learning tool in classrooms to improve and to promote the approach of students to the practical reality of the above mentioned tax.

Palabras clave: Innovación docente; herramientas didácticas; Derecho financiero; Programa de Ayuda a la Declaración de la Renta; EEES.

Keywords: educational innovation; teaching tools; Financial Law; Assistance Program to the Income Statement; EEES

Sumario: 1. Planteamiento. 2. El marco actual de enseñanza de la parte especial del Derecho financiero: mención especial al IRPF. 3. El ‘Programa de Ayuda a la Declaración de la Renta (PADRE)’ como herramienta didáctica. 4. La enseñanza del IRPF basado en el ‘Programa PADRE’. 5. Conclusiones.

1. Planteamiento

En el contexto actual, las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante, TIC) se erigen como un elemento imprescindible en nuestra sociedad. Tanto es así, que sería difícil imaginar un entorno sin smartphones, tablets, ordenadores, etc. Esta idea se

ha trasladado a los centros de aprendizaje a todos los niveles, desde la enseñanza básica hasta las universidades, donde vemos cada vez más los esfuerzos para financiar e implantar nuevas herramientas tecnológicas en las aulas, con el consiguiente desembolso económico que ello conlleva.

Así, se ha producido un cambio en el sistema de aprendizaje cuyo eje central lo constituía la impartición de una lección magistral por parte del profesor y la toma de apuntes por los alumnos a un sistema en el que ninguna de estas dos situaciones descritas puede coincidir en una misma clase, sin que ello signifique una devaluación de la calidad docente.

La disponibilidad de los materiales en plataformas virtuales para los alumnos, como los campus virtuales, las plataformas de intercambios de apuntes e, incluso, los servicios de mensajería instantánea, han conllevado una nueva forma de enfocar el día a día en las aulas.

Es así como en la enseñanza de la parte especial del Derecho financiero resulta de gran importancia la implantación de los nuevos métodos didácticos que los avances tecnológicos nos brindan. Por ejemplo, la liquidación del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas (en adelante, IRPF) se suele realizar a través de la clásica explicación en el encerado o, en los casos más avanzados, mediante una presentación con diapositivas y posterior resolución de casos prácticos.

Es aquí donde ya no sólo a efectos didácticos, sino también a efectos prácticos, resulta fundamental acercar a los estudiantes la realidad práctica más exacta posible, y ello conlleva irremediamente el abandono de los métodos didácticos clásicos, al menos, en lo relativo a los tributos y su liquidación. No sólo eso, lo descrito aparece prácticamente impuesto por la integración en el conocido por todos “Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES)” y la nueva concepción de la propia actividad docente¹.

1. El marco actual de enseñanza de la parte especial del Derecho financiero: mención especial al IRPF

En el Derecho financiero nos encontramos con una rama jurídica compleja y distinta frente al resto de ramas del ordenamiento, lo que supone en la mayoría de ocasiones un añadido de dificultad a la hora de enseñar en las aulas, ya que los alumnos no están familiarizados con unos términos en gran parte distintos que los que han venido estudiando. Es por ello por lo que como argumenta el profesor HINOJOSA TORRALVO, el objetivo del estudio del Derecho financiero ha de ser el de analizar y mostrar cómo son en cada momento las relaciones entre la Hacienda Pública y los ciudadanos, sean sujetos

¹ Como sabemos, en junio de 1999 se firmó la Declaración de Bolonia, donde los Estados firmantes se comprometían a coordinar sus políticas educativas para cumplir los principios generales esgrimidos en ésta antes del año 2010, y que fue recogido legislativamente en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

pasivos y obligados tributarios, o adopten cualquiera otra posición subjetiva ante aquella².

El Derecho financiero como tal constituye una disciplina académica relativamente moderna, operada por la Orden Ministerial de 29 de noviembre de 1970 que desdobló la antigua cátedra de Hacienda Pública en dos: una con la antigua denominación de "Cátedra de Economía Política y Hacienda Pública" y otra con la de "Derecho Financiero y Tributario"³.

Tanto es así, que la recopilación de conocimientos en manuales didácticos tiene como pionero al profesor SAINZ DE BUJANDA, con su obra *Sistema de Derecho Financiero*, en la que en su primera edición, publicada en 1977, recogía en formato papel un manual de referencia en el que apoyarse tanto docentes como alumnos⁴.

Visto esto, hasta hace relativamente poco tiempo y sin todavía la disponibilidad de los medios electrónicos más básicos –como lectores de diapositivas u ordenadores- la liquidación de los impuestos en el aula se realizaba de una manera muy primitiva, aunque debemos de reconocer que actualmente, en la mayoría de casos, se sigue realizando así. En relación a esto, siguiendo a PATÓN GARCÍA, la metodología seguida en la docencia ha de lograr despertar el interés del alumno por la materia para después conseguir una respuesta efectiva en la faceta práctica y pasar a otras tareas como la orientación en la consulta bibliográfica y el análisis de textos legales, jurisprudencia y doctrina⁵.

La importancia que adquiere la transmisión correcta y ordenada de conocimientos del profesor hacia el alumno en la parte especial del Derecho financiero resulta vital, no sólo para superar la asignatura, sino de cara a lo que deberán enfrentarse en un futuro inmediato, ya que el IRPF constituye un Impuesto principal en nuestro sistema impositivo. Dicho esto, conviene diferenciar la enseñanza de los distintos impuestos que conforman nuestro sistema impositivo, ya que no comparten parámetros comunes la metodología para liquidar el IRPF o el Impuesto sobre Sociedades (en adelante, IS) que

² Cfr. HINOJOSA TORRALVO, J.J., "Bases para el análisis de las relaciones entre la Hacienda Pública y los ciudadanos" AA.VV. *Persona y Estado en el umbral del siglo XXI*, XX Aniversario de la Facultad de Derecho de Málaga, 2001

³ Véase para más detalles; PALAO TABOADA, C., (1983) "La enseñanza del Derecho Financiero y Tributario", *Revista Española de Derecho Financiero*, núm. 40, págs. 493-504, donde el autor recoge la necesidad de enseñar el Derecho financiero en los siguientes términos: "pienso que, ya no cualquier jurista, sino cualquier persona sensible a las exigencias de nuestra sociedad y a las necesidades de la formación de sus juristas aceptaría sin resistencia la idea de que el Derecho Financiero constituye un sector del ordenamiento jurídico de enorme importancia social y que las normas tributarias penetran y condicionan todo el entramado jurídico y económico del Estado moderno".

⁴ Cfr. SAINZ DE BUJANDA, F., (1977) *Sistema de Derecho financiero*, Facultad de Derecho de la Universidad Complutense, Madrid.

⁵ Véase el trabajo de la autora en PATÓN GARCÍA, G., (2007) "Problemas localizados en la aplicación del método de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de derecho financiero y tributario", *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*, Málaga.

el Impuesto sobre el Valor Añadido (IVA), ya no sólo por la naturaleza indirecta de este último, sino por la propia mecánica del Impuesto⁶.

Tradicionalmente la explicación del IRPF se divide en dos bloques: el primero de ello relativo a la explicación de los elementos esenciales del tributo; y el segundo en referencia a los elementos cuantificadores del tributo.

En relación al primero de estos, el alumno requiere de una introducción acerca de los elementos esenciales del tributo para construir una base sólida de conocimientos, de lo que resulta necesario aclarar:

- Hecho imponible y exenciones
- Sujetos pasivos
- Período impositivo, devengo e imputación temporal
- Tributación familiar
- Regímenes especiales
- Gestión del Impuesto

Estos conceptos resultan ser tan básicos como imprescindibles, y para cuya explicación requiere de la mayor capacidad posible de transmisión teórica de conocimientos por parte del docente, y en este caso y sin que sirva de precedente, cabe la posibilidad de prescindir de los medios tecnológicos anteriormente citados.

Posteriormente, en el segundo bloque, el alumno debe conocer los elementos cuantificadores del tributo, es decir:

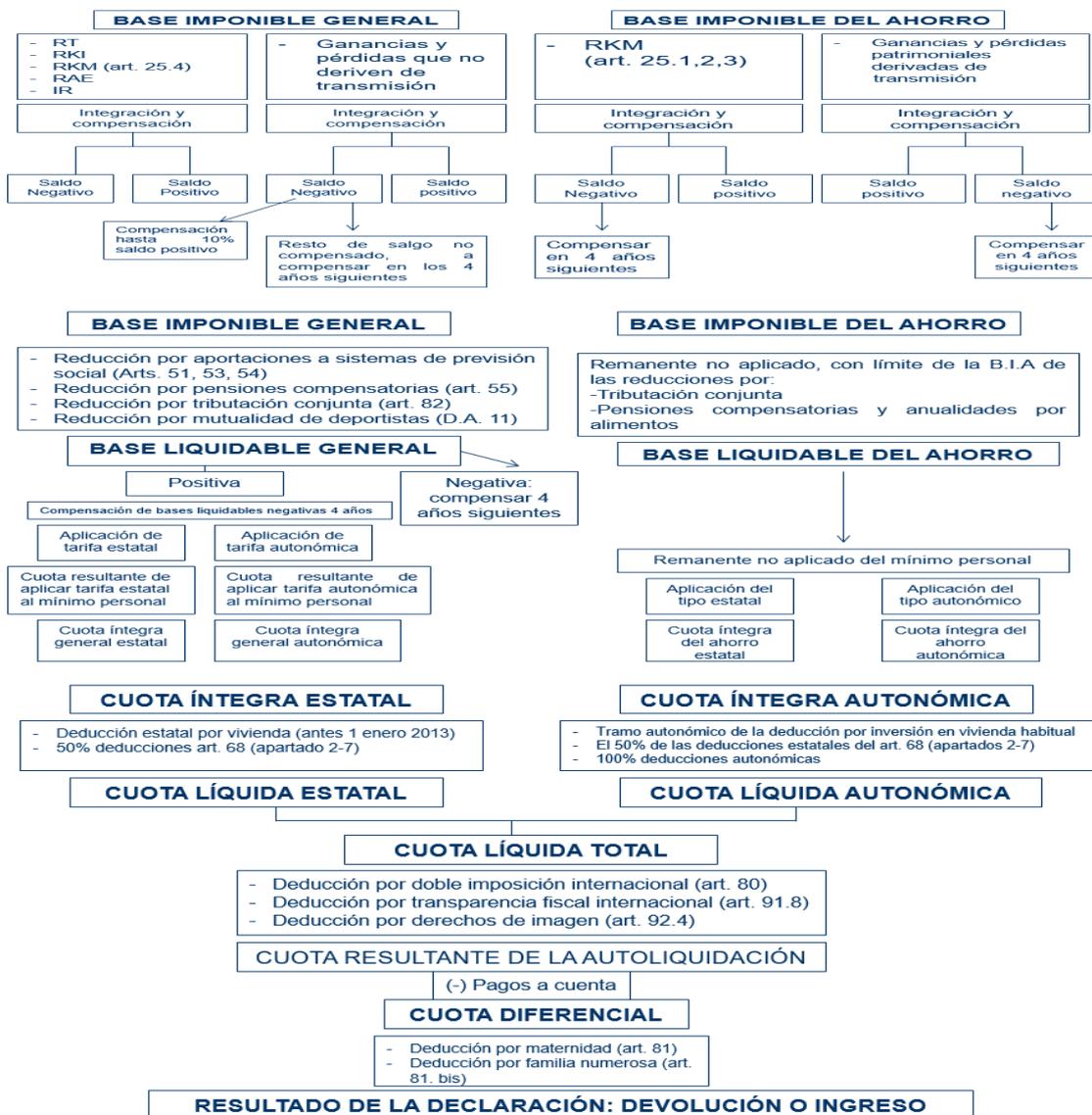
- Base imponible y los regímenes de determinación de la misma (estimación directa; objetiva; e indirecta) y dentro de esta el cálculo de: rendimientos del trabajo; rendimientos del capital inmobiliario e imputaciones de rentas inmobiliarias; rendimientos del capital mobiliario; rendimientos de actividades económicas; y ganancias y pérdidas patrimoniales
- Tipo de gravamen aplicable a la base liquidable
- Cuota tributaria
- Deuda tributaria

Estos elementos mencionados anteriormente resultan de suma importancia para el alumno, ya que en su vida profesional tendrá que manejar de manera fluida las cantidades a integrar en cada uno de esos conceptos y proceder a su liquidación.

La ilustración de los elementos que componen el IRPF se suele realizar mediante determinados esquemas de liquidación estándar sobre los que el alumno inserte en éstos

⁶ En relación al tema que nos atañe, no entraremos a valorar los diferentes tributos que conforman el sistema impositivo español, ya que el objeto de nuestro trabajo entra directamente en relación con el IRPF, sin embargo, para los profanos en la materia, recordamos que nuestro sistema impositivo se divide en impuestos directos –IRPF, Impuesto sobre la Renta de No Residentes (IRNR), IS, Impuesto sobre Sucesiones y Donaciones (ISD) e Impuesto sobre el Patrimonio (IP)- e indirectos –IVA, Impuesto sobre Transmisiones Patrimoniales y Actos Jurídicos Documentados (ITPAJD), Renta de Aduanas e Impuestos Especiales-.

las partidas adecuadas, como por ejemplo, entre otros muchos válidos y destacables, el siguiente:⁷



De este forma, el alumno califica las rentas planteadas en un supuesto práctico, realiza los cálculos correspondientes y prosigue en su liquidación del impuesto, para lo que es necesario el suministro por parte del docente, por un lado, de numerosos ejemplos prácticos en su explicación, y por otro, de casos prácticos sobre los que los alumnos practiquen y perfeccionen su autoaprendizaje.

Esta evolución en los métodos de enseñanza está cada vez más arraigada por parte del colectivo docente. En otras palabras, cada vez se otorga más importancia a los sistemas de evaluación continua y al aprendizaje mediante casos prácticos, lo que es de vital importancia en la comprensión del IRPF.

⁷ Fuente: elaboración propia tomando como referencia el manual didáctico de los profesores MÁLVAREZ PASCUAL, L., RAMÍREZ GÓMEZ, S., y SÁNCHEZ PINO, A.J., (2014) *Lecciones del sistema fiscal español*, Tecnos, Madrid, págs. 123-124.

A esta forma de evaluación del alumnado ha contribuido enormemente, como todos sabemos, la constitución del llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y todo lo que supone el denominado comúnmente ‘‘Plan de Bolonia’’: la nueva mecánica de los Grados universitarios, las asignaturas cuatrimestrales y los sistemas basados en la importancia de la enseñanza práctica de las asignaturas y el autoaprendizaje por parte del alumno⁸. A pesar de la enorme revolución que esto supuso y como destaca BAHÍA ALMANSA, no es posible un cambio consistente en el modelo de enseñanza sin el correspondiente cambio en la evaluación y en los modos de entender la misma⁹.

Asimismo, este cambio de sistema en el que la docencia se imparte en un período de como máximo, tres meses, dificulta enormemente la profundización tanto del profesor en su explicación, como del alumno en su comprensión, y más aún cuando se trata de adentrar al alumno en un marco tan importante –y a la vez diferente al resto de las ramas del Derecho- como es la liquidación de un Impuesto base de nuestro sistema tributario: el IRPF. Así, por operatividad, se tiende cada vez más a la reducción de la programación docente de hecho, que no de derecho, a la hora del devenir de la asignatura en esos tres meses. Y no por una cuestión meramente docente, sino por la necesidad de adaptación de las asignaturas anuales a las novedosas cuatrimestrales.

Sin embargo, las competencias específicas que se esperan que alcancen los alumnos giran en el mismo sentido que la situación anterior a la implantación del EEES, y en particular en la parte especial del Derecho financiero, entre otras, las siguientes:

- Conocimiento y comprensión de los diversos tributos que configuran el sistema tributario vigente
- Conocimiento y comprensión de los límites de los sistemas tributarios del Estado y de los demás entes públicos
- Desarrollo de la capacidad del alumno para la comprensión de casos tributarios concretos, reales o supuestos, a través de la resolución de casos prácticos tributarios
- Conocimiento y manejo de las técnicas de liquidación tributarias
- Conocimiento de los mecanismos de planteamiento y resolución de controversias específicos de cada tributo

⁸ Hace mención la profesora LÓPEZ GARCÍA y el profesor SOUVIRÓN MORENILLA que dicho autoaprendizaje aparece implícito en las propias competencias que los alumnos deberían haber adquirido en los niveles educativos anteriores a la Universidad, pero que ‘‘en la medida que son competencias para el aprendizaje permanente, el desarrollo de las mismas continúa en la educación superior’’. *Cfr.* LÓPEZ GARCÍA, M., y SOUVIRÓN MORENILLA, J.M., (2009) ‘‘ El ‘‘Wiki’’ como recurso para desarrollar competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje’’, Comunicación presentada y defendida al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas: ‘‘Innovación y Calidad en la docencia del Derecho’’, Sevilla, 17 y 18 de septiembre, págs. 149-159.

⁹ La autora analiza en profundidad en su trabajo BAHÍA ALMANSA, B., (2007) ‘‘La evaluación como instrumento del aprendizaje en el nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior’’, Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas, Málaga, los nuevos estándares que configuran los paradigmas modernos de la educación en las aulas, con especial referencia a los sistemas de evaluación y su relevancia.

En este campo el IRPF, debido a su especial relevancia, ha quedado relegado al aprendizaje de lo mínimo imprescindible para que el alumno conozca su composición y funcionamiento, pero sin llegar a adentrarse en su sentido y motivación, y ejemplo de ello es la dificultad que encuentra el docente para, si quiere transmitir un mínimo de conocimientos de todos los impuestos en dicho cuatrimestre, avanzar más allá de la base liquidable en el IRPF, ya que la necesidad de proveer a los alumnos de ejemplos y casos prácticos conlleva efectos positivos en cuanto al aprendizaje, y efectos negativos en cuanto al tiempo que se emplea en ello. Así, se aprecia significativamente que la disminución del número de horas de docencia –debido al paso de las asignaturas anuales a las cuatrimestrales- merma la posibilidad de adquisición por parte de los alumnos de las competencias requeridas, lo que supone en la actualidad la tónica general en la que se sitúan los estudios jurídicos de grado, y en particular, el Derecho financiero.

2. El ‘Programa de Ayuda a la Declaración de la Renta, (PADRE)’ como herramienta didáctica

La realidad práctica nos muestra que no se está aprovechando el potencial que las nuevas tecnologías nos brindan en torno a la parte especial del Derecho financiero. Se sigue utilizando en la mayoría de aulas un aprendizaje basado en la resolución de casos prácticos de liquidación del IRPF, cuando las posibilidades existentes para una mejora en la transmisión de los conocimientos son inmensas. Llegados a este punto debemos plantearnos lo siguiente: ¿qué es el Programa de Ayuda a la Declaración de la Renta, comúnmente conocido como ‘Programa PADRE’ y cuáles son los beneficios como herramienta didáctica en las aulas?

El ‘Programa PADRE’ es un software desarrollado por la Agencia Estatal de la Administración Tributaria (en adelante, AEAT) para facilitar a los contribuyentes la realización de la declaración anual de la renta *online*. De este modo, los contribuyentes podrán realizar desde cualquier ordenador y sin necesidad de solicitar cita previa a la Administración tributaria (en adelante, AT) su declaración anual de la renta, mediante un procedimiento relativamente sencillo que sintetizamos visualmente a continuación, ya que no es objeto de nuestro trabajo un análisis exhaustivo de la mecánica de dicha aplicación¹⁰.

¹⁰ Lo representado visualmente únicamente constituye el primer paso en la realización de la Declaración anual de la Renta, ya que habrá que pulsar sobre ‘Borrador’ para comenzar a introducir los datos en las casillas correspondientes y así liquidar el Impuesto.

Realizada esta introducción al Programa PADRE, los posibles beneficios que conllevaría su utilización como método de enseñanza práctica para los estudiantes serían, entre otros, los siguientes: en primer lugar, los alumnos apreciarían desde el primer momento cómo es una liquidación real del IRPF, y por tanto encontrarían un estímulo en tanto en cuanto quieren ver materializados sus conocimientos teóricos en la realidad práctica y, en segundo lugar, constituiría una herramienta de flexibilización y apoyo a la tarea docente, ya que el profesor podría prescindir de otras herramientas didácticas que requiriesen un mayor esfuerzo docente.

El alumno –que si bien en la mayoría de ocasiones de deja guiar por el instinto del aprobado- quiere experimentar cómo las cuestiones aprendidas en clase gozan de aplicación práctica en los actos cotidianos o, al menos, que lo inculcado por parte del docente sea de utilidad práctica, más aun si cabe en el Derecho financiero II. El mejor ejemplo para ello lo constituyen los múltiples métodos de liquidación del IRPF a disposición del docente para su explicación y, a pesar de lo brillante de todos ellos, no son los que el alumno como contribuyente utilizará en su vida diaria. Este es precisamente el estímulo que necesitan los alumnos para que el esfuerzo empleado en las horas de clase sea concebido como un válido tiempo de aprendizaje.

El docente por su parte, vería reducida la necesidad de utilizar una variedad de recursos que provocan un sobreesfuerzo que, en muchas ocasiones, no se ve correspondido con el grado de asimilación de conocimientos que adquieren los alumnos, y no por responsabilidad del docente, sino porque no se dosifican eficazmente los métodos de enseñanza adecuados¹¹. De este modo, utilizando el Programa PADRE como

¹¹ Al hilo de lo descrito coincidimos con la tesis esgrimida por LIÑÁN GARCÍA cuando argumenta que el modelo educativo establecido en el EEES “ha hecho imprescindible tener que volver a definir cuál es la función que realmente el profesorado está llamado a desempeñar en la universidad de futuro. Es decir, se les exige capacidad de desarrollar procesos formativos que doten a sus estudiantes de aquellas competencias que posibiliten su buena preparación para el ejercicio profesional y para la formación a lo largo de su vida. Véase el trabajo de la autora en LIÑÁN GARCÍA, Á., (2015) “El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: la puesta en valor del profesorado en las universidades públicas españolas, Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE), Facultad de Derecho, Universidad de

herramienta didáctica, el docente únicamente tendría que ocuparse de manejar correctamente dicha aplicación, algo que por otro lado, no debería resultarle complicado, y así continuar su explicación sobre esta base, solventando las dudas que surjan con los alumnos en base a la realidad práctica, lo que permitiría ahorrar tiempo y esfuerzo en la tarea docente.

El Programa PADRE tiene, a nuestro juicio, una importante baza a su favor: favorece el aprendizaje autónomo del alumno en base a la realización práctica de actividades cotidianas. En este contexto, es realmente el alumno el que aprende de manera autónoma la liquidación del IRPF, y más aún, aprende realmente cómo se liquida, sin necesidad de recurrir a simuladores de liquidación¹². De este modo se dotaría a los alumnos, tal y como argumenta RUÍZ MARTÍN, de la capacidad de desarrollar procesos formativos para adquirir las competencias que posibiliten su buena preparación para el ejercicio profesional y para la formación a lo largo de toda la vida¹³.

3. La enseñanza de la parte especial del Derecho financiero basado en el "Programa PADRE": una experiencia práctica¹⁴

La situación de partida la constituye la segunda o, según la planificación docente, tercera sesión de la asignatura Derecho financiero (parte especial), ya que la experiencia diaria nos muestra que se suelen emplear las primeras clases para dar una visión general sobre el sistema impositivo español.

Málaga, núm. 12, págs. 74-84. En línea, <http://www.eumed.net/rev/rejie/12/innovacion-docente.pdf>.

¹² Entiéndase por "simuladores" todo aquel esquema de liquidación del IRPF que no constituya el Programa PADRE, como por ejemplo, los distintos métodos de liquidación que pueda el docente enseñar en clase que difieran del PADRE.

¹³ Cfr. RUÍZ MARTÍN, C., (2005) "Innovación docente en la Universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior" Revista de Educación, núm. 23, págs. 172-173.

¹⁴ Resulta obligado destacar, entre otras, las enriquecedoras experiencias piloto desarrolladas por la profesora GARCÍA LUQUE en la que nos traslada como previamente a la implantación actual del EEES, en la licenciatura en Derecho se promovió como experiencia piloto el empleo de los principios que a la postre configurarían los Grados, entre otros, la mayor importancia concedida al sistema de aprendizaje práctico y la evaluación continua de los alumnos, con resultados satisfactorios según la autora. Cfr. GARCÍA LUQUE, E., (2007) "Puesta en práctica de un modelo experimental en las asignaturas Derecho financiero y tributario I y II de la licenciatura en Derecho", III Jornadas de Innovación Educativa y Enseñanza Virtual de la Universidad de Málaga. En el plano de los estudios no jurídicos, las profesoras MÁRQUEZ LOBILLO y BENAVIDES VELASCO nos muestran una experiencia práctica desarrollada en el Grado en Turismo en el curso académico 2009-2010 en la que invitaban a los alumnos a crear una empresa, mediante el trabajo en grupo de los mismos, y del mismo modo con resultados satisfactorios. Cfr. MÁRQUEZ LOBILLO, P., y BENAVIDES VELASCO, P., (2011) "Una asignatura jurídica en un Grado no jurídico: una experiencia práctica", IV Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas, Universidad de Málaga, págs. 1480-1495.

Pasadas estas sesiones previas, entrando en materia de IRPF, los alumnos se dispondrán a recibir unos conceptos teóricos sobre lo recogido en el apartado segundo de este trabajo como <<elementos esenciales>>¹⁵, y tras estos, se describirían en la plataforma o campus virtual las instrucciones precisas para descargar en sus ordenadores el Programa PADRE, para comenzar en la siguiente clase a trabajar con éste.

Los alumnos –alguno incluso por su propia voluntad ya habrá intentado manejarlo– comenzarán a insertar las cantidades en las respectivas casillas del PADRE, basadas en un caso práctico que el profesor irá resolviendo conjuntamente con los alumnos en clase.

Para facilitar la labor, se agruparán los alumnos en grupos de máximo tres personas, para lo que se designará un representante por grupo, a efectos de comunicación con el docente para la subida de tareas al campus virtual. Con la división en grupos se fomenta el trabajo en equipo y la resolución de dudas entre los propios alumnos, a través del debate de las cuestiones propias que suscite la liquidación de dicho IRPF, fomentando a su vez la auto-solución de los problemas que surjan.

En cuanto a los materiales que tendrán disponibles los alumnos para el seguimiento y evaluación diaria en la liquidación del IRPF, podrán utilizar la legislación vigente así como los textos legales y manuales que estimen oportunos, aunque estos últimos únicamente en el devenir diario, no de cara a un futuro examen. Así, el método de evaluación diaria de los alumnos consistiría en la resolución de casos prácticos en esos grupos de trabajo a través del PADRE en clase y la subida de los casos a la plataforma virtual por el representante de dicho grupo, siendo necesarias, como mínimo, la subida de tres casos prácticos: el primero de ellos que contenga la inserción de los rendimientos y su cálculo; el segundo de ellos que suponga la integración y compensación de rentas y aplicación del mínimo personal y familiar a la base liquidable hasta llegar al cálculo de cuotas; y el último de ellos consistente en realizar un cálculo completo de la liquidación, sin resultar excesivamente extenso.

El volumen de horas que abarcaría una resolución completa y más o menos detallada de una liquidación de IRPF podría conllevar un total de 10 horas, teniendo en cuenta que el IRPF se configura como uno de los más extensos a efectos didácticos, por tanto, en torno a unas seis clases de entre hora y media y dos horas, lo que podría considerarse suficiente para que el alumno comprendiese, al menos nimiamente, el funcionamiento de la aplicación e Impuesto. De este modo, el porcentaje teórico-práctico de la asignatura en relación al IRPF se situaría en un 20 por cien de teoría, y 80 por cien de práctica, dado que la primera de las cifras englobaría a la explicación de los conceptos teóricos básicos.

Llegados a este punto, surge la siguiente cuestión: siendo el Programa PADRE exclusivo del IRPF, y dado que el contenido de la parte especial abarca más impuestos distintos de éste, a efectos de examen, ¿se realizaría un examen para IRPF con ordenador y otro distinto con el método clásico para el resto de Impuestos? Esta situación resulta de lo más curiosa, que no menos controvertida.

¹⁵ Véase el apartado segundo de este trabajo, donde recogemos como “elementos esenciales del tributo, los siguientes: hecho imponible y exenciones; sujetos pasivos; y período impositivo, devengo e imputación temporal; tributación familiar; regímenes especiales; y gestión del impuesto.

La explicación de manera exacta de cómo funciona el Programa PADRE conlleva, por un lado, la ventaja de acercar a los alumnos a la máxima fidelidad en cuanto a la liquidación del IRPF se refiere, pero por otro lado, difiere en cuanto a la metodología resolutoria respecto a los demás, por lo que pudiera darse la situación de cara a examen que una parte de éste tuviese que realizarse mediante ordenador, y la restante mediante una liquidación del resto de impuestos en formato papel. Al mismo tiempo, los peligros que conlleva la realización *online* del examen ponen en alerta las posibles tentaciones estudiantiles en la búsqueda de soluciones más allá de los materiales permitidos en el examen, en este caso, la legislación pertinente y necesaria para su resolución.

Al hilo de esto último, aunque el objetivo del conocido como "Plan de Bolonia" fuesen los grupos reducidos como técnica metodológica, la realidad práctica nos muestra lo contrario, y dicho esto, una clase con según qué número de alumnos resultaría problemática, tanto a nivel de enseñanza –puesto que coordinar a tal número de personas frente a un ordenador y enseñarles conjuntamente el PADRE resultaría ser una ardua tarea- como a efectos de examen, ya que el control a un número tan elevado de alumnos resulta dificultoso salvo la colaboración externa de otro profesor a modo de vigilancia.

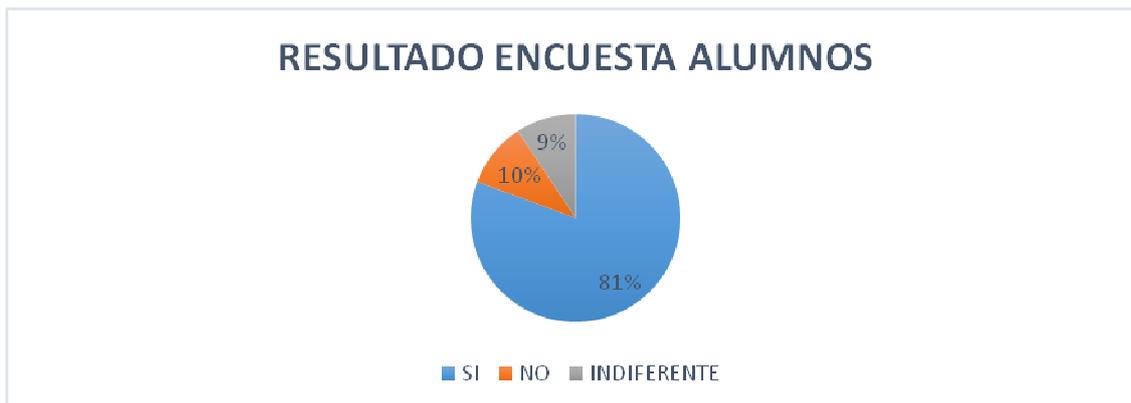
Visto esto y a pesar de lo descrito, la utilidad práctica de enseñar a los alumnos a liquidar el IRPF con el Programa PADRE tal y como se realiza fielmente en la cotidianeidad se posiciona en un plano de superioridad cuantitativa frente a los posibles inconvenientes descritos anteriormente (examen distinto y problemas de organización).

Afianzando esta idea, la realidad práctica nos muestra un descontento estudiantil en tanto en cuanto no ven reflejado en la vida real lo aprendido en clase, o muchos de estos observan cómo se esfuerzan a la hora de realizar un complejo esquema de resolución cuando la aplicación informática (PADRE) lo realiza de manera autónoma.

En nuestro intento de contrastar lo descrito anteriormente, realizamos una encuesta entre más de 200 alumnos de Derecho financiero (parte especial) sobre la posible aplicación del PADRE para la explicación del IRPF –previa conceptualización del mismo para facilitar la respuesta posterior- y comprobar así la opinión de los alumnos, formulándoles en formato papel la siguiente cuestión: ¿Cree usted que la utilización práctica del Programa de Ayuda a la Declaración de la Renta (PADRE) ayudaría a un mejor aprendizaje del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas (IRPF)? Así, las respuestas posibles fueron "SI"; "NO"; e "INDIFERENTE".

Gracias a la inconmensurable ayuda de mis compañeros de área que cedieron parte de su tiempo de clase para que sus alumnos realizaran la encuesta, los resultados sobre la misma resultaron esclarecedores al respecto: de los alumnos encuestados, el 81 por cien de alumnos respondieron "SI"; el 10 por cien respondieron "NO"; y el nueve por cien respondieron "INDIFERENTE", que representamos gráficamente a continuación:¹⁶

¹⁶ Fuente: elaboración propia a través de la realización de una encuesta a los alumnos los días 12 y 13 de noviembre de 2015, en las asignaturas de Derecho financiero II (parte especial)



Visto esto, resulta ampliamente satisfactoria la experiencia práctica desarrollada, ya que los alumnos, en base a los datos anteriores, venían positiva la incorporación del PADRE como método didáctico en la enseñanza del IRPF.

4. A modo de conclusión

La enseñanza establecida por la incursión en el EEES constituía una idea idílica, pero poco realista. El devenir de estos años, que podíamos considerar constitutivo de experiencias “piloto”, ha demostrado que la metodología no ha evolucionado tanto como se pretendía, y se requiere de una actualización en la mecánica docente, alejadas de las clásicas clases magistrales a viva voz del profesor.

La necesidad de aprovechar lo que la tecnología nos brinda en el campo del Derecho financiero hace necesario replantearse la metodología seguida hasta la fecha, y comenzar a valorar la posibilidad de acercar el Programa PADRE a los alumnos, ya que ello conllevaría una mejora en la formación de los mismos, y entrarían a formar parte de un mundo cada vez más competitivo con una mayor base práctica.

No resulta una tarea fácil, tanto los docentes como los alumnos requieren de un mínimo de comprensión, esfuerzo y sacrificio para llevarlo a cabo, pero sin embargo los resultados al respecto pueden ser muy positivos: para el profesor, vería incrementada su satisfacción personal, ya que apreciaría que sus alumnos salen mejor formados de su aula, y para el estudiante, que experimentaría un aumento en su experiencia formativa de cara a una inmediata incorporación al mercado laboral.

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL CORPORATIVA (RSC) COMO ACTIVO FACILITADOR DE LA INNOVACIÓN JURÍDICA

M^a PILAR DOPAZO FRAGUÍO

Letrada y Doctora en Derecho. Profesora asociada de la Facultad de Derecho UCM
pdopazo@der-pr.uc3m.es

Universidad Carlos III de Madrid

Resumen: El presente texto ofrece una reflexión sobre el valor actual de la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) o Empresarial (RSE), como disciplina de carácter transversal y digna de estudio en el marco de las Ciencias sociales y jurídicas. El tratamiento de esta materia conlleva varios enfoques (económico, social y medioambiental), por lo que abarca distintas áreas del conocimiento. Si bien, hay que significar que desde una (su) perspectiva jurídica, la RSC ha adquirido una mayor relevancia como presupuesto cualitativo *necesario* para las entidades empresariales o societarias; y, en especial, con el objetivo de acreditar que disponen de *un buen modelo de gobierno corporativo*. Lo mencionado, queda hoy patente con motivo de las últimas reformas normativas practicadas en nuestro Ordenamiento jurídico. En este sentido, cabe apreciar como muy positiva la progresiva integración de este valor en el ámbito del Derecho Empresarial y/o del Derecho de Sociedades, en aras de propiciar el paradigma del *buen gobierno*, ligado a la transparencia y al emprendimiento responsable. A dicho fin, cada entidad o empresa debe acreditar el debido cumplimiento de las normas imperativas, y, además, resulta preciso que adopte compromisos específicos en materia de responsabilidad social y medioambiental; todo ello, conforme a *dictar su propio sistema de autorregulación y compliance*.

Abstract: This text is a reflection on the current value of the Company (CSR)- as a cross-cutting discipline worthy of special study in the context of social and legal sciences. The treatment of this issue involves various (economic, social and environmental) approach, and covers different areas of knowledge. Although, it should mean that from a (its) legal perspective, CSR has gained greater relevance as necessary to establish that a company has a good corporate governance model qualitative budget. All this is has become clear, especially because of the recent policy reforms carried out in our legal system. In this regard, it should be seen as positive, progressive integration of this value in the field of Business Law, in order to foster the paradigm of good governance, linked to transparency and responsible entrepreneurship. To this end, each organization or company must prove compliance with the mandatory standards, and, further, it is necessary to adopt specific commitments on social and environmental responsibility, according to dictate its own system of self-regulation and compliance.

Palabras clave: Responsabilidad Social Corporativa (RSC) / Responsabilidad Social Empresarial (RSE), Emprendimiento social, Buen gobierno corporativo, Gobernanza.

Key words: Corporate Social Responsibility (CSR), Social Entrepreneurship, Good Corporate Government. Governance.

Sumario: 1. Introducción. 2. El *Buen Gobierno Corporativo* como nuevo paradigma jurídico. 3. La Responsabilidad Social Corporativa (RSC) como requisito cualitativo vinculado a la transparencia y el buen gobierno. 3.1. Noción y principios de RSC. 3.2. Transparencia informativa: nuevos presupuestos para acreditar el *buen gobierno*. 4. La necesaria integración del valor de la RSC en los sistemas de gobernanza empresarial. 5. La reforma de la Ley de Sociedades de Capital (LSC): principales aspectos de la Ley 31/2014, de 3 de diciembre, para la mejora del gobierno corporativo. 6. El nuevo código de buen gobierno (CNMV, España 2015). 7. Corolario.

1. Introducción

La noción de “gobierno corporativo”, -o la más genérica de “gobierno de la empresa”-, hace referencia al modelo de gobernanza que ordena o rige una organización o entidad empresarial¹; configurando, de este modo, el sistema de dirección y control de la cada empresa (esto es, conforme a cada tipo específico de sociedad mercantil, compañía o corporación). Esta interpretación *global* del concepto de gobierno corporativo, adquiere hoy un especial significado en el ámbito del Derecho Empresarial / Derecho de Sociedades². De igual modo, es una temática de sumo interés y actualidad, en el marco operativo de los *Sistemas integrados de gestión corporativa* (*Idem*, de forma más específica, *vid.*, *Sistemas de gestión integrada de riesgos corporativos*)³.

Con base a esta motivación, en este texto que pretende aportar una reflexión sobre la positiva evolución de los modelos de gobernanza corporativa, a través de la incorporación del valor de la Responsabilidad Social Corporativa (RSC), también denominada Responsabilidad Social Empresarial (RSE). En este sentido, se exponen las principales aportaciones normativas (legales o regulatorias y autorregulatorias) que recientemente han sido incorporadas en el Ordenamiento jurídico español. Con ello, se muestra el valioso activo empresarial que supone la integración progresiva y “efectiva” de la RSC en la configuración de los actuales modelos de buen gobierno. Con ello, se ha tratar de reforzar su funcionalidad, y, en particular, la eficacia y eficiencia del propio sistema de gobernanza que adopte cada entidad o empresa.

¹ Sobre esta temática, *vid.*, AA.VV., ESTEBAN VELASCO, G. (coord.), *El gobierno de las sociedades cotizadas*. Marcial Pons, Madrid, 1999. ENGRÁCIA, ANTUNES, J., “El gobierno corporativo de los grupos: problemas actuales y propuestas alternativas”, en AA.VV., FUENTES NAHARRO, M., NAVARRO LÉRIDA, M.S., ALONSO LEDESMA, C., ALONSO UREBA, A., ESTEBAN VELASCO, G., (Dirs.), *La modernización del derecho de sociedades de capital en España: Cuestiones pendientes de reforma*. Vol. 2. Arazandi, Navarra, 2011. pp. 379-411.

² En este sentido, DOPAZO FRAGUÍO, P. y CANDELARIO, M. (2012), “La responsabilidad social empresarial desde el horizonte del Derecho Mercantil: ¿estamos ante un nuevo concepto de empresa?”, *CEFLegal, Revista Práctica de Derecho*, n^o.133, febrero 2012, pp.45-92.

³ Para mayor detalle al respecto de esta temática específica, véase DOPAZO FRAGUÍO, P., “El jurista ante la gerencia del riesgo y la responsabilidad social corporativa”, en AA.VV., CARRETERO, C. y DE MONTALVO JÄASKELÄINEN, F. (Dirs.), *Retos de la abogacía ante la sociedad global*. Civitas, Thomson Reuters, Madrid 2012, pp.785-799.

En todo caso, cabe señalar que la relevancia de esta temática alcanza mayor relieve en determinados tipos de operadores mercantiles; en particular, en el caso de las sociedades anónimas cotizadas (o sociedades cotizadas). No obstante, su valor es significativo, igualmente, considerando su enfoque o dimensión jurídica, para otras modalidades societarias y, con carácter general, empresariales. Así, podemos afirmar que la RSE concierne a otro tipo de emprendedores y/o operadores que actúan en el mercado interno, europeo e internacional (cualquiera que sea su naturaleza, privada o pública, y dimensión). A su vez, conviene significar que la integración de la RSE implica adoptar compromisos voluntarios en este sentido, claramente identificados y comunicados de forma pública, asegurando la participación activa de los principales grupos de interés (*stakeholders*). Y, de igual modo, lo mencionado es muy oportuno para las pequeñas y medianas empresas (PYMES), ya que éstas, -como se sabe-, representan el tejido empresarial mayoritario. Si bien, debe precisarse que el tratamiento de los modelos de gobernanza y de gestión de la RSE ha de ser bien distinto, según se trate de un tipo de empresa u otro. Con todo, la implementación de un modelo empresarial integrador de la RSC/RSE debe ser congruente con las características propias de cada entidad, su cultura, estrategia, actividad operada y prácticas desarrolladas; verificando que los compromisos adoptados y comunicados, en este sentido, sean veraces y puedan acreditarse por el ejercicio operado. Por ello, se ha de demostrar que la conducta empresarial es congruente con los (propios) valores/compromisos adquiridos, por cada entidad, en materia de RSE.

2. El Buen Gobierno Corporativo como nuevo paradigma jurídico.

Conforme a la noción genérica de “gobierno corporativo” aportada en la introducción, cabe precisar que, hoy, cuando se habla de “buen gobierno” se refiere una *cualidad*, que identifica y sirve para calificar a un determinado modelo de organización dirección y gerencia empresarial; considerando así su dimensión interna y externa, sus externalidades y prácticas, entre otras cuestiones de interés. Y, por ende, en puridad, esta posible calificación debe ser concretada en cada supuesto (esto es, previa evaluación de cada sistema de gobierno empresarial implementado, y estimando cada tipología societaria o de operador mercantil).

Así pues, en el presente, hablar de “buen gobierno” implica la existencia de una previa acreditación y verificación –referida a cada entidad interesada- de la información comunicada. Para lo cual, cada entidad ha de demostrar que concurre, en la misma, un óptimo grado de cumplimiento legal, y, además, informar sobre el cumplimiento efectivo del sistema de autorregulación, que hubiera adoptado de forma voluntaria (integrando aspectos relativos a RSC / RSE) y previa evaluación de su funcionamiento. Esto significa que cada empresa ha de seguir un proceso de mejora continua y difundir los resultados obtenidos en materia de RSC. De este modo, el seguimiento del conjunto de las recomendaciones de buen gobierno, pueden ser completadas con otros aspectos relativos a los principios de RSC (conforme decida asumir cada entidad, y tal como se expone en los siguientes epígrafes de este trabajo).

La OCDE en 2009, ya informó sobre la destacada función de los modelos de gobierno corporativo, sobre todo, en pos de promover la credibilidad y la confianza en los mercados⁴. Conforme a este planteamiento, hay que señalar que la noción actual de *buen gobierno corporativo* hace referencia a diversos aspectos, tanto jurídicos como *parajurídicos*, v.gr., sociales y ambientales. Todo ellos, son hoy aspectos significativos, ya que se estiman relevantes para poder identificar y calificar a una empresa, en orden a su grado o nivel de diligencia y responsabilidad. De igual modo, dichos aspectos, son de utilidad para evaluar modelos de gestión y prácticas empresariales, permitiendo así la posible diferenciación entre los operadores que actúa en el tráfico mercantil, “responsables” o “no responsables”. Sin duda, esta cuestión supone un factor de distinción muy apreciado como estrategia para competir, pues permite comparar la actuación y el progreso de unas entidades frente a otras, seleccionando a aquellas más diligentes, con base a observar sus compromisos, acciones concretas y conductas reales.

De esta forma, bajo la noción de gobernanza corporativa, también se hace referencia a distintos aspectos de interés práctico, a saber: cómo se organiza una empresa, cómo deciden y qué prácticas ejecutan las distintas entidades u operadores del mercado, entre otros. Y, por ello, en el presente, cuando se hace referencia a *gobierno corporativo* (o, en particular, “modelo de buen gobierno”), principalmente, se deben examinar “sistemas” concretos de gestión corporativa; y, con ello, el cuadro organizado de los diversos elementos y procesos (internos/externos) que concurren en una entidad, en relación con su entorno. Pues, todo ello, supone estimar distintas implicaciones y aspectos fundamentales que integran una arquitectura empresarial, y así la pueden diferenciar de otras.

En este sentido, procede la evaluación de cuestiones de distinta índole, como, por ejemplo, el modo en el que una entidad opera en los mercados de capitales, el proceso de toma de decisiones, las políticas y estrategias que implementan, las prácticas que efectivamente desarrollan, entre otras⁵. A su vez, dicho examen o evaluación solo será válido, si la entidad facilita la debida información (veraz y actualizada de forma periódica); asegurando, con ello, el debido cumplimiento del principio de transparencia informativa. Además, ha de puntualizarse que este análisis *cualitativo*, para que pueda ser realizado con éxito, requiere rigor y objetividad. De otro modo, no cumpliría su finalidad principal: diagnosticar si una entidad “sigue” (o no) sus compromisos (previamente adquiridos y divulgados). Por ende, para estimar si concurre un “buen” gobierno empresarial, en cada supuesto, es necesario proceder a dicha evaluación. Y, en este sentido, la oportuna consideración de la *Responsabilidad Social Corporativa (RSC)* “declarada y practicada”, aportará un indicador de sumo interés, para observar/acreditar la efectividad de los compromisos adoptados, verificando así si éstos son congruentes con las prácticas operadas.

En consecuencia, apreciando este hecho, puede afirmarse que cada vez adquiere mayor interés la integración de la responsabilidad social corporativa o empresarial (RSC o RSE) en la configuración de los sistemas de gestión corporativa, con la finalidad de

⁴ KIRKPATRICK, G., (2009), *The Corporate Governance lessons from the financial crisis*. OCDE, p.25 y ss. Disponible en: <http://www.oecd.org/finance/financial-markets/42229620.pdf>

⁵ GONDRA ROMERO, J.M., “El control del poder de los directivos en las grandes corporaciones”, *RDM* nº. 269, 2008, pp. 841 y ss.

asegurar un buen gobierno, y, asimismo, en aras de alcanzar y preservar una buena reputación corporativa, entre otros efectos positivos.

Precisamente, desde esta perspectiva, hay que estimar como muy positivas, –a nuestro juicio–, las últimas reformas regulatorias y autorregulatorias desarrolladas en el Derecho español, en materia de Derecho Empresarial / Derecho de Sociedades. En concreto, hay que significar la reforma de la Ley de Sociedades de Capital (LSC) en virtud de la *Ley 31/2014, de 3 de diciembre, por la que se modifica la Ley de Sociedades de Capital para la mejora del gobierno corporativo*⁶; y, como necesario complemento a la misma, el *Código de buen gobierno de las sociedades cotizadas*, publicado en febrero de 2015 por la Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV)⁷. Estas aportaciones normativas, -referidas en los epígrafes 5 y 6 de este trabajo-, sin duda laguna, representan un destacado avance jurídico en esta temática; y, a su vez, podrán servir de modelo de referencia para otros países.

3. La Responsabilidad Social Corporativa (RSC) como requisito cualitativo vinculado a la transparencia y el buen gobierno.

En la actualidad, Buen gobierno y RSE, quedan necesariamente vinculados y son activos empresariales que se retroalimentan. Así, suponen un binomio cualitativo de relevancia práctica, tal y como se ha expresado en el epígrafe precedente. Por ello, hoy, no cabe entender que una entidad sigue un modelo de buena gobernanza, sin la debida consideración e implementación de los principales aspectos de la RSC.

De este modo, la noción de Responsabilidad Social Corporativa (RSC) recobra un especial interés colectivo, y, con ello, su significado y triple dimensión adquieren mayor valor y funcionalidad operativa. De este modo, el concepto de Responsabilidad Social (RS) es interpretado como el compromiso voluntario de contribución social, económica y ambiental⁸ que puede ofrecer una organización o entidad (cualquiera que sea su tipología o naturaleza jurídica). Dicho compromiso, asumido y declarado públicamente, deberá ser realizado de forma efectiva, lo que implica la previa configuración de un programa de acción propio, y la realización de prácticas concretas, congruentes con los principios internacionales de RSC/RSE⁹. Si bien, y en todo caso, conviene hacer hincapié en que la RSE supone la asunción voluntaria, por parte de una organización, de “concretos compromisos” (jurídicos, económicos, sociales y ambientales), que pueden ser interpretados como auténticos “deberes u obligaciones empresariales”, y cuyo cumplimiento podrá ser objeto de autoevaluación y auditoría; asimismo, de verificación

⁶ BOE núm. 293, de 4 de diciembre de 2014.

⁷ Texto publicado por la CNMV en febrero de 2015, disponible en: https://www.cnmv.es/DocPortal/Publicaciones/CodigoGov/Codigo_buen_gobierno.pdf

⁸ La “*Corporate Social Responsibility*”(CSR) ha sido definida como “la asunción de la obligación de llevar el comportamiento corporativo a un nivel superior en el que sea congruente con las normas, valores y expectativas sociales existentes y no sólo con los criterios económicos y legales”. FERNÁNDEZ, R., *Administración de la responsabilidad social corporativa*. Thomson, Madrid, 2005. En el mismo sentido, MORENO, J., *Responsabilidad social corporativa y competitividad: Una visión desde la empresa*, AA.VV., VARGAS, L. (Coord.), *Mitos y realidades de la responsabilidad social corporativa en España. Un enfoque multidisciplinar*. Thomson-Civitas, Navarra, 2006, pp.187-223.

⁹ Cfr., *Global Compact -Pacto Mundial-* “Diez Principios básicos de la RSC”, *op. cit.*

por terceros independientes. Si bien, podemos afirmar que, en el presente y a futuro, la RSC/RSE se configura como un auténtico objetivo vinculado al logro del crecimiento sostenible; siendo, a su vez, *un valioso instrumento estratégico, que debe ser integrado en el sistema de gestión implementado por cada organización.*

3.1. Noción y principios de RSC.

La noción y principios internacionales¹⁰ de la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) han adquirido un positivo proceso de integración en el ámbito de la organización y gestión corporativa o empresarial. Constituyendo, de este modo, en la actualidad, un valor relevante que no puede ser desconocido por ningún tipo de entidad, ya que, como tal, queda necesariamente vinculado al buen gobierno¹¹. Por tanto, hay que reconocer la importancia *nuclear* de este concepto, más allá de su consideración teórica, o de su posible aplicación como simple herramienta de marketing. Por ello, cabe afirmar que la RS se erige como un poderoso *factor del emprendimiento y para asegurar la sostenibilidad*; ya que, una vez adoptado e integrado en el seno de cada entidad, aportará valor empresarial. Además, no puede ignorarse, su utilidad a efectos reputacionales. Esto es, la RS implementada de forma eficaz, permitirá calificar y distinguir -en el mercado- a aquellas entidades “responsables y sostenibles”¹², frente a otras posibles competidoras, que no hubieran adoptado este compromiso o no lo hubieran “ejercitado” de forma adecuada. En consecuencia, aquellas que no pudieran acreditar sus compromisos en esta materia, pudieran ver afectada su reputación corporativa o empresarial (*v.gr.*, percepción de marcas u otros signos distintivos).

Asimismo, la información sobre todas estas cuestiones, permitirá obtener una visión más global y completa de una entidad o negocio; y, con todo, facilitará una adecuada gestión y control (*compliance*). A dicho efecto, podrán ser objeto de análisis, -entre otros parámetros-, el grado de compromiso y de cumplimiento efectivo seguido por una entidad, tanto *regulatorio* (normativa imperativa); asimismo, *autorregulatorio* (*v.gr.*, normativa voluntaria, códigos éticos o códigos de conductas, entre otras posibles normas de disciplina y auto-gobierno, predisuestas por cada entidad). De este modo, una adecuada supervisión de todos estos “indicadores”, puede funcionar como una herramienta examinadora aplicable a las entidades mercantiles, con base a la previa consideración de los presupuestos cualitativos aportados por la RSC/RSE. Y, como resultado de este posible proceso evaluador, se podrá determinar si procede (o no) la

¹⁰ La ONU, en 1999, impulsó la iniciativa *Global Compact -Pacto Mundial-* reconociendo los calificados como los “Diez Principios básicos de la RSC”, basados en derechos humanos, cuestiones sociales-laborales, medioambientales y de lucha contra la corrupción. Disponible en: <http://www.pactomundial.org/>

¹¹ Sobre el valor jurídico de la RSC, *vid.*, ESTEBAN VELASCO, G., “Responsabilidad social corporativa: delimitación, relevancia jurídica e incidencia en el derecho de sociedades y en el gobierno corporativo”, AA.VV., GARCÍA DE ENTERRÍA LORENZO VELÁZQUEZ, J. (coord.), JUAN LUIS IGLESIAS PRADA, J.L.(hom.), *Liber amicorum Juan Luis Iglesias*, Civitas-Thomson Reuters, Madrid, 2014, pp. 271-312.

¹² En este sentido, sobre los presupuestos necesarios para la calificación de “organización o empresa responsable”, véase OLCESE, A., RODRÍGUEZ, M.A. y ALFARO, J. (2008), *Manual de la empresa responsable y sostenible*. McGraw-Hill, Madrid, 2008, pp. 321 y 322. TORTOSA, E., “Responsabilidad social de la empresa: un nuevo modelo de empresa”. *Papeles de Economía Española*, n^o.108, 2006, pp.106 y ss.

calificación del *buen gobierno empresarial*; observando, asimismo, -con mayor precisión-, el grado de calidad o excelencia del sistema de gobernanza que sigue cada organización o empresa.

3.2. Transparencia informativa: nuevos presupuestos para acreditar el *buen gobierno*.

La información sobre el gobierno corporativo de las empresas, en el presente, queda *necesariamente* ligada al deber de transparencia informativa, exigible a las entidades emisoras de valores¹³. Y, en la actualidad, se suma la necesidad de suministrar más información societaria (financiera y no financiera). Y, en particular, en lo relativo a la información sobre aspectos no financieros, hay que destacar aquella relativa a los compromisos sociales o ambientales que una entidad adopta y practica. De este modo, la información en materia de RSC¹⁴ resultará clave para “distinguir” a los operadores, evaluar su marco de cumplimiento efectivo y responsabilidad.

En este sentido, hay que destacar la evolución positiva de nuestro Ordenamiento jurídico, que ha integrado de forma progresiva gran número de reglas de gobierno corporativo; y, de igual modo, algunos contenidos de RSC, a través de la nueva generación normativa (textos legales promulgados). Esto ha permitido logros desde una perspectiva de innovación jurídica; y, en concreto, en este ámbito, ha supuesto que algunas reglas que, en principio, estaban ubicadas en el ámbito de la autorregulación, poco a poco, fueran incorporadas al Derecho positivo, como normas imperativas. Por ende, lo mencionado demuestra un destacado progreso, y, en este sentido, -en especial-, cabe apreciar las últimas reformas legales practicadas¹⁵ en nuestro Ordenamiento. En concreto, en el Derecho Societario, la promulgación de Ley 31/2014, *de 3 de diciembre, por la que se modifica la Ley de Sociedades de Capital para la mejora del gobierno corporativo* (BOE núm. 293, de 4 de diciembre de 2014). Y, a su vez, como complemento necesario a la norma imperativa precitada, la elaboración del nuevo Código español de buen gobierno, titulado “*Código de buen gobierno de las sociedades cotizadas*”, publicado por la Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV, febrero 2015). Este nuevo código incorpora varias novedades, respecto a los códigos precedentes, y, entre otras, incorpora más aspectos y determinadas recomendaciones relativas a RSC.

En todo caso, este nuevo marco regulatorio y (modelo) autorregulatorio sigue determinando un modelo mixto de disciplina del gobierno societario. Dicho modelo, se articula con base a la sabia combinación de reglas imperativas (normas de obligado cumplimiento) y otras posibles de carácter voluntario, que cada entidad decida adoptar. Al respecto, es digno reconocer la valiosa incorporación de nuevas recomendaciones de

¹³ Véase, especialidades en materia de información societaria, AA.VV., ALONSO LEDESMA, C. (Dir.), *Derecho de Sociedades*. Atelier, Barcelona, 2014, pp. 391-393.

¹⁴ *Cfr.*, DIRECTIVA 2014/95/UE del PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO, de 22 de octubre de 2014 *por la que se modifica la Directiva 2013/34/UE en lo que respecta a la divulgación de información no financiera e información sobre diversidad por parte de determinadas grandes empresas y determinados grupos* (DOUE L 330/1, de 15.11.2014).

¹⁵ En este sentido, se ha pronunciado la doctrina, AA.VV., ALONSO LEDESMA, C.; ALONSO UREBA, A.; ESTEBAN VELASCO, G., (Coords.), *La modernización del Derecho de Sociedades de Capital en España. Cuestiones pendientes de reforma*. Tomo I. Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2011.

buen gobierno en la regulación positiva precitada (en particular, aspectos claves en materia de RSC, conforme posteriormente se refiere en este texto). Ello, sin duda, configura al marco regulatorio español, en este ámbito, como uno de los más progresistas de nuestro entorno.

La integración del valor de la RSC (noción, principios y aspectos nucleares de la RSC) en la configuración regulatoria del modelo actual de buen gobierno corporativo, representa una valiosa aportación, en aras de lograr el nuevo paradigma empresarial y/o societario; ya que supone sentar un pilar básico “*hacia un nuevo Derecho Empresarial*”¹⁶. De este modo, los objetivos de RS declarados e implementados por cada compañía, han de configurar su *cultura corporativa*, y, como tal, ilustran sobre su gobernanza. Asimismo, dichos objetivos-compromisos y actuaciones, por sí mismos, constituyen una destacada *f fuente de conocimiento y de información* corporativa o societaria, que deberá ser “veraz” y “transparente”, accesible, facilitando su conocimiento e interpretación por parte de los distintos sujetos interesados, sociales y económicos. Esto es, para todos los grupos de interés (*stakeholders*), y, en especial, para aquellos previamente identificados como más significativos (*v.gr.*, inversores, autoridades reguladoras, sociedad, otros).

Desde este enfoque, la RSC funciona como una valiosa fuente de información del sistema de gestión corporativo de una entidad, con base a observar cómo se gestiona y practica la RSC / RSE implementada. Y, a su vez, informa sobre el modelo de gobierno corporativo aplicado por una compañía o entidad (políticas, estrategias, prácticas, acciones proyectadas, resultados obtenidos y mejoras procuradas, etc.). Por ello, en este sentido, se puede hablar de una “RSC declarada” y de una “RSC practicada” por una entidad, siendo aquí fundamental la veracidad de los datos o informes aportados (memorias o informes periódicos emitidos por cada empresa). Estos instrumentos informativos y de comunicación sobre los compromisos y actuaciones empresariales en materia de RSC son cada vez más relevantes, ya que en ellos se ha de reflejar las mejoras de su modelo de gestión y las estrategias que se trazan y desarrollan; así como, las concretas aportaciones que, en interés colectivo, han resultado efectivas, entre otros datos relevantes (sociales y ambientales). En consecuencia, el documentar y comunicar, de forma óptima, toda esta información resulta esencial, y, por ende, se procede a través de la elaboración de *Informes de RSC* o *Memorias de Sostenibilidad*¹⁷ (emitidos, por lo general, de forma anual o bianual). Lo mencionado, ya ha sido advertido como una valiosa herramienta de documentación y comunicación corporativa, por las principales

¹⁶ DOPAZO FRAGUÍO, P. y CANDELARIO, M., “La responsabilidad social empresarial desde el horizonte del Derecho Mercantil: ¿estamos ante un nuevo concepto de empresa?”, *op. cit.*, pp. 45-92.

¹⁷ BLASCO VÁZQUEZ, J.L. y ELORTZ ARTEGA, I. “Informes de responsabilidad corporativa: la historia de un éxito”, *Estrategia Financiera*, n.º.257, enero, 2009, pp. 26-29 (p.28).

organizaciones líderes de los distintos sectores¹⁸, y, en este sentido, se ha progresado en los últimos años¹⁹.

En efecto, por esta razón, cabe señalar que, en los últimos años, se ha producido un claro incremento en la emisión y difusión de informes o memorias de RSC o RSE²⁰. Por ello, la tendencia actual es hacia un mayor interés por la comunicación de la “información no financiera”. Así, la incorporación de esta información en el contenido de este tipo de informes, -ofrecidos por las compañías-, sirve para demostrar que sí existe, en la práctica, una mayor estima hacia el valor añadido que puede aportar la RSC/RSE; y, a su vez, que el mismo resultará clave para el desarrollo y el buen posicionamiento empresarial. De este modo, es posible reconocer la relación existente (causa/efecto) entre *RS / emprendimiento social y reputación corporativa*; conceptos que hoy quedan directamente vinculados; y, además, se retroalimentan de forma recíproca. Por todo ello, no cabe duda que, en el presente, las empresas “socialmente responsables” son conocedoras de la importancia real que conlleva la RS como activo, y, asimismo, que debe ser bien comunicada. Conforme a dicho interés, cada vez se procuran optimizar las actuales herramientas de evaluación e información pública de la RS (v.gr., Informes o *Reporting* de RSC y/o Memorias de Sostenibilidad)²¹.

En este contexto, y respondiendo a lo señalado, cabe significar la valiosa aportación procurada por la Directiva 2014/95/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 22 de octubre de 2014 *por la que se modifica la Directiva 2013/34/UE en lo que respecta a la divulgación de información no financiera e información sobre diversidad por parte de determinadas grandes empresas y determinados grupos* (DOUE L 330/1, de 15-11-2014), siendo sus principales objetivos:

- (i) “*La coordinación de las disposiciones nacionales aplicables a la divulgación de información no financiera relativa a determinadas grandes empresas es importante para los intereses de las empresas, los accionistas y las demás*”

¹⁸ En los últimos años se ha observado como cada vez son más las empresas interesadas en emitir este tipo de documentos informativos, *cfr.*, informe “*KPMG International Survey of Corporate Responsibility Reporting 2011*”, disponible en, <http://www.kpmg.com/es/es/actualidadnovedades/articulosypublicaciones/paginas/kpmg-international-survey-of-corporateresponsibility-reporting-2011.aspx> (Última consulta realizada:3-5-2012); y más recientemente, *cfr.*, KPMG informa en nota de prensa publicada en <http://www.kpmg.com/es/es/actualidadnovedades/articulosypublicaciones/notasdeprensa/paginas/np-aplicacion-rsc.aspx>

¹⁹ A modo de ejemplo, en el caso de nuestro país, *vid.*, Conforme a los resultados aportados por el estudio elaborado por AA.VV., OLCENSE SANTOJA, A. (Dir.), *Creación de Valor y Responsabilidad Social de la Empresa (RSE) en las Empresas del IBEX 35*. Madrid: Real Academia de Ciencias Económicas y Financieras, febrero 2011, pp. 69-82. Y, en el mismo sentido, CHARLO, M. y MOYA, I., “El comportamiento financiero de las empresas socialmente responsables”, *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 16-2, 2010, pp.15-26.

²⁰ En el ámbito de la Unión Europea, se ha tratado de promover esta cuestión, *vid.*, Comunicación de la Comisión titulada «*Estrategia renovada de la UE para 2011-2014 sobre la responsabilidad social de las empresas*», de 25 de octubre de 2011. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0681:FIN:ES:PDF>

²¹ Para mayor detalle sobre esta temática, véase, DOPAZO FRAGUÍO, P. y REI, F., “Transparencia informativa de las organizaciones: El rol de los Informes Corporativos en materia de Responsabilidad social empresarial` (RSE)”, *Revista Aranzadi de Derecho Ambiental*, nº. 24, enero-abril 2013, pp. 303-337.

- partes interesadas. La coordinación en esos ámbitos es necesaria, ya que la mayoría de esas empresas opera en varios Estados miembros”. Y,*
- (ii) *“Establecer determinados requisitos legales mínimos acerca del alcance de la información que las empresas deben poner a disposición del público y de las autoridades en la Unión. Las empresas sujetas a la presente Directiva deben ofrecer una imagen fiel y completa de sus políticas, resultados y riesgos”.*

Con esta nueva Directiva europea, se pretende contribuir a incrementar “el ejercicio habitual” de la transparencia informativa, armonizar requerimientos, mejorar la coherencia y la comparabilidad de la información no financiera divulgada en la Unión Europea (UE). De este modo, las empresas (en especial, las grandes empresas) deben elaborar herramientas de gestión y documentales que muestren un estado no financiero, y que, a su vez, aporten información básica sobre cuestiones medioambientales y sociales, recursos humanos, derechos humanos, medidas de lucha contra la corrupción y el soborno. Asimismo, se deberá aportar una descripción de las políticas, estrategias, resultados empresariales; y, de igual modo, identificar el mapa de riesgos vinculados a todas estas cuestiones, medidas de prevención de riesgos. Esta última información, en especial, ha de servir para ilustrar sobre el *sistema de gestión de riesgos corporativos* instrumentado, en la práctica, por cada entidad. Y, todo ello, ha de incluirse en el informe de gestión de la empresa.

Agregado a lo anterior, hay que decir que el *estado no financiero*, sobre el que se ha de informar y documentar, deberá incluir información sobre los procedimientos de diligencia debida aplicados por la empresa; también, otros datos, en relación con sus cadenas de suministro y subcontratación, cuando estos aspectos fueran pertinentes. Y, ello, con el fin de poder detectar, prevenir y atenuar los efectos adversos existentes, y/o potenciales. A su vez, al respecto, la citada Directiva señala que los Estados miembros puedan eximir a las empresas de la obligación de elaborar un *estado no financiero*, cuando la empresa presente un informe separado correspondiente al mismo ejercicio y que incluyera el mismo contenido. Esto es, que ya aporte una información o documento análogo para esta finalidad (por ejemplo, vía los instrumentos precitados, memorias o informes de RSC, y, -cabe interpretar-, siempre que estos resulten completos, veraces y adecuadamente elaborados).

Por último, en esta materia, hay que citar la aportación internacional desarrollada por *Global Reporting Initiative (GRI)*²², como un modelo básico que puede servir de guía facilitadora para las empresas en el diseño y elaboración de su propio modelo de *reporting* y conforme a la *Directiva Europea sobre la divulgación de información no financiera y la diversidad*²³.

²²Actualmente, *vid.*, cuarta edición de la Guía de Requisitos para la realización de Memorias de Reporting de Sostenibilidad, (GRI4), Global Reporting (2015), G4 Sustainability Reporting Guidelines - Global Reporting Initiative. Disponible en: <https://www.globalreporting.org>

²³https://www.globalreporting.org/resource/library/GRI_G4_EU%20Directive_Linkage.pdf?dm_i=4J5,35K4X,8SMB63,BAWCP,1 especificando cómo esta guía puede ser empleada para recopilar información y responder a los aspectos marcados por la precitada Directiva Europea.

4. La necesaria integración del valor de la RSC en los sistemas de gobernanza empresarial.

En virtud de lo expuesto, podemos afirmar que hoy la RSC (sus principios y contenidos) supone un valioso activo empresarial, y supone un objetivo de progreso y desarrollo empresarial; por ello, hoy es reconocida como un presupuesto para la sostenibilidad y la competitividad. A su vez, su integración adecuada en las empresas, puede ser un factor clave a la hora de garantizar el posicionamiento de todo tipo de organización o empresa, asegurando su buena reputación corporativa. Por tanto, la RSC/RSE se consolida como un presupuesto nuclear, para proyectar con éxito alianzas colaborativas y, asimismo, procesos de internacionalización empresarial.

En efecto, cabe afirmar que *la RS, hoy y a futuro*²⁴, se configura como un requerimiento cualitativo exigible a todo operador que actúe en los mercados internos e internacionales. En este sentido, este valor es hoy reivindicado por los distintos grupos de interés (inversores, gobiernos y autoridades reguladoras, sociedades, entre otros). Y, en atención a dicho requerimiento, las entidades que pretendan asegurarse un determinado posicionamiento mercantil, y ser competitivas, no podrán desconocer ni eludir la RS (sus compromisos en este ámbito); pues, en su defecto, podrían quedar expuesta a los riesgos reputacionales, de difícil o costosa reparación.

Por ende, cabe estimar que todo tipo de organización debe implementar adecuados sistemas de gobernanza y de gestión integrada de la RS; y, de igual modo, ha de asumir y declarar un compromiso concreto de cumplimiento y mejora continua en este ámbito. En todo caso, cabe puntualizar que dicha *declaración de compromiso*, ha de ser debidamente documentada y hecha pública por cada entidad (comunicación interna/externa). Y, a su vez, el compromiso declarado por una empresa en esta materia, ha de ser “efectivo”; lo que implicará demostrar la realización de conductas o prácticas respetuosas con las cuestiones sociales y medioambientales, acreditando prácticas responsables efectivas en este sentido. Esto es, se deberá probar una actuación empresarial congruente con las propias políticas empresariales previamente declaradas y, asimismo, ofrecer unos resultados verificables al respecto.

5. La reforma de la Ley de Sociedades de Capital (LSC): principales aspectos de la Ley 31/2014, de 3 de diciembre, para la mejora del gobierno corporativo.

En España, el 4 de diciembre de 2014, se publicó la Ley 31/2014, de 3 de diciembre, por la que se modifica la Ley de Sociedades de Capital (en adelante, LSC)²⁵ para la mejora del gobierno corporativo²⁶. Esta Ley 31/2014, contiene, prácticamente en su

²⁴ En especial, con motivo de la complejidad de los efectos producidos por la crisis global, con fuerte repercusión social, al respecto POZO FERNÁNDEZ, R. Del, “El valor de la responsabilidad social corporativa en un entorno de crisis”, *Estrategia Financiera: Revista para la Dirección Financiera y Administrativa*, n.º.257, enero 2009, pp.30-33.

²⁵ LSC: *Ley 31/2014, de 3 de diciembre, por la que se modifica la Ley de Sociedades de Capital para la mejora del gobierno corporativo*, BOE núm. 293, de 4 de diciembre de 2014.

²⁶ El precedente de esta Ley está en el Acuerdo del Consejo de Ministros de 10 de mayo de 2013, por el que se creó una “Comisión de expertos en materia de gobierno corporativo” Expertos”, con objeto de proponer las reformas legales necesarias para garantizar el buen gobierno de las empresas; prestando, de este modo, su asesoramiento y apoyo a la Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV) para, a su

totalidad, las propuestas de modificaciones aportadas en el Informe y la Propuesta elaborados por la Comisión de Expertos en materia de gobierno corporativo. Y dicha reforma, tiene como principal objetivo la mejora del actual marco de gobierno corporativo de las sociedades mercantiles. La misma, afecta, -entre otros aspectos-, principalmente, al régimen aplicable a los derechos de socio y a los órganos sociales de las sociedades de capital. En particular, nuestro legislador pretende, con esta reforma²⁷, mejorar el modelo de dirección y control de la dirección en las sociedades de capital, y, en especial, por lo que respecta a las sociedades anónimas cotizadas. Con ello, se siguen las directrices europeas y, a su vez, las nuevas iniciativas internacionales en esta materia.

En este contexto de reforma legal, cabe significar, de forma positiva, que gran número de las modificaciones emprendidas (afectando a las sociedades cotizadas), suponen la incorporación al Derecho positivo (LSC),-como normas imperativas de obligado cumplimiento-, de un conjunto de reglas voluntarias o recomendaciones de buen gobierno corporativo (autorregulación), que anteriormente integraban el *Código Unificado de Buen Gobierno* de 2006. Y, por otra parte, también, a través de esta reforma de la LSC, se incorporan modificaciones de carácter técnico, con el propósito de mejorar o perfeccionar el orden del modelo societario, corregir sesgos, y hacer extensivo a las sociedades de capital, la aplicación y el cumplimiento de aquellas normas que, inicialmente (antes de la reforma legal practicada) no eran vinculantes, o bien quedaban por reforzar. Con ello, podemos afirmar, que ha quedado patente el interés jurídico de esta aportación legal, contribuyendo a encaminar un modelo más armonizado de normas que, asimismo, pretenden encaminar un nuevo paradigma societario.

En particular, entre otras modificaciones operadas por la precitada Ley, cabe destacar lo relativo al régimen de los derechos de socio y la relativas a la junta general, que tiene como objetivo reforzar el papel de la junta general como órgano social en las sociedades de capital, impulsando su funcionamiento; y, en todo caso, promover una mayor participación de los socios, y, de todos los accionistas. De este modo, se refuerzan las competencias de la junta general, con carácter general, para todas las sociedades de capital (reconocimiento de la facultad de otorgar instrucciones al órgano de

vez, realizar la la modificación del *Código Unificado de Buen Gobierno de las sociedades cotizadas*. Así, el 14 de octubre de 2013, la CNMV publicó el resultado de la primer Informe realizado por la precitada Comisión de Expertos sobre las propuestas de modificaciones normativas en materia de gobierno corporativo.

²⁷ Esta reforma legal establece un *régimen transitorio* (Disposición Transitoria de la Ley 31/2014), y determina la entrada en vigor de esta reforma desde el 4 de diciembre del 2015 (Disposición Final Cuarta Ley). Si bien, con respecto a la vigencia de algunos de sus preceptos, dicta las siguientes *medidas específicas*: **(a)** Las modificaciones practicadas en materia de remuneración de los administradores (arts. 217 a 219, 529 *septdecies* y 529 *octodecies*), facultades indelegables del Consejo de Administración en sociedades cotizadas (art. 529 *ter*), evaluación por el Consejo del desempeño de sus funciones (art. 529 *nonies*) y las Comisiones del Consejo de administración en las sociedades cotizadas (arts. 529 *terdecies*, 529 *quaterdecies* y 529 *quindicies*): entraron en vigor el día 1 de enero de 2015, y con la previsión de que éstas cuestiones deberían acordarse en la primera junta general que se celebre con posterioridad a dicha fecha. Y, **(b)** asimismo, entró en vigor el día 1 de enero de 2015, lo preceptuado sobre la aprobación de la política de remuneraciones de los consejeros de sociedades cotizadas (art. 529 *novodecies*); no obstante, la aplicación de ésta queda sujeta a reglas especiales.

administración en asuntos de gestión y sometimiento a la junta general de la aprobación de operaciones de adquisición, enajenación o aportación de activos operativos esenciales). Asimismo, para las sociedades cotizadas, se reduce el porcentaje fijado como necesario para el ejercicio de los *derechos de minoría* (fijando en el 3% del capital social, accionistas con derecho a voto); se incluye el derecho de impugnación de acuerdos sociales, ya que, salvo para acuerdos contrarios al orden público, la legitimación se vincula a la titularidad de un determinado porcentaje del capital social (fijado con carácter general en el 1%, y, en el caso de sociedades cotizadas, en el uno por mil).

Por otra parte, además, se han incorporado otras reformas de carácter técnico, como la determinación de la mayoría simple, quedando fijado este criterio como el general en las Sociedades Anónimas para proceder en la adopción de acuerdos por la Junta General. Asimismo, cabe destacar las reformas operadas relativas al derecho de información del accionista. En este sentido, se amplía el cuadro de supuestos en los que cabe oposición o podrá rechazarse el otorgamiento de la información solicitada, y, de igual modo, la posibilidad de impugnar los acuerdos sociales alegando la conculcación del derecho de información. Con respecto, al ejercicio del derecho de voto, cabe la posible votación separada de propuestas de acuerdo, y en supuestos de conflicto de interés. En especial, hay que significar la reforma de la impugnación de acuerdos sociales²⁸. Por otra parte, y con respecto a los administradores / órganos de administración de las sociedades, destacan las modificaciones emprendidas con relación al funcionamiento del órgano de administración y al estatuto jurídico de sus miembros. Con ello, se trata de actualizar y reforzar el régimen jurídico relativo a los deberes de conducta, diligencia y su marco de responsabilidad. De este modo, se hace hincapié en el deber de lealtad, y, por otra parte, se pretende mejorar la transparencia y el control del régimen de remuneraciones aplicables a los administradores.

En síntesis, las principales aportaciones de esta reforma legal, pueden ser ordenadas en dos bloques: (i) Las relativas a las Juntas de accionistas, que principalmente pretenden ampliar las competencias de la Junta general, y, asimismo, reforzar los derechos de los accionistas minoritarios, al mismo tiempo que incrementar las garantías de transparencia informativa (asegurando que los accionistas reciben la información necesaria o de su interés). Y, (ii) Las relativas a los Consejos de administración, que, entre otros aspectos, están orientadas a reforzar el marco jurídico de los deberes y la responsabilidad de los administradores; asimismo, a fomentar la adopción de medidas de igualdad y género, así como, a garantizar la profesionalidad de los miembros de los consejos. Y, entre otras novedades, se incorpora la figura del “Consejero coordinador” (para el supuesto en que el Presidente del Consejo fuera ejecutivo); se reduce la duración del mandato a 4 años; se ordena de una forma más clara el cuadro o régimen de remuneraciones y su procedimiento de aprobación por la Junta (obligatorio por

²⁸ Al respecto, se elimina la distinción que existía entre acuerdos nulos y anulables. Fijándose una única categoría de acuerdos impugnables; asimismo, se desarrolla el concepto de “lesión al interés social”, permitiendo, de este modo, impugnar acuerdos sociales por abuso de mayoría; también, se amplía el plazo para impugnar acuerdos (plazo de un año, para las sociedades de capital y plazo de tres meses en el caso de las sociedades cotizadas). A su vez, la impugnación de acuerdos contrarios al orden público es imprescriptible. Por último, para evitar posibles abusos en el ejercicio del derecho de impugnación, se tipifican las conductas o supuestos en los no procederá impugnación alguna.

mandato legal en sociedades cotizadas); y, en el mismo sentido, lo preceptuado en relación a la Comisión de auditoría, la Comisión de nombramientos y retribuciones.

Sin duda, otra de las novedades más significativas, es la relativa al *Informe anual de gobierno corporativo (IAGC)*²⁹ y al *Informe anual sobre remuneraciones de los consejeros*. Al respecto del primero, se incorpora un nuevo artículo 540 en la LSC, que dicta el contenido *mínimo necesario* del IAGC (antes de esta reforma, se regulaba en el artículo 61 bis, apartados 1 a 6, de la Ley del Mercado de Valores (LMV); dicho artículo queda derogado). Y, de igual modo, como novedad (RSC), se incorpora al contenido básico de dicho Informe, la información sobre las medidas que en materia de “igualdad / género” y “justa equiparación del número de mujeres consejeras” se hubieran adoptado, en cada caso, y con el fin de procurar que, en el Consejo de administración de cada entidad, concurra una presencia equilibrada de mujeres y hombres. Además, deberá contener la información relativa a las medidas acordadas, en su caso, por Comisión de nombramientos. Por otra parte, en el contenido del precitado IAGC se han de referir los Sistemas de control de riesgo implementados. Lo cual, supone una expresa referencia al sistema de gestión de riesgos corporativos, que en cada proceda, siendo este punto una información relevante a efectos de supervisión. Este es, sin duda, una herramienta fundamental para evaluar el modelo de gobernanza, su efectividad y grado de cumplimiento, entre otros aspectos de sumo interés jurídico, social/ambiental y económico-financiero. En otro orden de cuestiones, se dicta un nuevo artículo 541 LSC, que ofrece el nuevo contenido necesario que deberá integrar el *Informe anual sobre remuneraciones* de los consejeros (esta materia, antes de esta reforma legal, se regulaba en el artículo 61 ter de la LMV).

6. El nuevo código de buen gobierno (CNMV, España 2015).

En España, la reforma de la Ley de Sociedades de Capital (LSC), en virtud de la precitada Ley 31/2014, ha sido oportunamente completada con la publicación, por parte de la Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV), en febrero de 2015, del nuevo modelo autorregulatorio para el buen gobierno corporativo, titulado “*Código de buen gobierno de las sociedades cotizadas*”³⁰.

En el mismo se ofrece un cuadro actualizado de recomendaciones, -y, como tales, se trata de un conjunto de reglas o normas de carácter no imperativo-, que, conforme reza su título, van destinadas, principalmente, a las sociedades cotizadas (aquéllas sociedades anónimas cuyas acciones están admitidas a negociación en un mercado secundario oficial de valores). De este modo, la CNMV cumple con lo encomendado por el Consejo de Ministros de 10 de mayo de 2013, aportando un conjunto de criterios básicos, que podrán ser estimados por cada entidad, incorporándolos a su propio sistema de autorregulación (el habilitado en cada caso). Y, a su vez, estos criterios permiten

²⁹Con referencia a este tipo de documento o informe corporativo, *vid.*, ALONSO LEDESMA, C., “Informe anual de gobierno corporativo”, *Diccionario de Derecho de Sociedades*, Iustel, Madrid 2006, pp. 697 y ss.. SÁNCHEZ CALERO, F., “Informe anual de gobierno corporativo”, AA.VV., RODRÍGUEZ ARTIGAS, F. (Coord.), *Derecho de Sociedades anónimas cotizadas: (estructura de gobierno y mercados)*. Tomo II, Aranzadi, Navarra, 2006, pp.1445 y ss.

³⁰CNMV (2015), *Código de buen gobierno de las sociedades cotizadas*. CNMV, febrero,2015, disponible en <https://www.cnmv.es/portal/legislacion/COBG/COBG.aspx>

evaluar e informar sobre su grado de cumplimiento. Al respecto, hay que señalar que este Código se podrá aplicar a los *Informes de Gobierno Corporativo* correspondientes a las cuentas de este 2015, y que se presentarán en el 2016. Con este Código se pretende facilitar la regulación, -con base a un modelo básico común y uniforme-, de los órganos de gobierno de las sociedades cotizadas, todo ello conforme a las directrices actuales internas y europeas (Unión Europea).

De este modo, en nuestro país, el progreso en este ámbito ha sido significativo. Así, se confirma el marco actual operativo en relación al gobierno corporativo de las sociedades cotizadas, siendo un modelo “mixto”, ya que comprende y combina *satisfactoriamente* los dos enfoques (plenamente complementarios): (a) el regulatorio (normas imperativas) y (b) el autorregulatorio (normas voluntarias o recomendaciones básicas a implementar). Estas últimas, a su vez, podrán ser ampliadas, según el grado de compromiso social/medioambiental asumido o predispuesto -de forma voluntaria- por cada entidad (RSC). Esto es, por un lado, han de regir los preceptos de obligado cumplimiento de la Ley de Sociedades de Capital (conforme a la reforma precitada) y otras disposiciones legales específicas aplicables. Y, por otro, a modo de complemento (muy valorado), podrán adoptarse las recomendaciones de buen gobierno del mencionado Código de Buen Gobierno.

El nuevo Código, si bien, contiene básicamente las recomendaciones que ya ofrecían sus precedentes, -por orden cronológico-, el *Informe Olivencia*, el *Informe Aldama*, y, sobre todo, el “*Código Conthe*” de 2006³¹, además, incorpora otras nuevas, conforme a las recomendaciones y directivas comunitarias europeas dictadas en materia de gobierno corporativo de sociedades cotizadas, así como, por el propio texto de la Ley de Sociedades de Capital. En concreto, este nuevo Código contiene 64 recomendaciones para mejorar la transparencia de las sociedades mercantiles cotizadas, ordenadas bajo 25 principios rectores. De este modo, las recomendaciones de este Código pueden ordenarse en tres categorías: (a) cuestiones o aspectos generales, (b) junta general de accionistas y (c) consejo de administración.

En especial, las recomendaciones ofrecidas tienen como propósito mejorar la transparencia informativa (*información financiera y no financiera*) de las sociedades cotizadas. Haciendo hincapié en el deber de aportar esta información societaria, de forma adecuada, a los distintos grupos de interés, accionistas, inversores, entre otros. Y, de igual modo, proteger a los accionistas minoritarios. Entre sus principales novedades, hay que destacar las siguientes: La incorporación de nuevas medidas de transparencia en los órganos sociales; y, en particular, en lo relativo a las Juntas de accionistas y en lo referente a la composición, funcionamiento y evaluación de los Consejos de Administración, y sobre la profesionalidad, retribución y responsabilidad de sus

³¹ En nuestro país, como en otros de nuestro entorno, la conveniencia de informar sobre el gobierno corporativo de las entidades surgió inicialmente en el ámbito de la autorregulación, y han sido emitidos los siguientes modelos de recomendaciones, el “*Código Olivencia*” de 1998, el “*Informe Aldama*” de 2003, el *Código Unificado de Buen Gobierno* o “*Código Conthe*” de 2006, y, el actual, *Código de buen gobierno de las sociedades cotizadas*, publicado por la CNMV en febrero de 2015 (precitado).

miembros. Además, resulta especialmente significativo, la incorporación de nuevas recomendaciones en materia de RSC (tal y como se ha señalado con carácter previo en este trabajo). Y, sobre esta materia, digno es señalar que ya se ofrecían algunos aspectos o contenidos en el Código precedente -*Código Unificado de Buen Gobierno* o “*Código Conthe*” de 2006-, en los que ahora se insiste y se actualizan a las nuevas reivindicaciones. En consecuencia, la contribución de este nuevo Código es relevante; y, de este modo, entre otras aportaciones, se citan: **1.** Incremento de consejeros independientes. Los consejeros no ejecutivos (dominicales e independientes) han de suponer una amplia mayoría en el Consejo. Así, los consejeros independientes representarán, al menos, la mitad del total de consejeros. **2.** Incremento del número de mujeres entre los consejeros integrantes del Consejo de administración (con ello, se pretende que para el año 2020, al menos, representen un 30% del total de miembros de dicho órgano de administración de las sociedades cotizadas). **3.** Reordenación del régimen de remuneraciones de los consejeros, asegurando la transparencia. Caben las retribuciones variables de los consejeros ejecutivos, y se recomienda que queden vinculadas a los resultados obtenidos (por la sociedad en un ejercicio), respetando lo establecido en las normas de la entidad, y asimismo, conforme a las observaciones del informe de auditoría externa. **4.** Mayor control de las remuneraciones de los directivos, limitando los posibles “acuerdos de blindaje por resolución del contrato”. **5.** Incorporar sistemas de autoevaluación y evaluación externa de la actividad desempeñada por el Consejo y sus Comisiones, de forma periódica (una vez al año); y, asimismo, cada tres ejercicios, proceder a realizar una evaluación por tercera parte, objetiva e independiente, (auditor/consultor externo). **6.** Incrementar y reforzar las competencias de la figura del Consejero coordinador. **7.** Reforzar el compromiso de lealtad y de tutela del *Interés social*. Por ende, el Consejo deberá actuar procurando el interés social, y, salvaguardando, en todo caso, la solvencia y sostenibilidad de la empresa, ha de pretender maximizar su valor, y, además, adoptará las medidas oportunas con el fin de conciliar el interés social con los intereses de otros colectivos (clientes, trabajadores, proveedores, colaboradores). A su vez, se deberá insistir en la consideración del impacto social y medioambiental, que las prácticas o el desarrollo de la actividad económica/empresarial pudiera conllevar (prevención y minimización de riesgos /impactos negativos). **8.** La Comisión de nombramientos y la Comisión de retribuciones, deben estar presentes en aquellas sociedades cotizadas con alta capitalización. Dichas comisiones actuarán de forma separada y han de estar integradas, en su mayoría, por consejeros independientes. **9.** *Informes de Responsabilidad Social Corporativa / Memorias de Sostenibilidad*³². Cada entidad deberá elaborar y emitir de

³² Para mayor detalle sobre este tipo de informes, *vid.*, DOPAZO FRAGUÍO, M.P. (2012), “Informes de Responsabilidad Social Corporativa (RSC): Fuentes de Información y Documentación”, *Revista General de Información y Documentación*, vol. 22, 2012, pp. 279-305. Y, de la misma autora, “El nuevo marco de la responsabilidad por riesgos ambientales: retos y oportunidades”, en *RC - Revista de Responsabilidad Civil, Circulación y Seguro*, n.º.8, 2010, pp.6-24.

³² Sobre esta temática específica, DOPAZO FRAGUÍO, P., “Responsabilidad empresarial por riesgos ambientales en España: Implicaciones jurídicas y estratégicas”, *Revista de Estudios Jurídicos UNESP*, São Paulo (Brasil), n.º. 20, 2010. pp. 113-136.

forma periódica, -y como documento separado de otros informes corporativo-, un informe específico sobre el sistema de gestión de RSC implementado, sus acciones y resultados. De este modo, esta tipología de documentos adquiere una función relevante, en aras de reforzar la transparencia informativa, y, a su vez, facilitar la evaluación periódica de la gestión practicada por una entidad, en materia de RSC y Responsabilidad medioambiental³³.

En suma, la pretensión principal del nuevo Código es contribuir al perfeccionamiento de los sistemas de gobierno corporativo, reforzando la transparencia e integrando aspectos de RSC, hoy muy valorados. Con todo, se trata de asegurar una buena gobernanza, ya que su valoración condicionará la reputación corporativa de una entidad, y, a su vez, la sostenibilidad y la competitividad de nuestro sector empresarial³⁴. Por ello, las reformas practicadas pretenden mejorar la integración de este activo y, asimismo, reforzar el régimen de control y el régimen de responsabilidad de las sociedades cotizadas; procurando, con todo, asegurar el cumplimiento normativo, y, más allá, la incorporación “efectiva” de compromisos en materia de Responsabilidad Social.

7. Corolario.

La evolución de los modelos regulatorios y autorregulatorios en materia de gobierno corporativo y RSC permiten acreditar la innovación jurídica que supone, en nuestro Derecho, la progresiva integración de algunos de los principales aspectos de la RSE. Con todo, se pretende avanzar en la integración de estos presupuestos (cualitativos), y, en este sentido, cada entidad ha de optimizar su modelo de gobierno y adoptar compromisos específicos en este ámbito.

En este sentido, cabe estimar las últimas reformas legales practicada en España, en particular la reforma legal de la Ley de Sociedades de Capital (LSC); y, como necesario complemento a la misma, hay que significar, el conjunto de recomendaciones (no imperativas) que ofrece el nuevo Código de buen gobierno, destinado de forma específica (que no exclusivamente) a las sociedades cotizadas. Al respecto, se observa un destacado proceso de integración de la RSC, lo que supone reconocer su valor como activo clave para todo tipo de empresa. Y ello, porque constituye un factor nuclear en aras de la configuración del buen gobierno corporativo o societario. Además, hoy la RSC/RSE funciona como un presupuesto relevante para obtener la calificación como “*empresa responsable y sostenible*”.

En este contexto, el principio de transparencia informativa “queda reforzado”, al recobrar interés las herramientas de *reporting* del modelo de gestión corporativa y/o memorias de RS, como documentos de información no financiera; además, de otra documentación que es necesario aportar (informes corporativos o societarios en materia

³² En este sentido, MORENO, J., *Responsabilidad social corporativa y competitividad: Una visión desde la empresa*, en AA.VV., VARGAS, L. (Coord.), *Mitos y realidades de la responsabilidad social corporativa en España. Un enfoque multidisciplinar*. Thomson-Civitas, Navarra 2006, pp.187-223.

económica y financiera). Todo ello, resulta fundamental, ya que permitirá verificar, -en la práctica-, la (*buena*) gestión y práctica operada por cada entidad; así como, los compromisos sociales y ambientales asumidos, observando su congruencia y efectividad (resultados de acciones emprendidas). Lo mencionado, afecta a todo tipo de operador, y no sólo a las grandes empresas, sociedades mercantiles/sociedades cotizadas. Si bien, el grado de exigencia, al respecto, es mayor en el caso de esta última tipología societaria, a tenor de la regulación vigente (LSC), y, a su vez, al cuadro de recomendaciones que para propiciar el buen gobierno de la sociedades cotizadas ha sido publicado en nuestro país (CNMV, 2015).

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CONSTITUCIONAL MEDIANTE LAS TIC. UN ESTUDIO DE CASO NO-PRESENCIAL

JOAN RIDAO MARTÍN

Profesor Titular y Agregado Acreditado de Derecho Constitucional.

Consultor de los Estudios de Derecho y Ciencia Política

joan.ridao@cge.cat

Universitat Oberta de Catalunya

Resumen: Los consultores de Derecho Constitucional de la UOC han desarrollado una metodología docente consistente en mancomunar la elaboración de materiales didácticos e implementar un conjunto de herramientas *on line* mediante la utilización de aplicaciones como *Moodle*, para resolver *tests* en un espacio de tiempo limitado; *Langblog*, para grabar videos con exposiciones orales; y una bien surtida Biblioteca virtual. Esta nueva metodología de aprendizaje ha seguido el marco general de adaptación de los estudios a distancia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Abstract: Constitutional Law consultants have developed a successful teaching methodology of pooling the development of teaching materials and implement a set of tools on line by using tools such as *Moodle* to solve tests on a limited period of time; *Langblog* to record videos with oral presentations; and a well-stocked virtual library. All from the general framework of adapting the distance learning UOC the European Higher Education Area (EHEA).

Palabras clave: educación *on line*, Prueba de evaluación continuada (PEC), Prueba de síntesis (PS), Guía de Estudio (GES), *Moodle*, *Langblog*, Biblioteca virtual, pedagogía, interactividad, TIC.

Keywords: online education, continuous assessment test (PEC), test synthesis (PS) Study Guide (GES), Moodle, Langblog, virtual Library, pedagogy, interactive, ICT.

Sumario: 1. La Universitat Oberta de Catalunya; 1.1. La metodología de la UOC. 1.1.1. Accesibilidad. 1.1.2. Flexibilidad. 1.1.3. Personalización de los programas. 1.1.4. Interactividad. 1.1.5. Acompañamiento. 2. El grado de Derecho en la UOC. 3. La asignatura de Derecho Constitucional y las TIC. 3.1. La implementación de las nuevas herramientas tecnológicas en el semestre. 3.1.1. Presentación de la asignatura y programación personalizada del tiempo por parte del estudiante. 3.1.2. La elaboración de los materiales por parte de los consultores y la coordinación entre docentes. 3.1.3. Las Prácticas de Evaluación Continuada. 3.1.3.1. La Prueba de Evaluación Continua. 3.1.3.1.1. Primera parte: el test. 3.1.3.1.2. Segunda parte: la teórica. 3.1.3.1.3. Tercera parte: la práctica. 3.1.3.1.4. Cuarta parte: la práctica y teórica. 3.1.3.2. Actualización y

mejora de las GES. 3.1.3.3. Debates en el aula: participación y evaluación. 3.1.4. El análisis de los semestres anteriores como base de mejora permanente. 3.1.5. Descripción del *timing* del aprendizaje de las unidades didácticas. 4. Conclusiones: resultados satisfactorios y nuevas propuestas en favor de la excelencia docente.

1. La Universitat Oberta de Catalunya

La Universitat Oberta de Catalunya (en adelante UOC), es una universidad no presencial, transversal y en línea, nacida hace 20 años con la finalidad de proporcionar a las personas oportunidades educativas, apostando por el aprendizaje a lo largo de la vida. Desde entonces desarrolla y pone a prueba metodologías y nuevos soportes tecnológicos que tienen la finalidad de solucionar los retos pedagógicos planteados por su comunidad de profesores y estudiantes.

Hoy en día la comunidad universitaria de la UOC está formada por más de 200.000 personas conectadas desde más de 70 países diferentes. El carácter innovador de la UOC la ha convertido en el referente de la formación universitaria en línea en todo el mundo. El modelo de la UOC¹ permite aprender a cada alumno a su ritmo, adquirir conocimientos de calidad y estar interconectado con el entorno laboral, tanto de empresas como de instituciones de todo el mundo

Con 24 titulaciones de grado y más de 500 programas de master y cursos on-line, utiliza un modelo de aprendizaje altamente innovador basado en las TIC, cuyo objetivo es crear la oportunidad de tener un acceso completo al conocimiento sin las limitaciones de la planificación habitual y las restricciones de espacio.

La UOC se organiza territorialmente mediante una sede central (en Barcelona) y una red de centros y puntos de apoyo.

Tabla 1: Sedes de la UOC

Barcelona	Castelló
Sede de Barcelona	Sede de Vila-real
Sede de Terrassa	Madrid
Sede de Manresa	Sede de Madrid
Girona	Sevilla
Sede de Salt	Sede de Sevilla
Lleida	València
Sede de Lleida	Sede de València
Tarragona	México
Sede de Reus	Sede de México

¹ Vid. BATALLA BUSQUETS, J. M.; ALMENAR LLONGO, V.; MALDONADO DEVIS, M.,(2010), «La formación online como instrumento de innovación en la docencia de la asignatura de Economía Española y Mundial. El caso de la UOC». Disponible en: <http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/2331/33c.pdf?sequence=2&isAllowed=y> [Consultado el 10/12/2015].

Sede de Tortosa	
-----------------	--

Fuente: UOC²

1.1. La metodología de la UOC

El modelo de aprendizaje de la UOC está centrado en el estudiante y se basa en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las cuales permiten que sea un agente innovador en el modelo de estudios. Este modelo educativo basado en la personalización y el acompañamiento del estudiante mediante el *e-learning* tiene unas características ventajosas ante las necesidades de los alumnos respecto a los estudios presenciales, como son:

1.1.1. Accesibilidad

Para poder eliminar las barreras que impiden el derecho de las personas a obtener información y comunicación la web se adapta a los cánones de accesibilidad que han ido evolucionando positivamente a lo largo de los años.

1.1.2. Flexibilidad

Para que cada persona pueda planificar y definir su propio ritmo adaptándose así a la realidad personal como alumno universitario.

1.1.3. Personalización de los programas

Éstos permiten adaptar los estudios a los intereses y conocimientos específicos para cada alumno en el diseño de su currículum de estudios.

1.1.4. Interactividad

Lo cual permite crear una interacción entre profesor y estudiantes, pero también entre estudiantes y estudiantes gracias a los espacios virtuales de foros que analizaremos seguidamente.

1.1.5. Acompañamiento

El tutor y los consultores orientan académicamente a los alumnos en cada curso y asignatura para garantizar el progreso de aprendizaje, como veremos en los siguientes apartados.

2. El grado de Derecho en la UOC

² Puede consultarse en: <http://www.uoc.edu/portal/es/territorial/seus/>

Las tecnologías de la Sociedad de la Información facilitan la creación, distribución y manipulación de la información, juegan un papel esencial en las actividades sociales, culturales y económicas y también, como es el caso, en la educación. Es conocido que el profundo cambio docente de los últimos años tiene como principales objetivos el adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales, mejorando su calidad y competitividad, a través de una mayor transparencia y de un aprendizaje basado en el estudiante cuantificado a través de los créditos ECTS. Estructuralmente, los cambios que se están produciendo se pueden sintetizar en tres grandes grupos: las adaptaciones curriculares, las adaptaciones tecnológicas y las reformas financieras necesarias para crear una sociedad del conocimiento.

Los Estudios de Derecho y Ciencia Política de la UOC desarrollan el Grado de Derecho, que permite al estudiante lograr unas determinadas competencias y habilidades útiles para la inserción en el mundo laboral como se establece en el marco general de adaptación de la enseñanza universitaria en el denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Éste ha transformado el proceso de aprendizaje, donde el alumno es el protagonista en un entorno más dinámico y complejo.

El Grado de Derecho impartido por la UOC, de 240 ECTS, tiene como objetivo primordial la formación de profesionales del Derecho que apuesten por dar atención prioritaria a las cuestiones jurídicas, como es lógico, pero también a todo lo que concierne a la llamada Sociedad de la Información. La UOC aporta los conocimientos y desarrolla las capacidades analíticas y directivas requeridas para el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El estudiante se convierte en un gestor que optimiza estas herramientas y recursos i las domina de manera natural, una competencia que aporta el valor diferencial de las empresas y organizaciones del siglo XXI.

Gracias a ello, estos estudios procuran desde su mismo inicio proporcionar al alumno y futuro profesional no sólo una formación global y polivalente, con el propósito de alcanzar el rigor académico e interdisciplinar exigible mediante el estudio de materias conectadas a la esfera tradicional del Derecho como son la economía, la ciencia política, los derechos humanos o el medio ambiente, sino también las herramientas para profundizar en nuevas formas de trabajo derivadas del uso intensivo de las tecnologías de la información y el conocimiento disponibles hoy en día. Conocimientos que son claves en sectores en continua expansión como el del comercio electrónico.

Este Grado de Derecho se ha diseñado de acuerdo con las aptitudes adquiridas en el transcurso de cada semestre, y ofrece, como es lógico, un cuadro de asignaturas repartidas de manera progresiva. Esa distribución facilita que el estudiante disponga de un criterio sólido de elección, orientado hacia sus preferencias, cualidades y aptitudes personales.

Tabla 2: asignaturas básicas y obligatorias del grado de derecho

1.º semestre		2.º semestre		
		Cr.	Cr.	
1.º curso	Uso y aplicación de las TIC	6	Idioma moderno I: Inglés o Francés	6
	Introducción al Derecho	6	Técnicas de expresión, argumentación	6
	Política y sociedad	6	y negociación	6
	Fundamentos históricos del	6	Derecho Civil I	6
	Derecho Sistema constitucional español	6	Introducción a la Economía	6
2.º curso	Idioma Moderno II: Inglés o Francés	6	Introducción al Derecho de la Unión Europea	4
	Derecho Penal I	6	Derecho Penal II	6
	Derecho Internacional Público	6	Derecho Administrativo I	6
	Derecho Civil II	8	Derecho Civil III	8
	Cr. optativos		Cr. optativos	
3.º curso	Derecho Administrativo II	6	Derecho Financiero y Tributario II	6
	Derecho Civil IV	6	Derecho Mercantil II	6
	Derecho Financiero y Tributario I	6	Derecho Procesal I	6
	Derecho Mercantil I	4	Derecho del Trabajo I	6
	Cr. optativos		Derecho Penal Económico	4
4.º curso	Cr. optativos		Cr. optativos	4
	Derecho Procesal II	6	Filosofía del Derecho	6
	Derecho Internacional Privado	6	Derecho del Medio Ambiente	4
	Derecho de Internet	4	Prácticum	4
	Derechos Humanos	4	Trabajo final de grado	6
	Derecho de Daños	4	Cr. optativos	8

Fuente: UOC³

La flexibilidad de la normativa académica de la UOC, como puede fácilmente comprobarse a través de la página web de la institución, permite disponer de un amplio abanico de posibilidades al decidir, por ejemplo, qué créditos elige el alumno cada semestre.

Además el estudiante dispone de un tutor de la Universidad que le ofrecerá asistencia directa y el asesoramiento necesario en su trayectoria académica, de una forma asíncrona y virtual. Esto es clave en la UOC y la figura del tutor se convierte en un elemento indispensable de su modelo pedagógico ya que es la razón de ser del aula virtual. El tutor ayudará al estudiante a integrarse en la institución siendo un referente

³ Puede consultarse en: <http://estudios.uoc.edu/es/grados/derecho/plan-estudios>.

claro y cercano para el estudiante, un interlocutor que conoce con detalle los estudios que ha escogido el estudiante así como sus aplicaciones profesionales.

Junto a él, el estudiante tendrá un consultor para cada asignatura y de un profesor que tiene encomendada la coordinación de dichos consultores. A través de una herramienta como el Campus Virtual, complementan su formación teórica habitual con un *practicum* virtual y un trabajo final de Grado, que debe permitirles una experiencia muy directa en la aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridos durante sus estudios sin necesidad de desplazarse, como corresponde a una universidad a distancia como la UOC.

En el Campus Virtual encontramos diferentes espacios docentes y herramientas de estudio y evaluación. El Tablero, donde el tutor se presenta y cuelga mensajes. El Calendario, con las Guías docentes (GES) y las fechas de las pruebas prácticas de evaluación continua (PEC). También dos espacios de intercambio de conocimientos: el Foro y el Debate. La Biblioteca, y finalmente dos herramientas tecnológicas muy importantes, el *Moodle*⁴, que permite realizar las pruebas, y el *Langblog* que posibilita ejercer las habilidades oratorias de los alumnos del Grado de Derecho. Espacios y herramientas TIC de las que describiremos sus funciones y operativas.

3. La asignatura de Derecho constitucional y las TIC

La asignatura Derecho Constitucional forma parte del módulo fundamental del Grado de Derecho, de 6 créditos, que se imparte en el segundo semestre del Plan de estudios. Ésta constituye la continuación natural de la asignatura Sistema Constitucional español, con la que forma una unidad de conocimiento.

Tabla 3: asignaturas

Primer curso	Tipología	Créditos
Sistema constitucional español (primer semestre)	Asignatura básica	6
Derecho constitucional (segundo semestre)	Asignatura obligatoria	6

Fuente: UOC⁵

Por ello, para estudiar provechosamente Derecho constitucional se debe disponer de los conocimientos que proporciona Sistema Constitucional español, porque en esta asignatura se tratan conceptos generales relativos a la Constitución (conceptualización histórica y presente, funciones, valor, protección, entre otros), así como otras materias (como los principios estructurales del Estado o el sistema de fuentes del derecho) que se proyectan sobre las que ahora son objeto de estudio.

Podemos decir que las dos asignaturas forman una unidad ya que la segunda permite que el alumno adquiera los conocimientos necesarios sobre todo lo que caracteriza al

⁴ Puede consultarse en: <https://moodle.org/>

⁵ Puede consultarse en: <http://estudios.uoc.edu/es/grados/derecho/plan-estudios>

Estado como forma de organización política y sus elementos constitutivos; comprender la importancia de las constituciones como instrumentos de organización y limitación del poder del Estado; el origen y los modelos de justicia constitucional; además de los elementos que integran la definición de un Estado como social y democrático de Derecho y los diversos tipos de normas y actos normativos que componen el ordenamiento jurídico español. Estas competencias facilitan la transición a la comprensión de Derecho Constitucional, donde se analiza con carácter general y desde una perspectiva jurídica (y no sociológica o politológica) cómo se estructura el poder público y como se relaciona con los ciudadanos, examinando por tanto cómo estas grandes cuestiones están prescritas en las normas, y empezando por la primera de todas que es la Constitución.

3.1. La implementación de las nuevas herramientas tecnológicas en el semestre

Nos referiremos a cómo la implementación de las nuevas herramientas tecnológicas ha comportado un punto de inflexión muy notable en la trayectoria académica de la asignatura de Derecho Constitucional de la UOC según la experiencia de los últimos semestres. Es un ámbito en el que los consultores responsables de las diversas aulas en que se divide el alumnado, como el que suscribe la presente comunicación, han logrado un alto grado de coordinación tanto en la elaboración de las Guías Docentes (GES), de las pruebas prácticas de evaluación continua (PEC) y de las pruebas de síntesis y pruebas finales (PS/PF), así como, sobre todo, en el desarrollo mancomunado y ampliamente participado de la docencia.

3.1.1. Presentación de la asignatura y programación personalizada del tiempo por parte del estudiante

La persona consultora que sea titular de un aula, que puede tener entre 60 y 70 alumnos, realiza una presentación del curso mediante un mensaje en el Tablero del Campo virtual, donde se introduce a sí mismo, da la bienvenida e indica el funcionamiento, a la vez que se pide al alumno se descargue el plan docente y lo examine con detalle. Así mismo, se informa de que cada lunes el alumno dispondrá en el citado Tablero de un mensaje con la programación semanal. Lógicamente se trata de una orientación, puesto que el estudiante puede decidir ir más rápido o más despacio en el estudio de los materiales. Y, de esta forma el alumno puede valorar su progreso. También se comunica que, con cada mensaje semanal, habrá un breve comentario de la actualidad, en que se analizarán temas relacionados con los que se trabajan en la asignatura. Ello podrá debatirse con todos los alumnos y el consultor en un espacio específico del Campus Virtual.

Cabe destacar que el alumno va a tener que decidir si opta o no por la evaluación continuada (EC); si bien no es necesario que el alumno lo comunique, porque el consultor irá recibiendo en su caso las PEC de los que se hallen interesados. Éstas tienen fecha de entrega y se envían por registro de evaluación continua que corregirá el consultor, el cual avisará cuando publique las cualificaciones. Al cabo de pocos días del comienzo de la asignatura (mediante un plazo preanunciado en el Calendario que se

encuentra en el Campus Virtual) ya se halla disponible el enunciado de la primera Prueba de Evaluación Continuada (PEC 1). En ese momento, probablemente el alumno ya haya reflexionado sobre su disponibilidad de tiempo personal. Poder organizarse según sus actividades personales en relación a las fechas de publicación de los enunciados de las PEC y las respectivas fechas de entrega, es imprescindible puesto que hay que presentar obligatoriamente las 4 PEC para superar la EC. Aquellos alumnos que finalmente vayan a seguir la EC saben que deben someterse a la PS, que sumará a las PEC, a diferencia de los alumnos que opten por no hacer las PEC. En suma, desde el inicio del semestre hay que tener muy presente que el estudio a través de las PEC debe ir acompañado de un estudio general de los materiales.

Por su parte, las GES (Guías de estudio de cada módulo), localizables también a través del Calendario virtual ayudan a aproximarse a los aspectos claves de cada tema. Éstas han sido preparadas por un consultor, y participadas por el resto de consultores, mediante sugerencias o enmiendas que acostumbran a ser consideradas. La GES 1 se encuentra disponible en la misma fecha que la PEC 1.

Finalmente, el consultor invita a los alumnos a hacer una presentación personal en el Foro del Campus. Un espacio virtual que permite sociabilizar a todos los miembros del aula y evitar así la inevitable sensación de frialdad telemática del inicio de curso. Además, este Foro posibilita a los alumnos trasladar a otros compañeros y al propio consultor las dudas que se van planteando, tanto de orden general como técnico.

3.1.2. La elaboración de los materiales por parte de los consultores y la coordinación entre docentes

En el pasado semestre, se encargó la titularidad de un aula a 6 consultores distintos. El profesor de la asignatura, que actúa como coordinador de los distintos consultores, se encargó de sugerir y distribuir el encargo de cada GES y de cada PEC sobre el módulo correspondiente a 4 de ellos, encomendando los enunciados y las soluciones de los exámenes y pruebas de síntesis a los dos restantes. La elaboración de una propuesta de Mensaje semanal dirigida al resto de consultores y con destino final a los alumnos cada lunes a primera hora, se encargó un consultor experimentado. Junto con los enunciados de cada prueba, el consultor encargado debía librar además el modelo de solución de las preguntas, ya fueran tipo test o de desarrollo. La GES 1 y la PEC 1 debían estar listas en pocos días. El resto podía demorarse aún algunas semanas.

Precisamente, esta coordinación entre el profesor de la asignatura y los consultores no solo garantizaba la buena marcha del programa docente, sino que sirvió, como veremos más adelante, para proponer elementos de mejora.

3.1.3. Las Prácticas de Evaluación Continuada

Con la experiencia acumulada, se propusieron unas directrices para la elaboración de las PEC, los PS y los exámenes finales, intentando encontrar un cierto equilibrio entre la existencia de módulos largo, que contenían con muchos temas importantes, y la

necesidad de dosificar la carga de trabajo de los alumnos. Todo ello preservando la insistencia en los temas básicos y más recurrentes de la asignatura. Además de garantizar que las PEC fueran distintas cada semestre, evitando repetir las mismas preguntas (puesto que los alumnos disponen de todos los modelos de soluciones de semestres anteriores. Estas directrices fueron:

3.1.3.1. La Prueba de Evaluación Continua

El objetivo principal de la PEC era que el alumno llegase a estudiar todo el módulo, trabajara sus aspectos fundamentales y profundizase en algunos de los temas clave (cuantos más, mejor) según las tres partes de la PEC (test, parte teórica y parte práctica). Aunque, claro está, se admitía que no todo podía figurar en la PEC, o al menos con el mismo nivel de detalle dado que en ese caso exigirían una carga de trabajo muy onerosa. De ese modo, los consultores debían tener en cuenta para su elaboración ciertas pautas para el test, la parte teórica y la parte práctica:

3.1.3.1.1. Primera parte: el test

El alumno podía efectuar el test en cualquier momento durante el periodo de disposición de la PEC, a través de una aplicación (Moodle), pero disponiendo de un tiempo limitado una vez abierto (30 minutos) con objeto de evitar la búsqueda de la respuesta en los módulos sin haber estudiado previamente. El propósito era estimular al alumno a examinar detenidamente todo el módulo y ejecutar el test sólo cuando el estudio se hubiese realizado con el tiempo necesario. Por lo tanto, los consultores debían prever un test de 20 preguntas y cuatro respuestas para cada una, de las que sólo una debía ser correcta y con un valor total del 25 o 30% del total de la PEC, dependiendo del semestre. Las preguntas debían ser básicas y de dificultad no muy alta y con la mirada puesta en las que fueran comprensivas, para coadyuvar al alumno en la tarea de retener los conceptos sin necesidad de memorizar datos secundarios o de detalle.

3.1.3.1.2. Segunda parte: la teórica

Esta parte había de tener una extensión máxima de 2 páginas, conteniendo preguntas que exigiesen un cierto nivel de argumentación, y en que buena parte de ellas no pudieran ser contestadas con una reproducción de materiales o documentos de la red (considerado plagio, según las normas). Debía procurar dar salida al mayor número de temas posible de los tratados en cada parte del módulo. El valor de la prueba sería equivalente al 30%-40% de la PEC, dependiendo del semestre, con la estructura interna deseada por el consultor responsable de su elaboración: normalmente, 6 o 7 preguntas de respuesta breve (entre 10 y 15 líneas); o una pregunta larga (una página) y de 5 a 10 preguntas de respuesta muy breve (3-5 líneas). Con ello, quiere decirse que no necesariamente los ejercicios debían incorporar una pregunta de estilo clásico, sino que, de acuerdo con la práctica de ocasiones anteriores, podía tratarse de un texto con errores, un crucigrama, un abecedario, sopa de letras, etc. En definitiva, algo más lúdico.

3.1.3.1.3. Tercera parte: la práctica

Esta parte tiene asignado un nivel para ser resuelto por alumnos que generalmente cursan el segundo semestre del Grado. Con 2 ó 3 supuestos, nuevamente sobre temas importantes de la asignatura que pudieran ayudar a completar el listado de temas trabajados por los alumnos y en ningún caso cuestiones meramente accesorias, aunque apuntara algún aspecto concreto, y sin presentar una dificultad excesiva en la gran mayoría de las preguntas planteadas.

3.1.3.1.4. Cuarta parte: la práctica y teórica

En este apartado final de la PEC se trata que el alumno trabaje el tema de la jurisprudencia tanto en la parte práctica como para la parte teórica, planteando para ello algún ejercicio que obligase a buscar no sólo la jurisprudencia constitucional más recurrente, básicamente la del Tribunal Constitucional, sino también otras sentencias de la jurisdicción ordinaria o del Derecho comparado, así como textos normativos o doctrinales, explicitando el camino seguido para el hallazgo de dichas fuentes. Para ello se recomendaba que alguno de los ejercicios partiera de la búsqueda y lectura de alguna sentencia o de textos normativos o doctrinales, de modo que los alumnos tuvieran que utilizar alguno de los recursos disponibles en la Biblioteca del Campus, para estimular al alumno a visitarla y ser consciente de su utilidad.

3.1.3.2. Actualización y mejora de las GES

Como en todo programa educativo se planteó su mejora, corrigiendo los errores detectados en ediciones anteriores y procediendo a la actualización de la bibliografía de los principales cambios legislativos y jurisprudenciales, seleccionando las novedades más importantes. Y como en todo entorno académico virtual, se procedió a la importante tarea de comprobar que los enlaces descritos funcionasen correctamente en la actualidad.

3.1.3.3. Debates en el aula: participación y evaluación

Finalmente, se recomendaba la realización de Debates en el aula a través de la herramienta o espacio *ad hoc* activado. Se sugería anunciar la realización de los mismos desde el inicio de semestre informando que las intervenciones cualitativamente destacables serían tenidas en cuenta para ponderar la nota final de EC. La posibilidad de que en cada aula se hiciesen uno o dos debates, propuestos y conducidos por el consultor, debía servir para incentivar la participación, que era especialmente activa en el caso de que el tema y el planteamiento fuesen atractivos.

3.1.4. El análisis de los semestres anteriores como base de mejora permanente

El proceso activo de coordinación entre docentes durante todo el último semestre permitió poder analizar todos y cada uno de los recursos disponibles por los alumnos,

las herramientas tecnológicas utilizadas, las GES y las PEC. De este trabajo de análisis surgieron dos temas importantes, uno de mejora y otro para desarrollar una de las habilidades de los futuros graduados. Respecto a la mejora, se propuso una utilización más intensiva de la ya mencionada Biblioteca virtual.

Y respecto al tema de desarrollo, se introdujeron dos novedades en relación a la PEC 4. La primera, en la última PEC deberían analizarse materias procedentes de los tres módulos precedentes y, con ello, pasaría a ser de repaso de los 3 módulos anteriores, además de tratar de la relación derechos y Comunidades Autónomas, como ya era habitual. Este repaso tiene una doble intención: por un lado, intentar conciliar más temas y evitar una posible reiteración de contenidos—como serían los relacionados con los art. 139.1 CE, 149.1.1 CE y derechos estatutarios- y por otro lado, conducir a los alumnos a repasar nuevamente los tres módulos para ir así preparando la ya cercana PS o, en su caso, el examen final.

La segunda, por decisión de la Dirección del Programa, se abordó la necesidad de trabajar específicamente la oralidad⁶, lo cual implica la adquisición práctica de un conjunto de habilidades, destrezas y actitudes que el alumno deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación en la que se encuentra, tomando en consideración el propio contexto de comunicación y el grado de formalización requerido. La finalidad última de dicha competencia será lograr que los alumnos se conviertan en buenos oradores, una competencia muy bien desarrollada en otros países en la educación pre-universitaria, pero no en nuestro caso.

Como elemento de actuación, en la parte teórica de la PEC 4 se incluyó un ejercicio específico en el que los alumnos debían grabar mediante la herramienta *Langblog*⁷ un video, de unos 3 minutos de duración, en el que el que debía explicar de forma sintética una parte de la materia. Para ello, desde el inicio del curso cada alumno tiene la herramienta tecnológica *Langblog* activada, que sólo era visible para el consultor, para su aprendizaje mediante la realización y publicación de grabaciones.

Con esta herramienta, el *Langblog*, los propios consultores podían hacer sus propias grabaciones, o la aprovechan para divulgar documentos audiovisuales relacionados con la docencia. Así si cada uno de los consultores aportaba hasta 2 o 3 documentos a su disposición o localizables en la red de libre uso, puede crearse un repositorio audiovisual sobre la asignatura, que se complementa con los materiales escritos tradicionalmente utilizados.

3.1.5. Descripción del *timing* del aprendizaje de las unidades didácticas

Se recomienda destinar el siguiente tiempo a cada tarea:

⁶ Vid. Herranz Torres, A.; Moranchel Pocaterra, M., (2011), «Cómo fomentar la expresión oral en el grado de derecho: propuesta didáctica». Disponible en: https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1778/1/Fomentar_Expresio%CC%81n_Oral.pdf. [Consultado el 9/12/2015, a 17:38].

⁷ Puede consultarse en: <http://www.uoc.edu/webs/fborges/CA/activitat/LANGblog.html>

- Lectura de la GES (1'5h)
- Lectura y estudio del Módulo (12h)
- Lectura del Glosario del Módulo (0'5h)
- Realización de los ejercicios de autoevaluación del Módulo (0'5h)
- Lectura del enunciado de la PEC (0'5h)
- Realización de la PEC 1, incluido el test (14h)
- Lectura de las soluciones de la PEC (1h)

Teniendo en cuenta todas las tareas descritas, la dedicación estimada para esta unidad de aprendizaje es de 30 horas en total.

4. CONCLUSIONES: RESULTADOS SATISFATORIOS Y NUEVAS PROPUESTAS EN FAVOR DE LA EXCELENCIA DOCENTE

Las valoraciones realizadas por los consultores del pasado semestre han tenido como común denominador que ha sido el de una compartida satisfacción por el buen funcionamiento de éste y por sus resultados docentes. Junto a esta positiva valoración se han apuntado la necesidad de realizar algunos ajustes, que en ningún caso plantean grandes transformaciones al modelo que hemos descrito y analizado en estas páginas.

La consideración general en cuanto al test y la utilización de *Moodle* es que se trata de una buena metodología didáctica, que garantiza que el alumno estudie todo el módulo y valore su aprendizaje. Ahora bien, su inclusión dentro de la PEC lo convierte en algo ciertamente rígido. Se trataría de continuar trabajando con herramientas como *Moodle*, tanto en la limitación de tiempo para resolver los tests, como en su mejora tecnológica.

Continuando en el capítulo de herramientas tecnológicas, la utilización en el anterior semestre de otros recursos innovadores como *Langblog*, fue valorada de forma muy positiva. A nivel de mejora, todos los consultores insistieron en la necesidad de persistir en un uso más intensivo de la Biblioteca y, por consiguiente, de la difusión de nuevos documentos como informes o sentencias.

Por otra parte, se propuso la realización de una PEC 0, como una actividad propiamente introductoria, esto es, con objeto de resolver dudas sobre la actualidad vinculadas al mundo del Derecho Constitucional. Una actividad recomendada, en muchas sesiones de capacitación, todavía más si se realiza en grupo con objeto de fomentar la cohesión. En caso de introducirse, se sugirió que consistiera en el desarrollo de presentación y debate con un personaje, ya fuera un jurista, un político, etc. Como en el resto de las PEC, esta sería también evaluable.

Algún consultor recordó que años atrás se procuraba que la estructura de las PEC se pareciera lo más posible a las pruebas finales y a los exámenes. Fue cuando se incorporó una parte teórica a las PEC. El objetivo inicial, se convino, se halla plenamente vigente: mantener una PEC con una estructura idéntica a las pruebas finales.

Como elemento temporal, se planteó la necesidad de implementar un nivel de exigencia progresivo en las PEC. Ello, evidentemente, implicaría un esfuerzo de coordinación y

de anticipación más elevada, y una excelente planificación de la asignatura. Esta exigencia progresiva, por ejemplo, podría muy bien realizarse mediante la incorporación en la PEC 1 de determinados fundamentos jurídicos de una Sentencia del Tribunal Constitucional, reservando para el resto de las PEC la indicación de su referencia.

CÓMO ENSEÑAR DERECHO CIVIL EN LA TITULACIÓN DE GRADO EN TURISMO A TRAVÉS DEL ESTUDIO DE CASOS

LAURA ZUMAQUERO GIL
Profa. Ayudante-Doctor de Derecho Civil
laurazg@uma.es

Universidad de Málaga

Resumen: El estudio de casos es una metodología de enseñanza-aprendizaje que permite fomentar entre nuestros alumnos el desarrollo de ciertas habilidades o destrezas asociadas al pensamiento crítico. La adquisición de competencias tales como la reflexión, la argumentación, la capacidad de resolución de problemas, la autocrítica o la comunicación son clave en su proceso de aprendizaje. Todos sabemos que la mera reproducción de conocimientos no es garantía de una pronta inserción en el mercado laboral, por lo que es fundamental formar a nuestros alumnos en otro tipo de competencias que son necesarias para su desarrollo personal y profesional. Este es el motivo principal que nos ha llevado a utilizar la metodología de casos en la impartición de una asignatura de derecho, correspondiente a la titulación de Grado en Turismo. En este trabajo relato la experiencia que hemos llevado a cabo con varios grupos de alumnos de primero, a lo largo de dos cursos académicos, para tratar de fomentar su espíritu crítico, exponiendo tanto el desarrollo de la experiencia como sus resultados.

Abstract: The case method is a teaching-learning that let encourage the development of certain abilities and skills associated with critical thinking. The acquisition of skills such as reflection, argumentation, problem solving ability, self-criticism and communication are the key to the learning process. We all Know that reproduction of knowledge is not guarantee of a speedy entry into the laboral market, so it's essential to train our students in other skills that are necessary for their personal and professional development. This is the main raison that led us to use the case method in teaching a subject of law, corresponding to the Degree in Tourism. In this paper account the experiencie we have conducted with several groups of students in the first to try to encourage their critical spirit, exposing both the development of the experience and its results.

Palabras clave: introducción al derecho, estudio de casos, formación en competencias, evaluación por competencias, espíritu crítico.

Keywords: introduction of law, the case method, skills training, skills assessment, critikal thinking.

Sumario: 1. Introducción. 2. El estudio de casos como metodología de enseñanza-aprendizaje. 3. Cómo trabajar a partir del método del caso en asignaturas introductorias al derecho civil. 4. La aplicación del método del caso en la titulación de Grado en Turismo. 5. Conclusiones.

1. Introducción

El estudio de casos es una metodología participativa que se adapta perfectamente a las enseñanzas del derecho. A través del método del caso los alumnos aprenden a resolver un problema jurídico a partir de un modelo de trabajo basado en el análisis, la reflexión, la discusión, la argumentación y la comunicación, muy lejano al clásico sistema de la clase magistral y del docente como el centro del proceso de aprendizaje¹.

Es frecuente que en las asignaturas de derecho el docente introduzca entre sus metodologías de enseñanza el estudio de casos. De forma individual y grupal los alumnos trabajan con diferentes supuestos reales o hipotéticos a los que se acompaña una batería de preguntas que orientan al alumno de cara a la resolución del caso, a partir de los conocimientos que han ido adquiriendo a lo largo del curso. Esta metodología les va a permitir adquirir una serie de competencias que están asociadas al desarrollo de su espíritu crítico.

La preocupación por evaluar habilidades de pensamiento como son la capacidad de argumentar, de plantear hipótesis, de emitir juicios de probabilidad, de decidir o de resolver es una constante entre los responsables de la enseñanza universitaria. Es indudable que el mercado laboral exige la adquisición de determinadas competencias que no están directamente relacionadas con el conocimiento, sino más bien con el pensamiento eficaz², por lo que el sistema educativo debe adaptarse a estos cambios que demanda la sociedad³.

En la experiencia que venimos desarrollando con alumnos de la titulación de Grado en Turismo hemos tratado de trasladar el modelo de estudio de casos, habitual en las titulaciones de ciencias jurídicas, a una asignatura introductoria al derecho civil. La finalidad no ha sido otra que fomentar entre los alumnos la adquisición de ciertas competencias que consideramos fundamentales para su desarrollo personal y profesional y que están asociadas al pensamiento crítico.

2. El estudio de casos como metodología de enseñanza-aprendizaje

El aprendizaje mediante el estudio de casos permite la interacción entre el docente y el alumno, así como entre los propios alumnos que forman parte del grupo, ayudándoles a

¹ Sobre la clase magistral, vid. DE MIGUEL, M. (2009). “Clases teóricas”, Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado Universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior, Madrid: Alianza, pp. 27-52.

² Como explican BOZU y CANTO HERRERA (2009) el que el término “competencia” se haya introducido en el ámbito educativo se debe a su reiterado uso en el ámbito laboral, “El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes”, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol. 2, núm. 2, pp. 87-97.

³ Realizan un estudio sobre las competencias que la Universidad fomenta y las destrezas exigidas por las empresas, CAJIDE, J. y otros (2002), “Competencias adquiridas en la Universidad y habilidades requeridas por los empresarios”, *Revista de Investigación Educativa*, nº2, pp. 449-467.

la adquisición de competencias asociadas a la resolución de problemas y a la toma de decisiones. Esta metodología permite a su vez la aplicación práctica de los conocimientos teóricos adquiridos, fomentando la participación activa de los alumnos y mejorando así su capacidad de comunicación⁴. A partir del método del caso podemos potenciar la adquisición de conocimientos, la motivación de los alumnos, el desarrollo de habilidades de cooperación, así como el desarrollo del pensamiento crítico⁵. En todo proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental fomentar el espíritu crítico de nuestros alumnos para evitar que el alumno se convierta en un mero reproductor de conocimientos⁶. En este sentido, el método del caso va a permitir que el alumno se cuestione toda la información que ha recibido del docente a lo largo del curso, que reflexione, que aprenda a argumentar y a manifestar sus opiniones, que aprenda a hacerse entender, que sepa escuchar a los demás y que aprenda a resolver los problemas que se le planteen⁷. Un aprendizaje por competencias demanda metodologías que propicien la reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace, y que resultados logra, desarrollando con ello la competencia de aprender a aprender con sentido crítico de su actuación⁸.

Para GLATTHORN y BARON el pensar crítico representa al pensador eficiente, que se diferencia de los demás porque actúa en situaciones problemáticas, recurre a la autocrítica, reflexiona y delibera, tiene fe en la eficacia del pensamiento, define sus objetivos de manera profunda y aporta las pruebas que ponen en duda las decisiones que toman la mayoría de los individuos⁹. Este método es perfectamente aplicable a cualquier disciplina, puesto que el objetivo de toda enseñanza no es tanto impartir conocimiento como motivar a los alumnos para que se planteen las preguntas

⁴ Define ALFARO el estudio de casos como el análisis intensivo y completo de un hecho, problema o suceso real con la finalidad de conocerlo, interpretarlo, resolverlo, generar hipótesis, contrastar datos, reflexionar, completar conocimientos, diagnosticarlos, y en ocasiones entrenarse para los posibles procedimientos alternativos de solución, “Seminario y talleres”, *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (coor. Mario de Miguel Díaz), Madrid, 2009, p. 77.

⁵ ESTEVE SEGARRA, A. (2011). “El método del caso como estrategia didáctica: el objetivo de caminar hacia la utopía de una enseñanza participativa”, *Jornada sobre la enseñanza del derecho del trabajo en el Espacio Europeo de Educación Superior* (<http://fundacion.usal.es/aedtss/images/stories/Esteve.pdf>).

⁶ Como metodologías de enseñanza que permiten fomentar el espíritu crítico se encuentran las simulaciones, el aprendizaje basado en problemas, la lectura crítica, la mayéutica y el estudio de casos.

⁷ FERNÁNDEZ MARCH, A. (2006). “Metodologías activas para la formación de competencias”, *Educatio Siglo XXI*, núm. 24, p. 43.

⁸ SERRANO DE MORENO, M.E (2008). “El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica”, *Educre*, nº 42, pp. 505-514; SAIZ, C. y RIVAS, S. (2008). “Evaluación en pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar”, *Ergo, Nueva Época*, nº 22-23, pp. 25-66; MARTÍN GARCÍA, A.V. y BARRIENTOS BRADASIC, O. (2009), “Los dominios del pensamiento crítico: una lectura desde la teoría de la educación”, *Teoría de la educación*, nº 2, pp. 19-44; ANDREU-ANDRÉS, M.A. y GARCÍA-CASAS, M. (2014). “Evaluación del pensamiento crítico en el trabajo en grupo”, *Revista de Innovación Educativa*, nº 32-1, pp. 203-222.

⁹ “The Good Thinker”, *Developing Minds. A Resource Book for Teaching Thinking, Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria. Virginia, p. 49.

Comparte la misma idea del pensamiento crítico, BOISVERT, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*, Fondo de Cultura Económica, México, p. 23.

importantes en relación con un materia determinada y que desarrollen los hábitos intelectuales que les permita enfrentarse a problemas y encontrar soluciones¹⁰.

La labor del profesor en este tipo de metodología es fundamental tanto en la fase de elaboración del caso como en la fase de discusión, en la que el docente aparece como agente conductor del debate en el aula.

Entre los objetivos de esta metodología podemos destacar los siguientes¹¹:

1º Formar a futuros profesionales capaces de encontrar solución a los problemas que se le planteen

2º Crear contextos de aprendizaje que faciliten la construcción de conocimiento y la verbalización

3º Que trabajen desde un enfoque profesional los problemas de un campo determinado

Entre sus ventajas se señalan la posibilidad de desarrollar la capacidad de análisis, ya que el alumno debe interpretar y definir los problemas relevantes, la mejora de la capacidad de reflexión, la creación de una mayor motivación, la fijación de los conocimientos adquiridos o el desarrollo de la capacidad de escuchar¹².

Afirma WASSERMANN que en el plano del diseño y posterior desarrollo de esta metodología de trabajo se requiere trabajar en torno a cinco fases de enseñanza¹³:

1º La selección y construcción del caso

2º La generación de preguntas clave para el análisis del caso

3º El trabajo en pequeños grupos

4º La discusión del caso

5º El seguimiento

Estas cinco fases a las que se refiere Wassermann pueden agruparse a su vez en dos grandes fases: la fase de preparación del material y la fase posterior de trabajo y discusión.

En la fase de preparación del caso es fundamental tener en cuenta no solamente el nivel de conocimiento de los alumnos que van a participar en la experiencia, sino también

¹⁰ FUENTE COBO, C. y MERA FERNÁNDEZ, M. (2013). "Implantación del método del caso en la enseñanza de periodismo en las universidades españolas: un análisis a partir de las guías docentes", *Estudios sobre el mensaje periodístico*, nº 19, p. 181.

¹¹ Algunos autores equiparan la metodología del estudio de casos con el aprendizaje basado en problemas. Sin embargo, aunque comparten rasgos comunes, estas metodologías de enseñanza presentan diferencias evidentes. En el método del caso se plantea al alumno un problema para que desarrolle propuestas conducentes a la resolución ofreciéndose a modo de narrativa, mientras que en el aprendizaje basado en problemas el alumno debe construir su conocimiento sobre la base de problemas de la vida real pero con la finalidad de construir las bases o los fundamentos teóricos del análisis del problema.

Al respecto véase el trabajo de DIAZ BARRIGA, F. (2005). *El aprendizaje basado en problemas y el método del caso. Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, México, MacGraw Hill; VARGAS VASSEROT, C. (2009). "El método del caso en la enseñanza del Derecho: experiencia piloto de un piloto novel", *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol. 2, nº 4, p. 199.

¹² *El método del caso. Guías Rápidas sobre nuevas tecnologías*. Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (<http://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf>).

¹³ *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires: Alianza, 2006, pp. 19-28.

cuáles son las competencias que queremos fomentar. Es importante elaborar un caso práctico que no ofrezca de entrada la solución, sino que permita dar juego a la discusión y posterior debate. Para ello no es necesario utilizar un caso real, sino que puede tratarse de un caso hipotético que presente cierto realismo y sobre todo que permita el análisis y posterior discusión. Los buenos casos se construyen en torno a problemas o grandes ideas, puntos importantes de la asignatura que merezcan un estudio a fondo¹⁴. La redacción del caso debe ser muy clara para evitar que se generen dudas a partir de los hechos relatados, resultando de este modo un obstáculo para la correcta resolución.

Proporcionar junto al caso práctico una batería de preguntas permite al alumno orientar el problema principal que plantea el caso y focalizar el contenido de sus respuestas. No obstante, a medida que se va avanzando en el desarrollo de esta metodología resulta interesante que en casos puntuales no se incluyan preguntas para así comprobar que el alumno es capaz de identificar la problemática concreta que plantea el supuesto sin necesidad de recibir ningún tipo de orientación. Esto puede llevarse a cabo solicitando al alumno que elabore un informe jurídico en el que haga constar los hechos que se recogen en el caso, el derecho que resulta aplicable, así como la resolución del mismo a partir de razonamientos fundamentados en derecho.

Es muy importante que el caso planteado cumpla una serie de objetivos desde el punto de vista de su diseño para que esta metodología tenga éxito. En este sentido, es necesario que el tema propuesto despierte el interés de los alumnos, ya sea porque se trate de un tema de actualidad o de una problemática que a ellos les resulte cercana¹⁵; que los alumnos hayan adquirido previamente los conocimientos necesarios para poder resolverlo, aunque tengan que realizar labores de investigación para ello y además tengan la oportunidad de verificar la validez de las soluciones que ellos proponen. Si el alumno no sabe si las respuestas, opiniones o argumentos vertidos son válidos o no perderá el interés por participar en este tipo de metodologías¹⁶.

En la fase posterior de trabajo y discusión en el aula es esencial la figura del docente. El docente debe orientar el debate hacia la toma de decisiones y búsqueda de soluciones al caso planteado, promoviendo a su vez entre los alumnos el trabajo en equipo y el respeto a la opinión de los demás. Es muy importante también que, cuando acabe la sesión, el alumno sea capaz de redactar las conclusiones a las que haya llegado a partir del debate generado en clase. Las preguntas que haya formulado el docente o que hayan sido planteadas por los alumnos deben quedar contestadas al finalizar la sesión, para así evitar crear nuevos interrogantes que impidan al alumno formarse una composición clara del caso planteado. Para ello es importante que el docente realice, antes de finalizar la clase, una labor de síntesis que permita cerrar en cierta medida el caso resuelto.

Para completar la experiencia es fundamental que el docente evalúe el aprendizaje que el alumno ha realizado desde el punto de vista del pensamiento crítico a partir de rúbricas de evaluación. Esta evaluación motivará a los alumnos a aprender porque saben que el desarrollo de determinadas competencias va a ser calificado en igual o mayor

¹⁴ FORTEZA FORTEZA, D. y FERRER PERELLO, M. (2001). "El estudio de casos en la enseñanza universitaria. Una experiencia en la Licenciatura de Psicopedagogía", *Bordón*, núm. 53 (4), p. 511.

¹⁵ Cuando se trata de trasladar la metodología del caso a la enseñanza en másteres, hay que tener en cuenta que, a diferencia de las enseñanzas en los grados, el alumno no busca tanto la cercanía del caso o el interés por el tema como que la resolución del caso le permita adquirir capacidades relacionadas con la gestión de una empresa.

¹⁶ WASSERMANN, S. (2006). *El estudio de casos...*, cit., pp. 19-20, 68-93.

medida que sus conocimientos. Además proporcionará un diagnóstico de la experiencia para poder realizar futuras mejoras en la metodología aplicada, ofreciendo una medida de su desarrollo que indique el grado de éxito del programa.

3. Cómo trabajar a partir del método del caso en asignaturas introductorias al Derecho Civil

El estudio de casos no es una metodología exclusiva de las titulaciones de derecho, de tal forma que no pueda ser extrapolable a otras titulaciones. De hecho, esta metodología puede resultar muy útil en aquellas asignaturas de derecho que se imparten de manera muy elemental en otras titulaciones, ya que permite que los alumnos trabajen la asignatura de una forma distinta, evitando así que únicamente memoricen conceptos sin reflexión alguna.

Este método permite generar cierta motivación entre los alumnos que ven cómo a partir del desarrollo de esta experiencia van a ir adquiriendo ciertas habilidades que pueden resultar muy útiles en su quehacer diario. Implementar estas metodologías en otras titulaciones requiere del desarrollo de un proceso de inmersión por parte del alumno a partir de una serie de pautas que debe proporcionarle el docente y que le van a permitir disponer de una guía del trabajo en la que se establezca qué deben realizar y qué se espera de ellos.

Las pautas a seguir para la resolución de este tipo de casos pueden ser las siguientes:

- 1º Leer el caso una o varias veces hasta que pueda extraer los datos que son relevantes para la resolución del mismo
- 2º Analizar los diferentes roles que aparecen en la narración para así poder identificar los intereses de cada uno de los personajes en conflicto
- 3º Determinar cuál es el derecho aplicable al caso planteado
- 4º Estudiar las ventajas e inconvenientes de cada una de las opciones de acción de que disponen los personajes afectados
- 5º Indicar la decisión tomada mediante argumentos jurídicos debidamente razonados

Conocedores de las distintas directrices que deben seguir para la resolución de un caso y cómo se les va a evaluar es necesario introducir al alumno en esta metodología a partir de la resolución de casos no muy extensos, con pocos datos que no den lugar a interpretaciones y con una batería de preguntas que les ayude a enfocar la temática en cuestión. Para ello deberán haber estudiado previamente y en profundidad el tema en concreto sobre el que posteriormente se va a desarrollar el caso práctico. En esta primera fase los alumnos deben ser capaces de extraer los datos relevantes del caso, conocer cuál es el derecho civil aplicable y contestar a las preguntas que se les plantea de manera razonada.

Ya en una segunda fase el alumno deberá asumir un rol y defenderlo utilizando todos los argumentos posibles. Se recomienda introducir en estos casos una batería de preguntas que permitan al alumno orientarse acerca del problema planteado. Para evaluar de una forma más clara si el alumno ha ido adquiriendo competencias asociadas al método del caso y al pensamiento crítico, se les puede pedir que presenten un dictamen sin que hayan recibido ningún tipo de orientación previa a partir de preguntas.

En una tercera fase el alumno debe ser capaz de trabajar el método del caso de manera grupal a partir de un trabajo individual previo en el que deberán recabar los argumentos a favor o en contra de cada una de las partes en conflicto, para posteriormente, en grupos pequeños, defender el rol que el profesor les comunique con anterioridad y proceder a su discusión en el aula, fomentando así las competencias de comunicación y argumentación.

Para verificar que el alumno ha sido capaz de sistematizar toda la información que se ha vertido en clase y que ha llegado a comprender la problemática planteada y las posibles soluciones al caso, resulta interesante pedir al alumno que presente algún tipo de informe de conclusiones, a realizar de manera individual, en el que indique a qué conclusiones ha llegado tras el debate generado en el aula.

Cada una de estas fases va a requerir de un tiempo determinado para su preparación y desarrollo. El tiempo de trabajo puede ser distribuido del siguiente modo:

FASES DE TRABAJO	TIEMPO DE TRABAJO ESTIMADO
FASE 1	1 hora de trabajo individual del alumno fuera del aula 1 hora de debate en el aula
FASE 2	2 horas de trabajo individual del alumno fuera del aula 1 hora de debate en el aula
FASE 3	1 hora de trabajo individual fuera del aula 1 hora de trabajo grupal fuera del aula 20 minutos de preparación de la defensa en el aula una vez se les comunica el rol a asumir 40 minutos de debate en el aula

Tabla 1. Distribución temporal de la experiencia

Es importante que en cada una de estas fases el docente pueda cerrar la sesión con una especie de síntesis de lo que ha sido el estudio del caso, para que el alumno tenga clara la validez de los argumentos aportados en clase y las posibles soluciones al mismo. No realizar esta labor de síntesis podría llevar al alumno a una situación de incertidumbre que le situaría en una posición de inseguridad ante la solución de un nuevo caso práctico. También podría disminuir su motivación al considerar que no es capaz de resolver un caso de manera adecuada.

4. La aplicación del método del caso en la titulación de Grado en Turismo

El estudio de casos es una metodología de enseñanza-aprendizaje que ha resultado muy útil en la asignatura de Introducción al Derecho de la titulación de Grado en Turismo. A través de esta experiencia hemos conseguido fomentar entre los alumnos de los diferentes grupos de primer curso en que ha sido aplicada una serie de destrezas que están directamente asociadas con el pensamiento crítico.

Al inicio del curso se comunica a los alumnos la metodología a seguir a lo largo de las sesiones prácticas, así como el sistema de evaluación. En la idea de dividir esta experiencia en tres fases de enseñanza-aprendizaje, se facilita a los alumnos seis casos prácticos, de los cuales, tres pertenecen a la primera fase, dos a la segunda y uno a la tercera. Los tres primeros casos, con independencia de la temática que aborden cada uno de ellos, tienen por objeto que el alumno se familiarice con la materia y con la terminología jurídica, que se vea capaz de resolver un caso práctico de derecho civil y que aprenda a aplicar los conocimientos adquiridos durante las clases magistrales a partir del uso de la legislación analizada. Cuando se explica a los alumnos que deben fundamentar sus respuestas en derecho, no comprenden que para ello deban utilizar la legislación vigente, limitándose en la mayoría de los casos a responder “sí” o “no” o a aportar argumentos sin fundamentación jurídica o basados en opiniones personales.

En la segunda fase se proporciona a los alumnos dos casos prácticos relacionados con un bloque temático determinado del programa y se les indica que deben asumir un rol y defenderlo. Para ello se les facilita una batería de preguntas con objeto de que puedan centrar el tema objeto de discusión. La resolución del caso deben realizarla individualmente, aunque posteriormente se sometan a debate en el aula. Con ello se consigue que los alumnos puedan fomentar a la vez competencias relacionadas con el trabajo individual y en grupo.

Tras realizar esta experiencia observamos que en aquellas ocasiones que no hemos incluido una batería de preguntas para ver si el alumno era capaz de identificar el problema principal que planteaba el caso, la mayoría de alumnos no ha sabido enfocar del mismo modo el problema jurídico planteado, por lo que han obtenido calificaciones inferiores a las de aquellos alumnos que han dispuesto de una relación de preguntas previamente a la asunción de un rol. Es importante, por tanto, en esta segunda fase, teniendo en cuenta el perfil de los alumnos, que en todo caso de les aporte un listado de preguntas que les ayude a centrar el tema.

En la tercera fase se entrega a los alumnos un caso real sobre el que deberán trabajar tanto de manera individual como grupal. Se facilita a los alumnos el material necesario para resolver el caso planteado (legislación, jurisprudencia, bibliografía...), disponiendo de dos semanas para preparar los argumentos jurídicos que pueden alegar para defender ambas partes de la relación jurídica. Normalmente en las titulaciones de derecho no se proporciona al alumno la legislación, formando parte de su trabajo investigar cuál es la normativa aplicable al caso concreto. Sin embargo, parece conveniente que se proporcione a los alumnos de otras titulaciones la legislación que pudiera ser de aplicación, para que concentren todos sus esfuerzos en su interpretación y en la argumentación a seguir de cara a la resolución del caso.

Una vez analizado individualmente el material de trabajo, los alumnos deben reunirse en grupos de cuatro personas para una puesta en común de los argumentos que individualmente han seleccionado. En la sesión presencial se indica al grupo la parte

contractual a la que deben defender y se les da un tiempo de veinte minutos para que preparen la defensa. Posteriormente, se procede al debate en el aula acerca de la viabilidad de las posturas alcanzadas por los distintos grupos.

Una vez finalizada la sesión presencial, el alumno deberá presentar un informe, en el que exponga las conclusiones a las que ha llegado a partir de la resolución del caso. Resulta indiferente que la postura defendida no coincida con la inicialmente mantenida por el grupo. Lo importante es que el alumno reflexione acerca de las distintas aportaciones realizadas en clase y manifieste por escrito las conclusiones a las que ha llegado. Se permite también que el alumno exponga, a partir de todo el trabajo previo realizado, la defensa de cada una de las partes y la incluya en su informe, sin decantarse por una postura u otra.

¿Cómo se evalúa a los alumnos? Los alumnos son evaluados a través de la participación activa en clase, así como de los ejercicios entregados por escrito.

Las competencias que son evaluadas a través de esta experiencia son las siguientes:

1º Número de argumentos y la calidad de los mismos

2º El manejo del derecho civil

3º La capacidad de comunicación

4º La capacidad de plasmar por escrito los razonamientos a los que se ha llegado

Para ello se ha utilizado una rúbrica de evaluación que recoge cuatro indicadores asociados a estas cuatro competencias, así como sus diferentes niveles de logro, lo que va a permitir realizar una valoración más objetiva y real del grado de competencias adquiridas por el alumno.

¿Qué resultados se han alcanzado en los distintos grupos en los que se ha aplicado esta experiencia? A partir de las rúbricas de evaluación se puede concluir que los alumnos mejoran considerablemente en la adquisición de las competencias objeto de evaluación, existiendo un cambio sustancial en las calificaciones de la fase 1 y la fase 3.

¿Cómo han evaluado los alumnos esta experiencia y cómo la evalúa el profesor? Al finalizar la experiencia se entrega a los alumnos un cuestionario y una rúbrica para que valoren la utilidad de la metodología aplicada para fomentar su espíritu crítico. En el cuestionario abierto se incluyen las siguientes preguntas:

1º ¿Consideras que las actividades realizadas en clase te han ayudado a fomentar el espíritu crítico?

2º Respecto a la actividad número 6 del método del caso:

- a) ¿Te ha resultado útil para fomentar tu espíritu crítico? ¿Por qué?
- b) ¿Has aprendido derecho con ella?
- c) ¿Te ha gustado más la actividad de la tercera fase que el resto de actividades realizadas en la primera y segunda fase?

Al final se incluye un apartado de “observaciones” para que los alumnos puedan aportar algún comentario sobre el trabajo desarrollado durante el curso.

El 100% de los alumnos que ha respondido a este cuestionario considera que la experiencia llevada a cabo con el método del caso les ha sido útil y que han aprendido con ella a desarrollar determinadas habilidades o destrezas relacionadas con el

pensamiento crítico. Por regla general prefieren el trabajo desarrollado en la tercera fase que el realizado en las anteriores porque les gusta más trabajar en grupo, porque disponen de más tiempo para realizar la actividad y porque además fomenta en mayor medida el trabajo de investigación previo y el debate en el aula.

La rúbrica de evaluación que también se utiliza para la valoración final de la experiencia por los alumnos contiene preguntas relacionadas con la metodología seguida durante el curso, con objeto de conocer la valoración que ellos tienen de la experiencia realizada y la de su propio proceso de aprendizaje.

CUESTIONARIO FINAL DE EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA			
Aspectos a evaluar	POCO	BASTANTE	MUCHO
Estoy satisfecho con la experiencia del método del caso desarrollada en este curso			
He aprendido a extraer de un caso los elementos relevantes			
He aprendido a ofrecer argumentos de calidad			
He mejorado mi expresión oral			
Me ha resultado más sencillo trabajar con casos que incluían una batería de preguntas			
Me ha gustado más trabajar en grupo			
He aprendido a escuchar a los demás en clase			

Tabla 2. Cuestionario de evaluación

La mayoría de los alumnos considera que ha desarrollado con éxito algunas de las competencias indicadas en la rúbrica de evaluación y están bastante satisfechos con la experiencia realizada. También entienden que es mucho más sencillo trabajar sobre casos con batería de preguntas y manifiestan que les gusta mucho más trabajar en grupo.

5. Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos a través de esta experiencia podemos concluir que el estudio de casos es una metodología que permite fomentar el espíritu crítico de los alumnos que participan en la misma. Los resultados obtenidos a partir del sistema de evaluación por competencias, en el que la calificación media de los alumnos en la última fase ha ascendido a 7.50 sobre 10 puntos, nos reafirman en nuestra idea acerca de la utilidad de la metodología del caso llevada a cabo.

Por otra parte, los buenos resultados obtenidos a partir de las encuestas de evaluación de la experiencia nos hace pensar que esta metodología ha funcionado satisfactoriamente, pudiendo ser reproducida en futuros cursos académicos e incluso ser extrapolable a asignaturas introductorias al derecho que se imparten en otras titulaciones

distintas del Grado en Turismo, en las que lo importante no es tanto la adquisición de conocimientos jurídicos como el desarrollo de ciertas habilidades o destrezas que les van a resultar de gran utilidad en el ejercicio de su profesión.

EL DERECHO CONCULCADO DEL ALUMNO A UNA EVALUACIÓN OBJETIVA EN LA LOMCE

ESTEBAN VÁZQUEZ-CANO
Profesor de Didáctica y Organización Escolar.
Facultad de Educación
evazquez@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Resumen: Este artículo presenta un análisis del sistema de evaluación arbitrado en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) desde una perspectiva crítica con base en aspectos técnicos y didácticos del desarrollo normativo. El desarrollo de la evaluación en la actual ley educativa se afronta desde un sistema complejo de criterios y estándares de aprendizaje evaluables que sirven de referencia para la evaluación de contenidos y competencias del currículo. Este sistema ha adoptado un alto grado de complejidad técnica que posiciona al docente ante la “casi” imposibilidad de cumplirlo tal y como viene expresado en la normativa al efecto (Orden ECD/65/2015). En un sistema de evaluación mundial (PISA, PRILS, TIMSS, etc.) cada vez más preocupado por una evaluación más cualitativa y competencial, el nuevo sistema propuesto parece chocar de frente con las corrientes pedagógicas actuales además de que su gran complejidad puede conculcar el derecho del alumno a una evaluación objetiva.

Abstract: This paper presents an analysis of the assessment system developed in LOMCE (2013) from a critical perspective based on technical and didactic aspects of policy development. The development of the assessment in the current education law is approached from a complex system of assessment criteria and measurable learning standards that serve as reference for the

REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa
Núm.13, enero 2016, pp. 75 - 92
[En línea] <http://www.eumed.net/rev/rejie>

Entrada 24.11.2015 - Aceptación 11.01.2016

evaluation of curriculum content and competencies. This system has adopted a high degree of technical complexity that places the teacher at the "almost" impossibility to fulfill it as it is expressed in the regulation (Order ECD / 65/2015). In a system of global assessment (PISA PRILS, TIMSS, etc.) increasingly concerned by a more qualitative and competency evaluation, the new system proposed seems to clash head-on with the current educational trends, furthermore, its high complexity could violate the student's right to an objective assessment.

Palabras clave: evaluación, normativa escolar, objetividad, LOMCE, derechos fundamentales.

Keywords: assessment, education laws, objectivity, LOMCE, fundamental rights.

Sumario: 1. Introducción. 2. La evaluación educativa. 2.1. La normativa española sobre evaluación en perspectiva. 3. Los procesos de evaluación en la LOMCE. 3.1. La "casi" imposibilidad de evaluar de forma objetiva en la LOMCE. 4. Conclusiones. 5. Bibliografía de referencia.

1. Introducción

La objetividad en la evaluación viene determinada por la creencia del docente de estar evaluando conforme a criterios claros y consecuentes; principalmente a través de la valoración de los trabajos de clase/casa, la actividad y actitud del alumno/a dentro y fuera de clase y la realización de exámenes. Este tipo de evaluación -aparentemente objetiva- no se basa en principios rigurosos y objetivos que tomen como referencia el desarrollo normativo, sino en la intuición y percepción que tenga cada docente. Este alejamiento de la normativa a la hora de evaluar ha caracterizado la actuación docente de forma mayoritaria en los últimos años (Vázquez-Cano, 2012). La razón para ello es diversa

y puede encontrarse en una normativa no del todo clara y directiva, en un relajamiento del profesorado a la hora de programar y poner en práctica lo que se escribe en una programación didáctica y en entender que lo que un alumno/a sabe viene reflejado, principalmente, en la nota de sus exámenes y no en la superación de los criterios de evaluación del decreto correspondiente (Actuación prioritaria del Servicio de Inspección de Educación de Castilla-La Mancha, 2011).

Ante este panorama arbitrario, poco científico y carente en muchos casos de rigurosidad normativa, empezaron a saltar las alarmas por el incremento en el número de reclamaciones de notas en los servicios de inspección sobre la conculcación del derecho del alumnado a una evaluación objetiva (LODE, 1985). Por esta razón, en los últimos años, diferentes comunidades autónomas (Castilla-La Mancha, Aragón y Andalucía, principalmente) a través de sus Servicios de Inspección Educativa han promovido actuaciones prioritarias para incidir en la necesidad de articular una programación didáctica y una actuación docente dentro del aula que respondiera a los preceptos evaluativos presentes en la normativa vigente. Especialmente, se instó a los centros educativos y a los profesores a que las programaciones didácticas reflejaran con claridad que la evaluación tenía como referencia la superación de los criterios de evaluación, unos criterios que se expresaban y se concretaban en indicadores de evaluación más objetivables y observables en el aula. Cuando este sistema parecía empezar a asumirse y a percibirse por el profesorado como una necesidad normativa y una práctica necesaria para proporcionar más calidad técnica y objetividad a los procesos evaluativos, el nuevo marco normativo de la LOMCE (2013) ha cambiado sustancialmente este sistema.

La evaluación y su desarrollo normativo en la actual LOMCE se afronta desde un sistema complejo de criterios y estándares de aprendizaje evaluables que sirven de referencia para la evaluación de contenidos y competencias del currículo. Este sistema ha

adoptado un alto grado de complejidad técnica que posiciona al docente por primera vez en una ley educativa ante la “casi” imposibilidad de cumplirlo tal y como viene expresado en la normativa al efecto (Orden ECD/65/2015). Como ejemplo de la dificultad que entraña el nuevo sistema, un docente que imparta clases en primero de Educación Primaria en la asignatura de “Lengua castellana” tiene que tener en cuenta que tiene que evaluar 69 criterios de evaluación a través de 130 estándares de evaluación. Si esto lo multiplicamos por 30 alumnos/as durante un curso escolar, el docente pasaría más de la mitad del tiempo de clase anotando en un complejo cuaderno o diario de clase el rendimiento de los alumnos/as en cada uno de esos estándares. Este sistema generaría al final de un curso académico una media de 4000 anotaciones por clase. En un sistema mundial (PISA, PRILS, TIMSS, etc.) cada vez más preocupado por una evaluación más cualitativa y competencial, el nuevo sistema propuesto parece chocar de frente con las corrientes pedagógicas actuales.

Por primera vez, el diseño de una ley educativa pone en peligro que ante la “casi” imposibilidad de cumplir el sistema de evaluación propuesto se conculque uno de los derechos fundamentales del alumnado a ser evaluado de forma objetiva.

2. La evaluación educativa

El tema de la evaluación ha sido uno de los más tratados en la bibliografía pedagógica española, si bien no siempre se han dado planteamientos conceptuales uniformes. Entre otros, destacamos los siguientes: Nevo (1989, p.15) considera que la evaluación es: *el proceso que provee de razones para una correcta toma de decisiones*. Lafourcade (1972, p.21) considera *la evaluación como una etapa del proceso educativo que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieron especificado con*

antelación. Rodríguez (1980, p.119) afirma que la evaluación está regida por unas especificaciones determinadas previamente, es decir, con una situación inicial, pero prevista como final. Rosales (1990, p.85), establece que es un proceso sistemático de reflexión sobre la práctica y para ello, es importante que la evaluación se base más en la práctica, en lo que realmente acontece y se da en el alumno y en la escuela a diario y que dicha reflexión y todo lo que ella conlleva (recogida de datos, análisis y evaluación de los mismos) se haga procesal y sistemáticamente. Progresiva y con criterio y no de forma puntual y desorganizada. Casanova (1995, p.55) considera que es un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente y Santos (1993, p.39) considera que la evaluación es un instrumento de diálogo, comprensión y mejora de la práctica educativa.

Los posicionamientos teóricos a nivel internacional se aproximan a la evaluación desde diferentes marcos teóricos. Un grupo de estudiosos orientan los estudios hacia entender la evaluación como elemento criterial que soporta todo el sistema educativo (Banta, 2007; Allen, 2009; Browell y Swaner, 2010). Otro grupo contextualiza la importancia de la evaluación en el aspecto competencial de los resultados (Marzano y Kendall, 2008; Fleischman, Hopstock, Pelczar y Shelley, 2010; Maki, 2010). Y, una última tendencia, desarrolla principios evaluativos directamente asociados al desarrollo de las inteligencias y de los instrumentos de evaluación (Sternberg y Williams, 2009; Rhodes, 2010).

Finalmente, abordaremos este estudio tomando como referencia los estudios mencionados desde el principio fundamental de que la evaluación es un conjunto de actividades programadas para

recoger información sobre la que profesores y alumnos reflexionan y toman decisiones para mejorar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje, e introducir en el proceso en curso, las correcciones necesarias. Todo ello desde el principio de que cualquier tipo de evaluación adoptada debe cumplir el principio de objetividad a través de proceso sistemático de recogida de datos, incorporado al sistema general de actuación educativa, que permita obtener información válida y fiable para formar juicios de valor objetivos acerca de una situación. La evaluación necesita obtener todos los datos necesarios sobre el proceso que se sigue en la enseñanza y en el aprendizaje para regular los ritmos y para determinar lo positivo del proceso y corregir lo negativo (Vázquez, Sevillano y Méndez, 2011, pp. 208-210).

Tradicionalmente —y todavía en muchos centros educativos es así— la metodología de evaluación es la del *examen*, donde se pone a prueba al alumno y se comprueba si ha adquirido o no unos contenidos impartidos. Sin embargo, en el sistema educativo actual español y europeo se propone que se evalúe todo el proceso educativo de forma objetiva a través de la concreción de los criterios de evaluación por medio de indicadores observables y medibles por tareas: acciones en clase, actitud, trabajo realizado en el día a día tanto en el aula como en casa, etc. y que el examen sea un elemento más a tener en cuenta en la calificación final.

2.1. La normativa española sobre evaluación en perspectiva

El derecho a una evaluación objetiva del alumnado viene recogido en el artículo 6 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, donde en el “apartado c” se reconoce para el alumnado que “su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad”. La materialización de esta objetividad en las aulas españolas se ha realizado en diferentes leyes educativas conforme al cumplimiento y superación de los criterios de evaluación. De este modo, en el marco normativo de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE,1990), el Real decreto 1345/1991, de

6 de septiembre (currículo de la Educación Secundaria Obligatoria) establecía que para el desarrollo de una evaluación objetiva era preciso concretar dentro del proyecto curricular las formas, instrumentos y situaciones más adecuadas para realizar este tipo de evaluación. En él, los equipos docentes además de contextualizar los objetivos generales y criterios de evaluación de etapa, debían especificar los objetivos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos, incluyendo en estos otros los aprendizajes relacionados con el correspondiente proyecto curricular.

Posteriormente, el desarrollo en materia de evaluación en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se concretó en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. En el artículo 10.3 de este Real Decreto se hacía referencia a que los criterios de evaluación de las materias serán referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos. La legislación curricular refiere que los criterios de evaluación de las materias serán el referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos de las diferentes materias que conforman el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Este aspecto, partiendo de la LOE (2006), ha sido descrito y argumentado en diferentes estudios Atlántida (2010), Vázquez-Cano (2012), Vázquez-Cano, Sevillano y Méndez (2012), entre otros, que ya remarcaban la necesidad de realizar una evaluación más objetiva por medio de la expresión de los criterios de evaluación en indicadores concisos y breves que orientaran la práctica del docente en el aula y sirvieran para medir el grado de adquisición de las competencias básicas/claves.

3. Los procesos de evaluación en la LOMCE

En el contexto de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad educativa (LOMCE, 2013) y en su desarrollo normativo la evaluación ha adoptado un nuevo enfoque mucho más complejo que pone en peligro su viabilidad y el derecho del alumnado a ser evaluado desde parámetros justos y objetivos en cumplimiento de la normativa vigente.

El desarrollo de la evaluación al amparo de la actual ley educativa se ha materializado en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. En esta Orden, se apuesta por la necesidad de un cambio en los enfoques metodológicos, que deben basarse en las competencias clave y en los resultados de aprendizaje. Esto conlleva importantes cambios en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, cambios en la organización y en la cultura escolar; requiere la estrecha colaboración entre los docentes en el desarrollo curricular y en la transmisión de información sobre el aprendizaje de los alumnos y alumnas, así como cambios en las prácticas de trabajo y en los métodos de enseñanza. Una necesidad con la que están de acuerdo muchos docentes y administradores de la educación dentro y fuera de España.

La materialización de estas intenciones empieza a verse afectadas cuando, al amparo del artículo 5.5. de la mencionada orden, se establece que los criterios de evaluación deben servir de referencia para valorar lo que el alumnado sabe y sabe hacer en cada área o materia. Estos criterios de evaluación se desglosan en estándares de aprendizaje evaluables. Para valorar el desarrollo competencial del alumnado, serán estos estándares de aprendizaje evaluables, como elementos de mayor concreción, observables y medibles, los que, al ponerse en relación con las competencias clave, permitirán graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en cada una de ellas. Asimismo, el artículo 7 recomienda tres aspectos

fundamentales para una correcta evaluación:

- Han de establecerse las relaciones de los estándares de aprendizaje evaluables con las competencias a las que contribuyen, para lograr la evaluación de los niveles de desempeño competenciales alcanzados por el alumnado.
- La evaluación del grado de adquisición de las competencias debe estar integrada con la evaluación de los contenidos.
- Los niveles de desempeño de las competencias se podrán medir a través de indicadores de logro, tales como rúbricas o escalas de evaluación. Estos indicadores de logro deben incluir rangos dirigidos a la evaluación de desempeños, que tengan en cuenta el principio de atención a la diversidad.
- El profesorado debe utilizar procedimientos de evaluación variados para facilitar la evaluación del alumnado como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje, y como una herramienta esencial para mejorar la calidad de la educación. Asimismo, es necesario incorporar estrategias que permitan la participación del alumnado en la evaluación de sus logros, como la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación.
- Las evaluaciones externas de fin de etapa previstas en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa (LOMCE), tendrán en cuenta, tanto en su diseño como en su evaluación los estándares de aprendizaje evaluable del currículo.

En todo caso, los distintos procedimientos de evaluación utilizables, como la observación sistemática del trabajo de los alumnos, las pruebas orales y escritas, el portfolio, los protocolos de registro, o los trabajos de clase, permitirán la integración de todas las competencias en un marco de evaluación coherente.

La materialización de esta “compleja” Orden Ministerial en las diferentes Comunidades autónomas está generando no pocos

problemas. En el siguiente epígrafe analizamos de forma crítica y con base tecno-didáctica la materialización de la normativa evaluativa en la LOMCE con un ejemplo práctico en la Comunidad de Castilla-La Mancha.

3.1. La “casi” imposibilidad de evaluar de forma objetiva en la LOMCE

La “casi” imposibilidad de de realizar una evaluación objetiva en la LOMCE parte del principio de arquitectura pedagógica en la que se basa la evaluación. Queriendo imitar un sistema de evaluación criterial y muy específico como el de las pruebas PISA, se ha arbitrado un sistema excesivamente específico al introducir una gran número de estándares de evaluación con el afán de observar minuciosamente la actividad del alumnado. Unos estándares que son el referente fundamental para la evaluación del alumnado y para el diseño de las pruebas que medirán el conocimiento del alumnado para obtener el título oficial en Graduado en Secundaria.

Si tomamos como ejemplo el currículo del primer curso de Educación Primaria (alumnos/as de seis años) en Castilla-La Mancha, comprobamos (Resolución 11/03/2015) que los estándares de aprendizaje evaluables se han estructurado en tres categorías: básicos, intermedios y avanzados, bajo los criterios de complejidad y significatividad de los mismos en el marco general del currículo, con la finalidad de orientar el contenido de las programaciones didácticas y la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Los estándares categorizados como básicos son considerados imprescindibles para garantizar un adecuado progreso del alumnado en la etapa y, por tanto, gozarán de una mayor consideración en las programaciones didácticas, sin perjuicio de la unicidad e integridad del currículo, que supone la obligatoriedad de incluir en las programaciones didácticas y trabajar con el alumnado la totalidad de los estándares de aprendizaje evaluables. Con el objeto de facilitar la evaluación del

grado de adquisición de las competencias clave, se ha establecido la asociación de cada estándar con la competencia clave con la que guarda una relación más directa, tal como se refleja en el anexo de la presente resolución. Esta asociación tiene carácter orientativo para los centros docentes y, en el ámbito de su autonomía, podrá ser modificada o complementada por los mismos, vinculando los estándares a una o varias competencias clave.

A pesar de que el currículo de Lengua castellana para la etapa y curso en cuestión persigue crear ciudadanos conscientes e interesados en el desarrollo y la mejora de su competencia comunicativa capaces de interactuar satisfactoriamente en todos los ámbitos que forman y van a formar parte de su vida; lo que exige una reflexión sobre los mecanismos de usos orales y escritos de su propia lengua y la capacidad de interpretar y valorar el mundo y de formar sus propias opiniones a través de la lectura crítica, teniendo en cuenta que un proceso de alfabetización cultural es siempre de larga duración. La materialización de la evaluación del currículo se ha realizado conforme al desarrollo de un gran número de estándares de evaluación (130) que desarrollan 69 criterios de evaluación muy específicos que no permiten observar ni medir aspectos más cualitativos como los implicados en la competencia lingüística. Como contraposición, uno de los mejores países en PISA (Finlandia) sólo tiene 11 criterios de evaluación para el mismo curso y materia y da libertad a los centros educativos para que concreten los indicadores o estándares en sus programaciones. Esta organización ha generado un sistema tan complejo como el siguiente:

Perfil de Área - Primero		
Lengua Castellana y Literatura		
LC01.01.01	Participa en situaciones comunicativas dirigidas, respondiendo, con coherencia a las preguntas formuladas.	B CL
LC01.01.02	Elabora preguntas coherentes.	B CL
LC01.01.03	Expresa con coherencia de forma oral hechos, vivencias y opiniones.	B CL
LC01.02.01	Participa en situaciones espontáneas de intercambio comunicativo (buscando empatizar con sus interlocutores).	I CS
LC01.02.02	Realiza una escucha activa, comprende, resume y reinterpreta instrucciones orales.	A CL
LC01.02.03	Es responsable, cuidadoso, ordenado y organizado pidiendo ayuda para la realización de tareas, cuando la necesita.	B AA
LC01.02.04	Asocia el discurso oral a imágenes y sonidos.	I CL
LC01.03.01	Emplea formulas orales habituales de saludo y despedida.	I CS
LC01.03.02	Adecua la entonación a la situación comunicativa.	I CL
LC01.03.03	Solicita la repetición de lo no comprendido.	I SI
LC01.03.04	Respeto los turnos de palabra, mantiene la atención cuando no es su turno, mira a la cara de su interlocutor, respetando al interlocutor.	B CS
LC01.03.05	Comunica verbalmente, con coherencia, sentimientos y vivencias personales, imitando, en fondo y forma, los modelos presentados por el profesor.	A CL
LC01.03.06	Pronuncia con la claridad y entonación adecuada a su edad, imitando los modelos presentados por el profesor.	B CL
LC01.04.01	Comprende el sentido global de textos orales de la vida cotidiana.	B CL
LC01.04.02	Mantiene la atención alrededor de 10 minutos en la reproducción de textos orales.	B CL
LC01.05.01	Identifica la idea principal en textos narrativos orales (cuentos y anécdotas).	B CL
LC01.05.02	Identifica las ideas generales en reportajes audiovisuales sobre temas del interés del alumno (con una duración de entre 5 y 15 minutos).	A CD
LC01.05.03	Resume oralmente, de forma adecuada el texto.	B CL
LC01.06.01	Utiliza un léxico adecuado en situaciones informales.	B CL
LC01.06.02	Pregunta el significado de las palabras que no conoce.	I SI
LC01.06.03	Utiliza en el lenguaje dirigido y en el espontáneo las palabras nuevas.	I CL
LC01.07.01	Narra cuentos y vivencias personales, imitando el modelo ofrecido por el profesor.	A CL
LC01.08.01	Describe personas, animales, objetos y lugares, imitando de forma correcta el modelo ofrecido por el profesor.	A CL
LC01.08.02	Expresa adecuadamente la situación de objetos, personas, manifestando dominio de los conceptos básicos de espacio: izquierda-derecha, arriba-abajo, dentro-fuera, lejos-cerca.	B CM
LC01.09.01	Utiliza con propiedad expresiones temporales para situar y ordenar rutinas: antes, después; por la mañana, por la tarde, por la noche...	B CM
LC01.10.01	Escucha, con atención, diferentes tipos de textos, realizando en el momento y de forma adecuada, preguntas sobre el texto y respondiendo a cuestiones sobre el mismo.	B CL
LC01.11.01	Canta canciones con ritmos y melodías adecuadas a su edad y cuenta cuentos.	I CC
LC01.11.02	Recita poemas. Imita de forma adecuada los modelos ofrecidos por el profesor y con su propio modelo.	I CC
LC01.11.03	Recita, utilizando los recursos extralingüísticos convenientes, adivinanzas, retahílas y poemas.	B CC
LC01.11.04	Disfruta de la recitación.	I AA
LC01.12.01	Adecua el lenguaje en entonación, ritmo y volumen a la representación dramática.	I CC
LC01.12.02	Disfruta participando en las dramatizaciones que se realizan en el aula.	I CC
LC02.01.01	Codifica y descodifica todos los fonemas y grafías de la lengua castellana.	B CL
LC02.01.02	Descodifica signo de puntuación.	I CL
LC02.02.01	Reconoce la funcionalidad de determinados textos (carteles, anuncios, cuentos,...). Interroga textos, con la sola observación de un texto sabe si es un anuncio, un cuento, una entrada de cine.	I CC

Figura 1. Propuesta de categorización de estándares en básicos, intermedios y avanzados y su relación con las competencias clave (sólo un extracto de los 130)

Este sistema se estructura posteriormente en el desarrollo curricular en tres aspectos fundamentales: contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Presentamos, a continuación como queda organizado para uno solo de los bloques de contenido de Lengua castellana para el primer curso de Educación Primaria.

1º curso de Educación Primaria		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 1: Comunicación oral: Escuchar, hablar y conversar (6 CONTENIDOS/12 CRITERIOS DE EVALUACION/32 ESTÁNDARES (BÁSICOS/INTERMEDIOS/AVANZADOS))		
<ul style="list-style-type: none"> Interacción en situaciones comunicativas. Interacción en la comunicación espontánea y dirigida. Participación activa en el intercambio verbal. Comprensión de mensajes en diferentes situaciones de comunicación oral. Expresión y producción de textos orales. Escucha y reproducción de textos breves y sencillos que estimulen la curiosidad e imaginación del alumno. Dramatización de textos adaptados, desarrollando el gusto por participar en dinámicas de grupos. 	1. Participar activamente en situaciones comunicativas de la vida escolar.	1.1. Participa en situaciones comunicativas dirigidas, respondiendo, con coherencia, a las preguntas formuladas. 1.2. Elabora preguntas coherentes. 1.3. Expresa con coherencia de forma oral hechos, vivencias y opiniones.
	2. Participar activamente, sin preparación previa, en conversaciones que traten temas cotidianos.	2.1. Participa en situaciones espontáneas de intercambio comunicativo (buscando empatizar con sus interlocutores). 2.2. Realiza una escucha activa, comprende, resume y reinterpreta instrucciones orales. 2.3. Es responsable, cuidadoso, ordenado y organizado pidiendo ayuda para la realización de tareas, cuando la necesita. 2.4. Asocia el discurso oral a imágenes y sonidos.
	3. Utilizar estrategias y normas en la interacción y comunicación con los demás.	3.1. Emplea fórmulas orales habituales de saludo y despedida. 3.2. Adecua la entonación a la situación comunicativa. 3.3. Solicita la repetición de lo no comprendido. 3.4. Respeta los turnos de palabra, mantiene la atención cuando no es su turno, mira a la cara de su interlocutor, respetando al interlocutor. 3.5. Comunica verbalmente, con coherencia, sentimientos y vivencias personales, imitando, en fondo y forma, los modelos presentados por el profesor. 3.6. Pronuncia con claridad y entonación adecuada a su edad, imitando los modelos presentados por el profesor.
	4. Comprender del sentido global de texto.	4.1. Comprende el sentido global de textos orales de la vida cotidiana. 4.2. Mantiene la atención alrededor de 10 minutos en la reproducción de textos orales.
	5. Identificar información relevante.	5.1. Identifica la idea principal en textos narrativos orales (cuentos y anécdotas). 5.2. Identifica las ideas generales en reportajes audiovisuales sobre temas del interés del alumno (con una duración de entre 5 y 15 minutos). 5.3. Resume oralmente, de forma adecuada el texto.
	6. Adquirir vocabulario.	6.1. Utiliza un léxico adecuado en situaciones informales. 6.2. Pregunta el significado de las palabras que no conoce. 6.3. Utiliza en el lenguaje dirigido y en el espontáneo las palabras nuevas.
	7. Narrar situaciones o experiencias personales.	7.1. Narra cuentos y vivencias personales, imitando el modelo ofrecido por el profesor.
	8. Realizar descripciones sencillas de personas, animales, objetos y lugares.	8.1. Describe personas, animales, objetos y lugares, imitando de forma correcta el modelo ofrecido por el profesor. 8.2. Expresa adecuadamente la situación de objetos, personas, manifestando dominio de los conceptos básicos de espacio: izquierda-derecha, arriba-abajo, dentro-fuera, lejos-cerca.
	9. Realizar peticiones y enumeraciones.	9.1. Utiliza con propiedad expresiones temporales para situar y ordenar rutinas: antes,

Figura 2. Organización curricular del primer curso de Educación Primaria para Lengua castellana (Boque 1 de contenidos de Castilla-La Mancha)

Esta estructuración (Figura 2) obliga por normativa a los docentes a evaluar en un curso los 130 estándares de evaluación en complejos cuadernos y diarios de clase informatizados. Si analizamos de forma práctica la situación en una clase normal con 30 alumnos/as de ratio y 130 estándares de evaluación. Si cada docente dedicara únicamente un minuto de media por anotación a cada alumno/a (observación/corrección de actividad o tarea) pasaría un tiempo medio del 45-50% de la clase anotando, lo que representa unas 80 horas de anotaciones al año, es decir la mitad de los días lectivos de un curso escolar se dedicarían a reflejar una nota en cada uno de los estándares. Si la mitad del tiempo de una clase se ha dedicado a anotar es porque previamente el profesor/a ha pasado lista, impartido contenidos, organizado actividades de

padres y madres, ¿reclamarán un suspenso aduciendo que su hijo/a no ha sido evaluado conforme a todos los estándares y que, por lo tanto, se ha conculcado su derecho a una evaluación objetiva?

Son interrogantes que nos atrevemos a responder, después de nuestra propia experiencia como docente en etapas educativas previas a la Universidad y como inspector en los servicios de Inspección de Educación. Pero, sí podemos formular otra pregunta: ¿está siendo evaluado de forma objetiva el alumnado con esta normativa? La respuesta es “no” desde el momento en el que su aplicación desvirtúa la propia filosofía pedagógica enunciada en el currículum oficial y “no” también en el momento en el que su desarrollo es muy improbable que se materialice por un docente normal en una clase normal. Por lo tanto, si se regula desde preceptos normativos muy poco probables de ser cumplidos, el sistema está facilitando incluso promoviendo la arbitrariedad de la aplicación de la norma y, por lo tanto, quebrantando y conculcando el principio de objetividad al que todo alumno/a tiene derecho.

4. Conclusiones

El sistema de evaluación propuesto en la normativa que regula la LOMCE se puede calificar de inviable, poco realista y técnicamente “casi” imposible de cumplir. La práctica real en las aulas así lo está atestiguando durante el presente curso escolar 2014/15 por el comentario de muchos docentes que ven imposible su materialización. Ante un sistema que no permite una aplicación equitativa y justa por parte del profesorado el único miembro de la comunidad educativa que ve lesionado sus derechos es el propio alumno/a sometido a un sistema que por inviable se convierte en arbitrario y, por extensión, en injusto pudiendo conculcar su legítimo derecho a ser evaluado conforme a criterios objetivos.

Asimismo, este continuo cambio de orientación en la normativa

sólo ayuda a un cada vez mayor desconcierto de buena parte de la comunidad educativa y de la sociedad en general que asiste con estupor a la falta de rigor, capacidad y acuerdo para establecer un marco regulatorio consensuado, comprensivo y estable que permita a todos/as un “posible” y “justo” cumplimiento de la norma para que el rendimiento del estudiante sí pueda realizarse desde la ansiada objetividad.

5. Bibliografía de referencia

- ACTUACIÓN PRIORITARIA DEL SERVICIO DE INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN DE CASTILLA-LA MANCHA (2011). Documento inédito.
- ALLEN, M. (2009). General education assessment. Texas A&M assessment Conference, San Antonio (Texas).
- ATLÁNTIDA, PROYECTO (2010). Estrategias de cambio para mejorar el currículo escolar. Ministerio de Educación. Madrid (IFIIE).
- BANTA, T. (Ed.). (2007). *Assessing student learning in the disciplines*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- BROWNELL, J.E., y SWANER, L.E. (2010). *Five high-impact practices: Research on learning outcomes, completion, and quality*. Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities.
- CASANOVA, A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- FLEISCHMAN, H.L., HOPSTOCK, P.J., PELCZAR, M.P., y SHELLEY, B.E. (2010). *Highlights From PISA 2009: Performance of U.S. 15-Year-Old Students in Reading, Mathematics, and Science Literacy in an International Context (NCES 2011-004)*. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC.
- LAFOURCADE, P.D. (1972). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.

- MAKI, P. (2010). *Assessing for learning*. Sterling, VA: Stylus.
- MARZANO, R.J., y KENDALL, J. S. (2008). *Designing & assessing educational objectives: Applying the new taxonomy*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- NEVO, D. (1989). The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature. En E. R. House (Ed.), *New directions in educational evaluation* (pp. 15-29). London: The Falmer Press.
- RHODES, T.L. (2010). *Assessing outcomes and improving achievement: Tips and tools for using rubrics*. Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities.
- RODRÍGUEZ, J.L. (1980). *Didáctica General. I. Objetivos y evaluación*. Madrid: Cincel.
- ROSALES, C. (1989). *Perspectivas sobre evaluación educativa*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- SANTOS, M.A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- STERNBERG, R.J., y WILLIAMS, W.M. (Eds.). (2009). *Intelligence, Instruction, and Assessment*. US N.J: Routledge.
- VÁZQUEZ-CANO, E., SEVILLANO, M.^aL., y MÉNDEZ, M.A. (2011). *Programar en Primaria y Secundaria*. Madrid. Pearson.
- VÁZQUEZ-CANO, E. (2012). “La evaluación del aprendizaje en primaria y secundaria: los indicadores de evaluación”. *Espiral, Cuadernos del profesorado*, núm. 5, vol. 10, pp. 30-41.

Normativa

- LODE (1985). *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación*.
- LOE (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.
- LOGSE (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*.

- LOMCE (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*.
- ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- REAL DECRETO 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- RESOLUCIÓN DE 11/03/2015, de la Dirección General de Organización, Calidad Educativa y Formación Profesional, por la que se concreta la categorización, la ponderación y la asociación con las competencias clave, por áreas de conocimiento y cursos, de los estándares de aprendizaje evaluables, publicados en el Decreto 54/2014, de 10 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

RESEÑA

ALENZA GARCÍA, J.F.: *El derecho en la obra de Lorenzo Silva*, Thomson Reuters-Aranzadi, ISBN: 978-84-9098-587-8, 395pp.

MABEL LÓPEZ GARCÍA
Ayudante Doctora – Acreditada Contratada Doctora
Derecho Administrativo. Facultad de Derecho.
Universidad de Málaga

“El derecho en la obra de Lorenzo Silva”, publicado por la editorial Aranzadi en 2015 y coordinada por José Francisco Alenza García con la colaboración como coautores de doce profesores de Universidad especialistas en diferentes ramas jurídicas (derecho administrativo, derecho civil, derecho internacional, derecho laboral, derecho mercantil, derecho penal, derecho procesal y filosofía del derecho), recoge en 14 capítulos propuestas para el análisis jurídico de diferentes temas de especial interés social vinculados a todas las áreas del derecho y que permite trabajar cuestiones muy variadas, teniendo como referencia, y de ahí su especial particularidad, trece obras del novelista Lorenzo Silva.

La obra estructurada en fichas de trabajo para el análisis y debate jurídico recoge en cada capítulo la ficha técnica de la correspondiente novela: título, año, editorial y sinopsis, a lo que se suma un breve estudio de la temática jurídica a tratar (palabras claves, planteamiento y cuestiones para investigar y debatir), para finalizar con unas propuestas de actividades concretas para los estudiantes y referencias de material complementario.

Desde este punto de vista, la obra se asemeja a otros manuales que se realizan desde la concepción de los nuevos métodos docentes en la enseñanza del Derecho, en los que se busca que el estudiante adopte una actitud proactiva para alcanzar las competencias de cada asignatura utilizando para ello diferentes medios: el cine, la literatura, videos o recortes de prensa... y se elaboran a través de diferentes fichas de trabajo que sirven de guía para el profesor.

Sin embargo, como se recoge en la propia presentación, no es sólo esto, la obra se realiza con un fin específico: contribuir desde la enseñanza del Derecho a luchar contra la ignorancia y la indiferencia, cumpliendo así con el lema que se viene desarrollando en el Programa LyDer (Literatura y Derecho) de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Pública de Navarra desde el año 2010, a la que se vincula, como profesor de Derecho Administrativo y Decano, José Francisco Alenza García.

Así, y teniendo como marco de referencia el Programa LyDer, la obra es sin duda de indudable valor como material de trabajo para la realización del mismo, pero su virtualidad va más allá, dada su rigurosidad, resulta de gran interés para que cualquier profesor interesado en el tema pueda llevar a sus clases parte de los objetivos del

Programa, logrando quizás, a través de la incorporación de la literatura, captar la atención y el interés de los estudiantes por el Derecho en un sentido superior a lo establecido dentro de los márgenes de los resúmenes de lecciones que permiten exponer el actual sistema de enseñanza universitario (Plan Bolonia). Un interés en ocasiones necesario de alcanzar, no sólo en el Grado en Derecho sino también en otras titulaciones en las que se imparten asignaturas jurídicas.

La temática de cada capítulo se extrae de la serie de novelas policíacas “Chevilcqua y Chamorro”, de la trilogía sobre antihéroes cotidianos “Bocheviques y Ángeles”, a las que se suman “el Blog del inquisidor” y “la sustancia interior”. Todas ellas grandes novelas que con la simple lectura ya están contribuyendo en la formación integral del alumnado y a partir de las cuales se trabajan cuestiones muy diversas, tales como, y entre otras: sucesiones internacionales, el papel de las oficinas consulares, cuestiones medioambientales, urbanismo, contratación administrativa, blanqueo de capitales, represión penal (culpabilidad, reprochabilidad, reinserción, técnicas de investigación criminal) discriminación laboral, género, derechos fundamentales. Cuestiones, todas ellas, perfectamente sistematizadas en el índice analítico que contiene más de cien voces y que, sin duda, incrementa la funcionalidad de la obra siendo de gran ayuda para el profesor interesado en tratar un tema en concreto.

La obra se cierra con un capítulo a modo de epílogo sobre “Lo jurídico y los juristas en la obra de Lorenzo Silva” y donde se sintetiza y realza el valor de la obra de Lorenzo Silva como instrumento pedagógico en la enseñanza del Derecho, y no sólo por los referencias a temas jurídicos actuales sino, y especialmente, por ayudar a transmitir la importancia y el valor de la vocación profesional en cualquier trabajo desde el “heroísmo cotidiano” y cito textualmente “Un heroísmo consistente no en el ejercicio de poderes especiales, sino en no dejarse vencer por las duras piedras que cada uno nos encontramos en nuestro camino, por la hostilidad creciente de gran parte de nuestra sociedad o por la insatisfacción ante una injusticia tendencialmente expansiva”.