

REJIE

REVISTA JURÍDICA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA



FACULTAD DE DERECHO
Universidad de Málaga

Nº8
Junio 2013

Presentación al núm.8.

ISABEL GONZÁLEZ RÍOS

Cervantes, Twain e Lobato: reflexões sobre direito, literatura e censura.

ANDRÉ KARAM TRINDADE – LUIS ROSENFELD

La innovación en la docencia y el aprendizaje de la Filosofía del Derecho por medio del método de casos.

M^a ISABEL GARRIDO GÓMEZ

El UPOBAROMETRO como experiencia de innovación docente del Área de Ciencia Política y de la Administración, de la Universidad Pablo Olavide.

FCO J. LLERA RAMO – J.A. PEÑA RAMOS – J.FCO. JIMÉNEZ DÍAZ – MARTA VÉLEZ RODRÍGUEZ

La fusión del trabajo cooperativo y el aprendizaje basado en problemas en las asignaturas de Derecho Civil: una propuesta comprometida para transitar por el derecho de la persona.

LEIRE IMAZ ZUBIAUR

Metodologías activas para un aprendizaje del Derecho Romano basado en problemas: herencia, dote y régimen económico del matrimonio romano.

ELISA MUÑOZ CATALÁN

Derecho y cine del genocidio: 7 títulos contemporáneos (2001-2011) para la docencia presencial del Derecho Penal e Internacional Público.

CHRISTINA HOLGADO SÁEZ

La reforma del código penal español motivada por la trasposición de la directiva 2011/36, sobre prevención y lucha contra la trata de seres humanos y protección de las víctimas .

TANIA GARCÍA SEDANO

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

Mabel López García

mabel@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 8
junio 2013**

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

Comité científico internacional

ALEJANDRO GUZMÁN BRITO, Profesor Emérito. Facultad de Derecho de la Universidad Católica de Valparaíso. (Chile); BLANCA TORRES ESPINOSA, Profa. De Tiempo Completo, Unidad Académica Multidisciplinar Zona Huasteca Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México); BJARNE MELKEVIK, Catedrático de Metodología Jurídica y Filosofía del Derecho. Universidad Laval. Québec. (Canadá); CARLOS JUSTO BRUZÓN VILTRES, Prof. Asistente del Departamento de Derecho. Universidad de Grama (Cuba); GABOR HAMZA, Catedrático de Derecho Constitucional y de Derecho Romano. Universidad 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.7

Isabel González Ríos..... 7

Cervantes, Twain e Lobato: reflexões sobre direito, literatura e censura.

André Karam Trindade - Luis Rosenfield 9

La innovación en la docencia y el aprendizaje de la filosofía del derecho por medio del método de casos.

M^a Isabel Garrido Gómez..... 25

El UPOBAROMETRO como experiencia de innovación docente del Área de Ciencia Política y de la Administración, de la Universidad Pablo Olavide.

Fco J. LLera Ramo – J.A. Peña Ramos – J.Fco. Jiménez Díaz – Marta Vélez Rodríguez..... 43

La fusión del trabajo cooperativo y el aprendizaje basado en problemas en las asignaturas de derecho civil: una propuesta comprometida para transitar por el derecho de la persona.

Leire Imaz Zubiaur 58

Metodologías activas para un aprendizaje del Derecho Romano basado en problemas: herencia, dote y régimen económico del matrimonio romano.

Elisa Muñoz Catalán..... 85

Derecho y cine del genocidio: 7 títulos contemporáneos (2001-2011) para la docencia presencial del Derecho Penal e Internacional Público.

Christina Holgado Sáez..... 101

La reforma del Código penal español motivada por la trasposición de la Directiva 2011/36, sobre prevención y lucha contra la trata de seres humanos y protección de las víctimas.

Tania García Sedano..... 119

PRESENTACIÓN AL Nº 8 DE LA REVISTA JURÍDICA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA (REJIE)

Es para mi un placer presentar el número 8 de la REJIE con el que cumplimos 4 años de edición digital de esta Revista, por lo que quiero dar las gracias a todos aquellos profesores y profesionales, tanto españoles como extranjeros, que han confiado en la misma, así como, a todos los evaluadores externos que de forma desinteresada vienen colaborando en la consolidación de la misma.

En esta ocasión se incluyen siete artículos en los que además de abordar cuestiones relativas a metodologías activas en la enseñanza de disciplinas jurídicas, se tratan temas como la incidencia del Derecho en las publicaciones literarias o la insuficiente regulación interna del delito de trata de seres humanos. El primero de los artículos que presentamos a nuestros lectores, de los autores André Karam y Rosenfield, escrito en Portugués, nos introduce en el interesante tema de la censura de textos literarios en países democráticos, por considerarse que infringen principios o reglas jurídicas. Así, nos exponen sus autores varias obras clásicas de la literatura mundial que han padecido este tipo de censura “jurídica”. Tal es el caso de la novela “*La gitanilla*” del escritor Miguel de Cervantes en España; “*Las aventuras de Tom Sawyer*” y “*Las aventuras de Huckleberry Finn*”, de Mark Twain en Estados Unidos, entre otras, que sufrieron censura por sus contenidos discriminatorios. Los autores de este artículo manifiestan una viva crítica a la censura de textos literarios desde su defensa de los mismos como vehículos de expresión de los ideales democráticos y para la denuncia de los abusos de poder.

Si bien el Derecho incide en la literatura y ésta puede incidir en el Derecho a través de la crítica al poder constituido, no cabe duda que ello debe hacerse desde la defensa de los valores superiores del Ordenamiento jurídico que, como refleja la Constitución Española son la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político (art.1 CE), los cuales deben servir de fundamento en el estudio crítico y razonado del Derecho. Y esto es lo que nos desarrolla el segundo trabajo de investigación que incluimos en este número, de la Profesora Garrido Gómez de la Universidad de Alcalá. Partiendo del análisis de una metodología de enseñanza del Derecho, cual es el método del caso, no solo nos explica en qué consiste sino que analiza su origen anglosajón. Ello tiene especial relevancia en cuanto a su aplicación en sistemas jurídicos continentales. ¿Cuál es el sentido y la utilidad de aplicar un método de enseñanza propio de sistemas jurídicos que se rigen por un conjunto de reglas deducidas de la costumbre por los Tribunales de Justicia –el *Common Law*- a sistemas jurídicos basados en el imperio de la Ley? Este es el objeto de estudio que se marca su autora que, con gran capacidad argumentativa, defiende la validez de la utilización del método del caso para la enseñanza de disciplinas jurídicas como la Filosofía del Derecho en cuanto permite capacitar al jurista en el análisis crítico de las Instituciones y del Derecho. Y lo hace presentando las técnicas docentes más relevantes para alcanzar dicho objetivo. Por ello, podemos decir que este trabajo constituye una aportación en la justificación de la necesaria renovación de los métodos de enseñanza por la que se apuesta en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Y de renovación metodológica se trata también en el estudio que nos presentan varios profesores de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. En este caso se expone una experiencia aplicada durante varios años consistente en la elaboración por los

estudiantes de la disciplina de Ciencia Política de una encuesta de opinión, el llamado – Epobarómetro- sobre cuestiones como: las motivaciones de los universitarios, sus actitudes políticas, su opinión sobre el Estado de las Autonomías, etc. Se trata de una experiencia docente plasmada en las Guías Docentes de las asignaturas implicadas y, por tanto, que cuenta con la aprobación del claustro de profesores. Además, está diseñada para adquirir habilidades y competencias propias de algunas de las salidas profesionales de los estudiantes implicados, lo que sin duda resulta de gran utilidad.

Abundando en la presentación de experiencias docentes en Ciencias Jurídicas, que aplican nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje para el estudiante universitario, se incluyen en este número dos artículos que abordan el llamado “aprendizaje basado en problemas (ABP)”. Así, por ejemplo, la profesora Imaz Eubiar de la Universidad del País Vasco expone la aplicación de metodologías como el ABP en la asignatura Derecho Civil I, desarrollando todo un conjunto de actividades llevadas a cabo con los alumnos que han contribuido –según la autora- a una formación más autónoma de los mismos. Se narra, en definitiva, una experiencia gratificante para el docente y para los discentes que, sin embargo, conlleva una gran dedicación por parte del Profesor, que excede en gran medida a la exigida por las tradicionales “clases magistrales”; en lo que parece haber coincidencia entre todos los docentes que vienen aplicando este tipo de metodologías activas para favorecer el aprendizaje autónomo y durante toda la vida de los ahora estudiantes y posteriores profesionales. Por su parte, la Prof. Muñoz Catalán de la Universidad de Huelva, analiza aquel método docente y su aplicación en la enseñanza del Derecho Romano, presentando varios casos reales ocurridos en Roma para –a partir de los mismos- analizar algunas instituciones jurídicas como la herencia.

Se completan los artículos relativos a la innovación en la docencia jurídica universitaria con un trabajo de la profesora Holgado Saéz, de la Universidad de Sevilla, que analiza un tema que ya se ha abordado en profundidad por la doctrina jurídica, pero no por ello deja de resultar novedoso. Nos referimos al uso del cine en la enseñanza de disciplinas jurídicas como el Derecho Penal o el Derecho Internacional Público. Se presentan las fichas de varias películas junto a páginas webs donde se puede buscar información sobre las mismas; películas que sirven de base para la explicación de materias propias de aquellas ramas jurídicas.

Para finalizar hemos querido hacernos eco del tratamiento de un tema que por su actualidad y relevancia social consideramos de utilidad para el profesorado de Ciencias Jurídicas. Nos referimos al artículo que nos remite D^a Tania García, Prof. Asociada y Magistrada Suplente de la Universidad Carlos III de Madrid, que sin constituir una experiencia docente ni abordar aspectos relacionados con las metodologías o técnicas de enseñanza-aprendizaje, constituye un trabajo de investigación que nos ilustra sobre la regulación existente en relación al delito de trata de seres humanos. El estudio plantea la necesidad de adaptar la regulación interna española a obligaciones internacionales que dimanen tanto de Naciones Unidas como de la propia Unión Europea respecto a la protección y lucha contra el delito de trata de personas.

Isabel González Ríos.
Directora de la REJIE.

CERVANTES, TWAIN E LOBATO: REFLEXÕES SOBRE DIREITO, LITERATURA E CENSURA

ANDRÉ KARAM TRINDADE

Professor de Direito Constitucional da Faculdade Meridional (IMED) e da
Faculdade Inedi (CESUCA)
andre@ihj.org.br

LUIS ROSENFELD

Bolsista de iniciação científica em Filosofia
Estagiário do Supremo Tribunal Federal (Brasil)
luis888@gmail.com

Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul

*Give me the liberty to know, to utter, and to
argue
freely according to conscience, above all liberties¹*

Resumo: O presente artigo problematiza um tema que diz respeito aos estudos interdisciplinares do Direito e Literatura: qual o sentido do patrulhamento (jurídico) à cultura (literária)? Para ilustrar a questão, relata três casos conhecidos: (a) a censura à novela *La Gitanilla*, de Miguel de Cervantes, na Espanha; (b) as edições didáticas de *As aventuras de Tom Sawyer* e de *As aventuras de Huckleberry Finn*, de Mark Twain, nos Estados Unidos; e o recente julgamento das obras de Monteiro Lobato, no Brasil. Trata-se, em suma, de estudo que visa à reflexão acerca da crescente censura de obras clássicas da literatura mundial nas atuais democracias constitucionais.

Resumen: El objetivo del presente trabajo, que tiene como marco teórico la tradición del movimiento Derecho y Literatura, es hacer un análisis de la censura perpetrada contra la literatura en las democracias constitucionales. Son utilizados tres ejemplos ilustrativos del peligro que representa la práctica de persecución a los libros en los sistemas democráticos: (a) la censura del cuento *La Gitanilla*, de Miguel de Cervantes, en España; (b) la reciente reedición didáctica de *Las Aventuras de Tom Sawyer y Huckleberry Finn*; (c) y la también reciente contestación en el Supremo Tribunal Federal de Brasil de parte de la obra del escritor brasileño Monteiro Lobato. En síntesis, es intentado hacer una crítica al desarrollo de nuevas formas de censura en las democracias contemporáneas.

¹ MILTON, J.A (1954) In: HUTCHINS, R.M (Ed). *Great books of the western world* 32. John Milton. Chicago: William Benton Publisher, p. 389.

Abstract: This article examines some intricate problems related to interdisciplinary study of Law and Literature, including the meaning of juridical censorship of literary culture. It brings up for discussion three well-known cases that imply literary censorship: (a) the censoring of Miguel de Cervantes's novella *La Gitannila*; (b) the recent reframing of Mark Twain's novels *The Adventures of Tom Sawyer* e *Huckleberry Finn* for didactic and educational purposes; (c) and the also recent distorted appraisal and judgement of some of Monteiro Lobato's books in Brazil. My aim is finally to study critically the possible meaning and dangers of the contemporary emergence of new worldwide censoring practices originating from constitutional democracies rather than totalitarian or non-democratic regimes.

Palavras-chave: Direito e Literatura, Liberdade, Censura, Cervantes, Lobato, Twain

Palabras claves: Derecho y Literatura, Libertad, Censura, Cervantes, Lobato, Twain

Keyword: Law and Literature, Liberty, Censorship, Cervantes, Lobato, Twain

Sumario: 1. Introdução. 2. Entre Zamyatin, Orwell, Huxley e Bradbury: os exemplos de censura da literatura distópica. 3. Nabokov e Miller: autores que desafiaram suas épocas. 4. Os casos de Miguel de Cervantes, Mark Twain e Monteiro Lobato: a censura e o império do politicamente correto. 5. À guisa de conclusão. 6. Referências bibliográficas

1. Introdução

A discussão em torno da censura à literatura é antiga e ainda recorrente. No século XVII, John Milton (1608-1674) já denunciava a censura prévia instituída na Grã-Bretanha através de seu célebre *Areopagitica* (1644). O autor de *Paradise Lost* (1667) insurgia-se contra a *Licensing Order* (1643), argumentando que todos os livros deveriam ser lidos, mesmo os livros "maus" e heréticos. Como se sabe, tal manifesto tornou-se um dos mais importantes textos jurídico-filosóficos sobre a liberdade de expressão e a liberdade de imprensa². Dos regimes totalitários às atuais democracias, a censura às obras literárias é algo que sempre se fez presente, com maior ou menor intensidade, sob as mais variadas formas³. O objetivo aqui, contudo, não é analisar os procedimentos de censura em regimes ditatoriais, autoritários ou totalitários,

² Id., *ibid.*, p. 381-412. A relevância deste manifesto é também atestada pelas referências feitas ao seu conteúdo em quatro julgamentos da Suprema Corte dos Estados Unidos da América ao interpretar a Primeira Emenda. São eles: *New York Times Co. v. Sullivan*, 376 US 254, 279 (1964); *Times Film Corp v. City of Chicago et al.*, 365 U.S. 43, 67, 82, 84 (1960); *Eisenstadt, Sheriff v. Baird*, 405 U.S. 438, 458 (1971); *Communist Party of the United States v. Subversive Activities Control Board*, 367 U.S. 1, 151 (1960). Registre-se ainda, por oportuno, que *areópago* remete ao antigo tribunal de Atenas, reconhecido pela honestidade e retidão de seus juízos. Tal nome se deve ao fato de funcionar a céu aberto, no *Outeiro de Marte*, a colina mais alta, onde desempenhava um papel importante na vida política e religiosa.

³ Para um panorama geral da supressão da literatura em diferentes épocas e sob diferentes regimes políticos, remetemos à bibliografia autorizada sobre o tema, em especial: BAÉZ, F. (2006) *História universal da destruição dos livros: das tábuas sumérias à guerra do Iraque*. Rio de Janeiro: Ediouro,

reconhecidos geralmente pela proibição da leitura e publicação de determinados livros, escolhidos discricionariamente, ou até mesmo pela eliminação de praticamente toda a literatura⁴. O que se pretende neste texto é analisar o modo e as razões usadas frequentemente para perseguir e censurar os textos literários nas democracias ocidentais, de modo a ressaltar a importância da literatura como instrumento imprescindível para consolidação da democracia.

Assim, interesse tratar aqui, essencialmente, três casos conhecidos de censura a obras clássicas da literatura mundial, em plenos séculos XX e XXI, sob o argumento “politicamente correto” de que seus conteúdos são discriminatórios:

- (1) Miguel de Cervantes Saavedra (1547-1616), na Espanha, com a retirada da novela *La Gitanilla* (1613) do programa das escolas públicas por fazer referência à criminalidade hereditária de certos tipos de delinquentes;
- (2) Mark Twain (1835-1910), nos Estados Unidos, onde se elaboraram “edições didáticas” das obras *As aventuras de Tom Sawyer* (1876) e *Aventuras de Huckleberry Finn* (1884), na quais se alteraram expressões consideradas ofensivas na atualidade;
- (3) Monteiro Lobato (1882-1948), no Brasil, onde se discute judicialmente acerca da introdução de “advertências” nas obras distribuídas na rede pública de ensino, além da adoção de outras medidas, em face do tratamento conferido aos negros.

Observa-se, assim, que a censura à literatura não deve ser associada apenas aos regimes totalitários, como se fossem sua exclusividade, mas também representam uma tendência – crescente e temerária – nas democracias constitucionais, sob os mais diversos argumentos e artifícios retóricos.

Para ilustrar e contextualizar esta temática, também são trazidos ao debate livros importantes, clássicos e contemporâneos, que sofreram censura nas últimas décadas. Algumas perseguições se tornaram conhecidas, como são os casos de *Lolita* (1955), de Vladimir Nabokov (1899-1977), e *Trópico de Câncer* (1934), de Henry Miller (1891-1980), obras que desafiaram conceitos e tabus de suas épocas, no caso a pedofilia e a sexualidade, respectivamente. Outras, como a censura sofrida por *Fahrenheit 451: a temperatura em que o livro pega fogo e queima* (1953), de Ray Bradbury (1920-2012), ainda se mostram substancialmente menos conhecidas. De todo modo, estes e outros eventos são apresentados para elucidar as diferentes maneiras empregadas para se cercear a liberdade de expressão mediante o patrulhamento (jurídico) da literatura, especialmente nos últimos anos, quando sociedades democráticas vêm investindo contra o uso de determinados livros em escolas e bibliotecas públicas, suprimindo expressões ou trechos de romances e promovendo, até mesmo, o banimento de certas obras literárias. Afinal, como já dizia Bradbury, infelizmente, *existe mais de uma maneira de se queimar um livro*⁵.

⁴ Um relevante exemplo de tentativa de destruição completa da forma literária foi a Revolução Cultural na China. Sobre o tema, consultar CHANG, J; HALLIDAY, J.M. (2006): *a história desconhecida*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 629-639.

⁵ BRADBURY, R. CODA. In: BRADBURY, R. (2009). *Fahrenheit 451: a temperatura na qual o papel do livro pega fogo e queima*. São Paulo: Globo, p. 245.

2. Entre Zamyatin, Orwell, Huxley e Bradbury: os exemplos de censura da literatura distópica

A literatura distópica é um campo fértil para a reflexão acerca do papel dos livros, sobretudo dos clássicos, na (de)formação da sociedade contemporânea⁶. No começo do século XX, Yevgeny Zamyatin (1884-1937) escreveu sua mais famosa novela, intitulada *Nós* (1924), na qual descrevia uma sobreposição da individualidade em relação ao coletivo social matematicamente ordenado. Tal noção estaria fundada nas experiências do autor durante as Revoluções Russas de 1905 e de 1917, bem como nas observações da racionalização do trabalho industrial. *Nós* somente veio a ser publicado na Rússia em 1988, tendo sido censurado na União Soviética, inicialmente, em 1921, razão pela qual sua primeira edição foi publicada em Nova Iorque. Muito embora tal censura tenha ocorrido em um regime autoritário – que não é o objeto do presente estudo –, este livro influenciou, decisivamente, as famosas obras de George Orwell (1903-1950), Aldous Huxley (1894-1963) e Ray Bradbury, as quais, por sua vez, seriam censuradas nas mais conhecidas democracias ocidentais, cada uma à sua maneira⁷.

Com efeito, a importância da obra magna de Zamyatin sobre *1984* é particularmente clara. Tanto é assim que, três anos antes de publicar seu livro mais famoso, Orwell escreveu uma detalhada resenha sobre *Nós*. A crítica foi elogiosa, com uma série de observações a respeito do enredo. Além disso, o autor britânico demonstra, nitidamente, que há anos desejava encontrar um exemplar da rara obra⁸. Como se sabe, ambas as narrativas retratam problemas de natureza política, sem, em momento algum, assumir quaisquer posicionamentos ideológicos. Obras desse calibre levam, essencialmente, a repensar – sob uma perspectiva crítica – os abusos praticados pelo Estado.

Impressionam as reiteradas tentativas de censura que *1984* sofreu em diversos países. Desde acusações sobre índole pró-comunista e alegações de conteúdo sexual explícito (Flórida, EUA, 1981) até objeções contra as palavras “as massas se revoltarão” (Wisconsin, EUA, 1963), o livro foi posto em xeque pelas mais diversas razões⁹. Apesar de *1984* representar uma das obras mais importantes contra os autoritarismos praticados durante o século XX, tornando-se uma espécie de manifesto contra as atrocidades cometidas em nome dos estados nacionais, as censuras sempre se basearam em alegações evasivas – contra o suposto conteúdo subversivo da obra literária de Orwell –, dignas de quem, na verdade, não conhece a obra.

⁶ Ver, para tanto, MATOS, A.S (2006) Direito, literatura e cinema: um ensaio sobre filmes distópicos. *RECHTD. Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito*, São Leopoldo, v. 4, n. 1, p. 40-47,

⁷ Existem controvérsias quanto à influência na obra de Huxley. Orwell faz crer que Huxley, de fato, leu a obra de Zamyatin antes de escrever *Admirável mundo novo*, o que Huxley sempre negou peremptoriamente. Ver, para tanto, MECKIER, Jerome. Poetry in the future, the future of poetry: Huxley and Orwell on Zamyatin. *Renaissance and Modern Studies*, Nottingham, v. 28, n. 1, p. 18-39, 1984.

⁸ A versão integral da crítica literária elaborada por George Orwell sobre *Nós*, de Yevgeny Zamyatin, está disponível em: <http://orwell.ru/library/reviews/zamyatin/english/e_zamy>.

⁹ Cf. <<http://www.ala.org/advocacy/banned/frequentlychallenged/challengedclassics/reasons banned>>. Acesso em: 13/12/12.

De mesma forma, *Admirável mundo novo* (1932), de Aldous Huxley, foi logo banido e removido das estantes na Irlanda quando de sua publicação. Os motivos que levam à constante contestação do livro resumem-se às acusações de que a obra possui comentários racistas, cenas de conteúdo sexual explícito, linguagem ofensiva e, inclusive, insensibilidade¹⁰. Na última década, entre os anos de 2001 e 2012, o livro foi banido e questionado (*challenged*) em diversas cidades estadunidenses, seja pela alta incidência de linguagem racial ofensiva, assim como “*visões mal informadas*” sobre os índios americanos e, também, por posicionamentos estereotipados e pela falta de “*valor literário para a sociedade multicultural contemporânea*”¹¹.

Em 1979, em homenagem ao marco da quinquagésima edição de *Fahrenheit 451: a temperatura na qual o papel pega fogo e queima*, Ray Bradbury adicionou um peculiar manifesto no posfácio de sua obra. Intitulado *CODA*, o texto – que ainda perdura como apêndice nas edições atuais – traz uma espécie de comentário ao romance aliado a uma dura crítica dirigida aos editores que suprimiram deliberadamente alguns trechos da obra¹². Isto porque, como se sabe, o famoso livro de Bradbury aborda uma fictícia sociedade estadunidense onde os bombeiros não são mais responsáveis por apagar incêndios ou socorrer a população civil, mas, sim, por aniquilar e destruir praticamente todo tipo de literatura, inclusive bibliotecas clandestinas. Ao falar sobre o enredo do romance, Bradbury desenvolve uma curta, porém detalhada, descrição de como concebeu o processo gradual de sistemática “queima dos livros”, proporcionando subsídios para se compreender de maneira mais apurada certos pontos um tanto obscuros da obra:

Beatty, o capitão dos bombeiros em meu romance *Fahrenheit 451*, explicou como os livros foram queimados primeiro pelas minorias, cada um rasgando uma página ou parágrafo deste livro e depois daquele, até que chegou a dia em que os livros estavam vazios e as mentes caladas e as bibliotecas fechadas para sempre¹³.

Em outra parte do manifesto, o autor revela o modo como, curiosamente, o próprio manuscrito original de *Fahrenheit 451* passou a ser lentamente censurado em edições de algumas editoras. A enorme ironia fica por conta da censura embasada no “politicamente correto”, na medida em que os editores optaram por suprimir trechos considerados impróprios. O paradoxo reside no fato de tal censura ocorrer precisamente em uma obra que denuncia todo e qualquer controle dessa ordem.

Bradbury explica, ainda, que “editores bitolados da Ballantines Books” haviam suprimido, deliberadamente, partes do texto original nas novas edições, pois não consideravam pertinente a publicação de tantos “*diabos*” e “*merdas*” ou metáforas que

¹⁰ Cf. <<http://www.guardian.co.uk/books/2011/apr/12/brave-new-world-challenged-books>>. Acesso em: 13/12/12.

¹¹ Cf. <<http://www.marshall.edu/library/bannedbooks/books/bravenewworld.asp>>. Acesso em: 13/12/12.

¹² Cf. BRADBURY, *op. cit.*, p. 241-247.

¹³ *Id.*, *ibid.*, p. 245.

tivessem qualquer conotação religiosa, como “*Deus-Luz*” ou “*diante da Presença*”¹⁴. Quando Bradbury tomou consciência dessas arbitrariedades, reagiu com esta síntese:

O sentido é óbvio. Existe mais de uma maneira de queimar um livro. E o mundo está cheio de pessoas carregando fósforos acesos. Cada minoria, seja ela batista, unitarista; irlandesa, italiana, octogenária zen-budista; sionista adventista-do-sétimo-dia; feminista; republicana; homossexual; do evangelho-quadrangular acha que tem a vontade, o direito e o dever de esparramar querosene e acender o pavio. Cada editor estúpido que se considera fonte de toda literatura insossa, como um mingau sem gosto, lustra sua guilhotina e mira a nuca de qualquer autor que ouse falar mais alto que um sussurro ou escrever mais que uma rima de jardim-de-infância¹⁵.

A discussão a respeito deste tipo de “censura”, ditada ao arbítrio de valores estritamente pessoais de entes privados, feita em pleno regime democrático, a partir de concepções voluntaristas sobre o que é *certo* ou *errado* para uma publicação, é de especial importância em um país com as características do Brasil, onde se encontra uma população multiétnica e uma ampla gama de credos religioso, amparados por uma Constituição dotada de um extenso catálogo de direitos fundamentais.

3. Nabokov e Miller: autores que desafiaram suas épocas

Além do elemento político da censura de obras literárias, no debate democrático em torno do banimento e da contestação de livros, surge com muita força a discussão em torno dos tabus. *Lolita*, de Vladimir Nabokov, suscitou em sua época a polêmica questão acerca da pedofilia. Embora se trate de um romance magistralmente engendrado, até os dias de hoje ele é frequentemente combatido. Na mesma linha, *Trópico de Câncer*, além de outros trabalhos, de Henry Miller, também enfrentou similar resistência ao tratar, de modo livre e sem pudores, o tema da sexualidade.

A obra-prima de Nabokov foi banida, sob alegações de obscenidade, na França (1956-1959), na Inglaterra (1955-59), na Argentina (1959) e na Nova Zelândia (1960), entre outros países. Recentemente, o *Marion-Levy Public Library System*, na cidade de Ocala (Flórida), requisitou ao advogado do condado para que revisasse o conteúdo da obra, em face desta conter temas como pedofilia e incesto, a fim de determinar se ela deveria, ou não, ser enquadrada como inapropriada para adolescentes¹⁶.

A ferocidade dos ataques que *Lolita* sofreu desde sua publicação, da década de 50 até os dias de hoje, reflete a irracionalidade de se banir um livro pelo simples fato deste tratar de uma temática sensível de uma sociedade. Na verdade, é absurdo sustentar que o texto de Nabokov representa uma apologia ao crime de pedofilia. Outras características também frequentemente atribuídas ao livro – cunhado de indecente e de obsceno – é fruto daquelas críticas que buscam eliminar a diversidade e a liberdade de opiniões

¹⁴ Id., *ibid.*, p. 243-246.

¹⁵ Id., *ibid.*, p. 245.

¹⁶ Cf. <<http://www.ala.org/advocacy/banned/frequentlychallenged/challengedclassics/reasons banned>>. Acesso em: 17/12/12.

através de acusações de pessoas que supostamente sentem-se ofendidas com o conteúdo do livro, embora raramente o tenham lido.

Da mesma forma, a resistência que sofreram vários trabalhos de Miller é surpreendente. *Trópico de Câncer*, primeiramente, foi proibido pela Alfândega dos Estados Unidos da América, em 1934. Alguns anos mais tarde, o banimento ocorreu mediante decreto do próprio governo dos Estados Unidos, o qual restou vigente entre 1938 e 1961. Essa medida se deu em razão da obra lidar com “aventuras sexuais” de maneira muito explícita, contestando, assim a moralidade sexual. Mesmo quando a proibição de veicular a obra foi levantada, a obra continuou sendo rotulada de obscena e, inclusive, perseguida por forças policiais em localidades como Chicago¹⁷.

Em face de tais agressões e proibições, a editora de Miller, *Grove Press*, junto à *American Civil Liberties Union* (ACLU), iniciou um processo judicial, aduzindo a ilegalidade de agentes policiais interferirem na venda do romance. Foram gastos mais de cem mil dólares, ao longo do primeiro ano nos tribunais, em mais de 60 casos simultâneos em todo território nacional. Apenas em 1964, finalmente, a Suprema Corte julgou o processo, decidindo que *Trópico de Câncer* não era obsceno, além de garantir que sua comercialização estava protegida pela Constituição dos Estados Unidos¹⁸. O caso viria a se tornar paradigmático, gerando um grande revés às leis estadunidenses sobre sexualidade explícita e pornografia, no que pode ser chamado de um dos mais importantes eventos da revolução sexual ocorrida à época¹⁹.

4. Os casos de Miguel de Cervantes, Mark Twain e Monteiro Lobato: a censura e o império do politicamente correto

Muito embora tenha se tornado recorrente, inclusive nos sistemas democráticos, execrar grandes clássicos da literatura, sob os mais diversos argumentos – sejam eles de cunho racial ou ambiental, político ou social –, alguns exemplos ainda causam enorme surpresa e espanto. A censura sofrida pela obra *La Gitanilla* (1613), de Miguel Cervantes – um dos escritos publicados nas *Novelas Ejemplares* – ilustra perfeitamente tal situação. Na Espanha, durante os anos 70, tal romance foi eliminado do programa de leituras escolares²⁰. Os trechos atacados atribuíam a indivíduos que praticavam furtos e latrocínios uma “condição natural”, transmitida hereditariamente, que só cessava com a morte. A retirada de *La Gitanilla* do plano de ensino público espanhol se deu pela existência de passagens como a seguinte:

¹⁷ Cf. <<http://www.thefileroom.org/documents/dyn/DisplayCase.cfm/id/1275>>. Último acesso em: 17.12.2012.

¹⁸ Cf. <<http://www.ala.org/advocacy/banned/frequentlychallenged/challengedclassics/reasons banned>>. Último acesso em: 17.12.2012.

¹⁹ Cf. *Grove Press vs. Gerstein*, 378 U.S. 577 (1964).

²⁰ CALVO GONZÁLEZ, J. (2008) Prejuicio y marginalidad. Guineos y gitanos (Los otros en la lírica popular del villancico, s. XVII-XVIII). In: CALVO GONZÁLEZ, J (Dir.). *Implicación Derecho Literatura. Contribuciones a una teoría literaria del Derecho*. Granada: Comares, p. 139-141.

Parece que los gitanos y gitanas solamente nacieron en el mundo para ser ladrones: nacen de padres ladrones, críanse con ladrones, estudian para ladrones y, finalmente, salen con ser ladrones corrientes y molientes a todo ruedo; y la gana del hurtar y el hurtar son en ellos como accidentes inseparables, que no se quitan sino con la muerte²¹.

Vislumbra-se, neste contexto, que nem mesmo o mais importante escritor em língua espanhola está imune a censuras e contestações deliberadas. Qual o fundamento da crença de que a leitura da obra de Cervantes – na qual se evidencia um reducionismo determinista da condição de certos delinquentes, típico do século XVII – possa se mostrar nociva para o aprendizado infantil e, portanto, digna de ser retirada do sistema de ensino? Investir neste raciocínio implica, antes de qualquer coisa, subestimar a própria capacidade intelectual de uma criança em fase de formação. Em segundo lugar, é preciso reconhecer a inviabilidade de pretensão de se “limpar” a literatura de Cervantes – e, igualmente, de qualquer outro autor – sob a alegação (meramente retórica) de que sua leitura pode influenciar, nocivamente, a formação dos cidadãos. O que hoje consideramos um preconceito – no caso, o rótulo de uma “criminalidade hereditária” que somente cessa com a morte – certamente não o era à época da produção da novela. Privar alunos das primeiras séries da escola de ler *La Gitanilla* é uma medida que aposta na incapacidade interpretativa – e, portanto, reflexiva – dos leitores, fundada na doutrina do “politicamente correto”, que assume cada vez maior proporção nos sistemas de educação pública de diversos países.

Os livros de Mark Twain têm sido frequentemente contestados nos Estados Unidos em razão de seu conteúdo racial. Alguns alunos negros da rede de ensino estadunidense, inclusive, chegaram ao ponto de questionar, formalmente, o uso de livros de Twain nas escolas por entenderem degradante o modo como o autor retrata a vida da população negra. O termo que, à unanimidade, vem posto em cheque é a designação *nigger* para se referir aos negros. Em síntese, certas obras de Twain são acusadas de possuir exagerados insultos raciais, de empregar linguagem ofensiva e, também, de causar segregação de estudantes negros. Registre-se que tais incidentes ocorreram apenas na última década²².

Nesse sentido, aliás, cumpre referir as constantes agressões dirigidas às *Aventuras de Huckleberry Finn*, especialmente a partir da nova edição publicada pela *NewSouth Books*. Nessa edição, Alan Gribben – um especialista em Mark Twain – alterou determinadas expressões da obra literária (por exemplo, o termo *nigger* foi substituído por *slave*), sob a justificativa de que se tratava de uma versão voltada, especialmente, para fins didáticos²³. Em sua defesa, Gribben afirma que somente empreendeu o ousado objetivo de mudar palavras do do texto original em face da rejeição que constatou em relação a certos livros de Twain no interior dos Estados Unidos. Segundo ele, a troca de

²¹ Id., *ibid.*, p. 140.

²² Cf. <<http://www.marshall.edu/library/bannedbooks/books/huckfinn.asp>>. Acesso em 13/12/12.

²³ Cf. <http://www.newsouthbooks.com/bkpgs/detailtitle.php?isbn_solid=1603062351>. Acesso em: 17/12/12.

nigger por *slave* serviu como forma de suavizar o impacto que causava às crianças negras, constatado por ele mesmo, quando lia o livro em voz alta²⁴.

Muito antes da publicação da referida edição, a simples proposta de alteração das citadas expressões já havia causado grande alvoroço e repercussão. Alguns representantes da mídia concordaram, até certo ponto, com a iniciativa de Gribben, argumentando pela necessidade de disseminação da obra em setores da sociedade civil que se sentiam ofendidos por certos trechos do livro²⁵. De outro lado, muitas foram as vozes que se insurgiram contra a manipulação do conteúdo de uma das mais importantes obras literárias da história estadunidense, alegando, por exemplo, que, embora a supressão da palavra *nigger* possa apresentar razões compreensíveis, sua alteração implica não apenas violar um grande romance – cujo conteúdo é notoriamente antirracista²⁶ –, mas sobretudo reconhecer nosso fracasso hermenêutico.

Talvez a traição ao romance e, conseqüentemente, a Twain deveria ser o centro do debate em torno da supressão de expressões constantes nas *Aventuras de Huckleberry Finn*. Na verdade, todos sabem que Twain sempre assumiu uma posição francamente contrária à escravidão. Além disso, era notória sua admiração e amizade por Booker T. Washington (1856-1915) – educador e líder das comunidades afroamericanas do final do século XIX –, que foi um dos principais representantes da última geração nascida no período da escravidão²⁷. Como se isto não bastasse, existem documentos que comprovam, inclusive, que Twain teria pago os estudos para que um dos primeiros alunos negros da Universidade de Yale se formasse na Faculdade de Direito²⁸.

Em suma: Twain pode ser considerado um homem à frente de seu tempo, sob vários aspectos. Além de ter se posicionado politicamente como abolicionista, ajudado efetivamente indivíduos negros e convivido com personalidades ainda marcadas pelo horrores da escravidão, ele escreveu romances que até hoje funcionam como sua viva contribuição para a superação da segregação racial nos Estados Unidos. Ao humanizar o personagem negro de *As aventuras de Huckleberry Finn*, tornando-o protagonista da narrativa, Twain realizou aquilo que poucos de seus contemporâneos fizeram. Neste contexto, se é possível compreender os motivos que ensejaram a retirada do termo *nigger* de certas obras de Mark Twain – especialmente porque tal expressão fazia parte dos gritos de guerra cantados antes dos massacres da *Ku Klux Klan* contra vilarejos de população negra –, é preciso reconhecer que não será através da manipulação de um clássico da literatura universal que será alcançada a pretendida igualdade racial. Tudo

²⁴ Cf. <<http://www.newsouthbooks.com/twain/introduction-alan-gribben-mark-twain-tom-sawyer-huckleberry-finn-newsouth-books.html>>. Acesso em: 13/12/12.

²⁵ Cf. <<http://blogs.telegraph.co.uk/culture/tomchivers/100050346/mark-twain-huckleberry-finn-and-nigger-jim-sense-or-censorship/>>. Acesso em: 17/13/12.

²⁶ Cf. <<http://www.guardian.co.uk/books/booksblog/2011/jan/05/censoring-mark-twain-n-word-unacceptable>>. Acesso em: 17/12/12.

²⁷ Sobre a extraordinária trajetória de Booker T. Washington, consultar: WASHINGTON, Booker T. *Up from Slavery*. New York: Oxford University Press, 1945.

²⁸ PAINE, A.B. (1912) *Mark Twain: A Biography*. New York: Harper, p. 701.

indica, ao contrário, que medidas deste tipo servem, exclusivamente, para maquiagem o passado vergonhoso da história estadunidense.

O mesmo vem ocorrendo, recentemente, com um dos maiores escritores brasileiros, reconhecido internacionalmente por sua literatura infantil: Monteiro Lobato²⁹. Antes de se consagrar como escritor, Lobato graduou-se em direito e, entre 1907 e 1911, foi membro do Ministério Público do Estado de São Paulo, antes de abandonar o direito e assumir a fazenda herdada de seu pai, onde se dedicou à literatura³⁰.

Suas obras venderam mais de 1,5 milhão de livros entre 1925 e 1950. Trata-se de um clássico da literatura infantil mundial. Todavia, isto não impediu que seus livros fossem, igualmente, atacados por setores da sociedade civil. Conforme amplamente divulgado pelos meios de comunicação³¹, no final do ano de 2011, o caso foi levado ao Supremo Tribunal Federal, através do Mandado de Segurança nº 30.952, impetrado pelo Instituto de Advocacia Racial (IARA) e por Antônio Gomes da Costa Neto, técnico em gestão educacional, que requereram a anulação do ato que homologou o Parecer nº 06/11 do Conselho Nacional de Educação, autorizando a adoção dos livros de Monteiro Lobato nas escolas públicas.

Para fundamentar seu pedido, os autores da ação utilizam-se de passagens das famosas obras infantis *Caçadas de Pedrinho* (1933) e *Pica-Pau Amarelo* (1939), a partir das quais alegam que Lobato faz “referências ao negro com estereótipos fortemente carregados de elementos racistas”. Alternativamente, postulam “a imediata formação e capacitação dos educadores para que possam utilizá-las de forma adequada na educação básica” e, ainda, que “se faça consignar de forma obrigatória em todas as obras literárias, como no caso concreto, *Nota Explicativa de Apresentação Obrigatória* sobre a necessidade de informação em relação às questões étnico-raciais”.

No Supremo Tribunal Federal, o relator, Min. Joaquim Barbosa, declarou-se suspeito por razões de foro íntimo, sendo os autos redistribuídos ao Min. Luiz Fux. Então, sob o fundamento de que estão em jogo “preceitos normativos de magnitude constitucional” – liberdade de expressão e vedação ao racismo – e considerando a “possibilidade de se inaugurar um processo de mediação capaz de ensejar um desfecho conciliatório célere e

²⁹ José Bento de Monteiro Lobato (1882-1948) foi escritor, fazendeiro e promotor público. Com livros voltados para os públicos infantil e adulto, o autor alcançou a notoriedade com as obras “Urupês” e “Cidades Mortas”. Sua literatura apresenta um caráter social, com traços regionalistas peculiares e olhos voltados para o meio rural. Dentre outros fatos, o autor ficou conhecido pela hostilidade apresentada ao movimento vanguardista que marcou a Semana de Arte Moderna em 1922.

³⁰ Sobre o tema, consultar os trabalhos de GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. *Direito & Literatura: anatomia de um desencanto: desilusão jurídica em Monteiro Lobato*. Curitiba: Juruá, 2002; e, mais recentemente, GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. *Desilusão jurídica em Monteiro Lobato: anatomia de um desencanto*. In: TRINDADE, A.K. (Org.) (2008) *Direito & Literatura: ensaios críticos*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, p. 207-222.

³¹ Cf. <<http://veja.abril.com.br/blog/meus-livros/tag/mark-twain/>>. Acesso em: 17/12/12; <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/1151220-audiencia-no-stf-discute-liberacao-de-livro-de-monteiro-lobato-acusado-de-racismo.shtml>>. Acesso em 18/12/12; <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,outra-obra-de-lobato-e-acusada-de-racismo-935961,0.htm>>. Acesso em: 18/12/12.

deveras proveitoso para o interesse público e, também, nacional”, o relator designou audiência de conciliação, convocando diversas autoridades.

À solenidade realizada no gabinete do Min. Luiz Fux, compareceram os autores da ação e, ainda, representantes do Ministro da Educação, da Advocacia-Geral da União, do Conselho Nacional de Educação, da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e da Procuradoria-Geral da República. Não houve acordo. Todavia, outra reunião ficou agendada para uma nova rodada de negociações, desta vez no Ministério da Educação (MEC). A solução (extrajudicial) encaminha-se no sentido da manutenção da distribuição dos livros à rede pública de ensino, porém com uma *nota explicativa* que permitirá aos professores enfrentar o problema com propriedade em sala de aula. Houve, ainda, a ampliação do debate, que se estendeu à implementação de políticas públicas relativas ao tratamento das relações étnico-raciais nos livros adotados pelo sistema nacional de ensino.

Segundo o Min. Fux, o resultado do encontro foi altamente positivo, mesma que não tenha resultado acordo, pois a busca de uma solução conciliatória reflete a *sensibilidade* do Supremo Tribunal Federal diante da judicialização de valores e questões humanas e sociais. Tudo indica que as obras de Monteiro Lobato (ainda) não serão proibidas. Elas serão *apenas* censuradas. Sim, censuradas, porque, embora mantida sua distribuição e circulação, passarão a conter *notas explicativas* com a finalidade de contextualizar o período em que foram escritas. Aliás, segundo consta, já fizeram isto no caso da extinção da onça pintada, em defesa de outra causa politicamente correta: a questão ambiental.

Ocorre que, para além dos atributos de Tia Nastácia e de tantas outras personagens que marcaram as obras de Monteiro Lobato – e, de certo modo, (con)formaram a própria história do Brasil –, a polêmica acerca da presença de “elementos racistas” origina-se em um fato paralelo. Na verdade, as críticas dirigidas a Monteiro Lobato são resultantes das cartas que ele enviara ao escritor Godofredo Rangel (1884-1951) e aos cientistas Renato Kehl (1889-1974) e Arthur Neiva (1880-1943), nas primeiras décadas do século passado, em que defendia a superioridade dos brancos, assumindo sua simpatia pelos ideais eugênicos da época, e que foram publicadas numa coletânea de textos escolhidos, que viria a ser chamada de *A barca de Gleyre* (1944)³².

Tal discussão ignora, contudo, que as inúmeras contribuições de Lobato à cultura brasileira são ímpares, desde seus investimentos intelectuais na educação infantil, passando por seus ensaios políticos, até chegar às suas traduções de clássicos europeus. Na verdade, Lobato foi um personagem da própria formação da identidade nacional brasileira. Apesar da notória polêmica quanto a sua simpatia à eugenia, tão presente no Brasil (e no mundo) do século XX, Lobato foi responsável por traçar as bases intelectuais e políticas relativas à necessidade de superar o subdesenvolvimento

³² LOBATO, J.B.R.M. (2010) *A barca de gleyre*. São Paulo: Globo.

econômico e social brasileiro para a criação e a consolidação de um efetivo Estado de Direito, capaz de resolver os problemas crônicos que fadavam a nação ao atraso³³.

A respeito do conteúdo racista atribuído às suas obras, tudo indica que os críticos ignoram a fortuna literária da obra de Lobato. Nesse sentido, aliás, merece destaque o conto *Negrinha*³⁴, publicado em 1920, no qual se revelam os hábitos praticados por uma sociedade ainda escravocrata.

³³ PLATT, A D.M. Lobato, a literatura, o modelo economico-social e a critica politica no Brasil do século XX: as garantias civis. In: OLIVO, L.C.C (Org.) (2010). *Novas contribuições à pesquisa em direito e literatura*. Florianópolis: Boiteux, p. 25-45.

³⁴ LOBATO, Monteiro. *Negrinha*. In: LOBATO, M. (2008) *Negrinha*. São Paulo: Globo. p. 18-26, cuja história pode ser assim resumida: Negrinha era uma pobre órfã de apenas sete anos de idade. Ela não era preta, mas sim fusca, mulatinha e de olhos assustados. Nasceu na senzala, filha de mãe escrava. Cresceu na cozinha. Dona Inácia, sua patroa, era uma viúva, rica, gorda e religiosa. A verdadeira dona do mundo, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Diziam que ela era ótima. Seu único problema é que não suportava o choro de criança. Bastava ouvir algo da cozinha e dizia: “Quem é a peste que está chorando?” Ora, de quem poderia ser? A mãe fazia o que podia para abafar o choro da menina, que nunca vinha sem razão. Normalmente eram de fome e frio. Foi assim que cresceu Negrinha: magra atrofiada, com os olhos sempre assustados. Ficou órfã aos quatro anos e permaneceu ali, feito “gato sem dono”, levada a pontapés. Batiam-lhe sempre, por ação ou omissão. Sob o pretexto de que podia estragar o jardim, Dona Inácia a colocava no canto da sala, onde permanecia sentada por horas, imóvel, com os braços cruzados, sem abrir o bico. Seu único divertimento era ver o cuco do relógio cantar o passar das horas. Quando ele aparecia, sorria por dentro. Que idéia daria de si essa criança que nunca ouvira uma única palavra de carinho? Pestinha, diabo, coruja, barata descascada, bruxa, pata-choca, mosca-morta, sujeira, bisca, trapo, cachorrinha, coisa-ruim, lixo. Eram incontáveis os apelidos que lhe atribuíam. No tempo da epidemia bubônica, passaram a chamá-la de “peste”. Todavia, ao perceberem que ela achava uma Lina palavra, suprimiram-na imediatamente da lista. A criança estava literalmente condenada a não ter um só gostinho na vida. Seu corpo era marcado por cicatrizes e vergões. Batiam nele todos os dias, com ou sem motivo. Na verdade, seu corpo servia para darem cascudos, beliscões e os famosos cocres. Em suma: a virtuosa Dona Inácia era mestre na “arte de judiar de crianças”. Ela era da época da escravidão. Fora senhora de escravos. Nunca se afizera ao regime novo. Considerava uma indecência ter conferido aos negros o mesmo tratamento pertencente aos brancos. Se o “13 de maio” (de 1888) lhe retirou das mãos o azorrague, não diminui de maneira alguma sua gana e tampouco sua crueldade. Assim, conservava negrinha em casa como remédios para o frenesí. “– Ai! Como alivia a gente uma boa roda de cocres bem fincados!...” Além disso, adorava dar puxões de orelha: o torcido, o de despegar a concha e o a duas mãos, o sacudido. Havia, ainda, uma gama inteira dos beliscões: do miudinho, com a ponta da unha, à torcida do umbigo, equivalente ao puxão de orelha. Também achava divertidíssimo usar a vara de marmelo, flexível, cortante. Segundo Dona Inácia, para “doer fino”, nada era melhor! Era pouco, mas era o que havia restado. Melhor isso do que nada. Às vezes advinha um castigo maior para desobstruir o fígado e matar as saudades do bom tempo. Certo verão, duas lindas meninas louras, sobrinhas de Dona Inácia, vieram passar as férias na casa da tia. Foi do seu canto na sala que Negrinha viu entrarem aqueles dois anjos, pulando e rindo com vivacidade. Imediatamente, olhou para sua patroa, aguardando que lhes determinasse um castigo tremendo. Para sua surpresa, viu que a sinhá também ria. Pensou, então, que tudo havia mudado e que brincar deixara de ser crime. Impulsionada por sua ilusão, Negrinha levantou-se e dirigiu-se à festa infantil, fascinada pela alegria daqueles dois anjos. Tão logo se movera, veio a dura lição da desigualdade humana. Um belo beliscão duplo e a ordem de retornar para o seu lugar. Todavia, ao presenciarem tal cena, as meninas curiosas perguntaram: “quem é?” A tia respondeu que era mais uma caridade sua e disse para as sobrinhas irem brincar no jardim. “Como seria bom brincar” – pensava Negrinha em meio às lágrimas. Logo em seguida, chegaram as malas das sobrinhas. De seu interior viu retirarem um cavalinho e também uma criancinha de cabelos amarelos que falava “mama” e dormia. Negrinha estava em choque. Nunca havia visto uma boneca. E, novamente em êxtase, aproveitando que a sinhá saíra da sala, perguntou: “– É feita?” Uma das meninas disse: “– Nunca viu boneca?” As sobrinhas riram de tanta ingenuidade, dizendo que ela poderia pegá-la. Negrinha olhou para os lados, desconfiada, como coração a saltos, e pegou a boneca. Ficou tão encantada que sequer percebeu a chegada de Dona

Neste pequeno conto, Lobato desnuda a cultura escravagista que adentra as primeiras décadas do século XX, evidenciando o abismo existente entre o direito produzido desde a abolição da escravatura e a realidade social. Mais do que isto, este pequeno conto permite uma importante reflexão no campo da história e da própria formação do direito brasileiro: o problema da (in)efetividade das normas jurídicas, levando em conta dois pilares do estado de direito, a liberdade e a igualdade³⁵.

Neste contexto, é possível concluir que Lobato foi o responsável por conferir ao negro um papel de protagonista na literatura e, de certo modo, na própria cultura brasileira durante um período em que os negros ainda não eram considerados sujeitos, mas objetos, mercadorias, enfim, propriedades.

Em suma: assim como Twain, Lobato se antecipa ao seu tempo, na medida em que promove o processo de humanização da figura do negro no Brasil, inaugurando uma polêmica que atravessa a história brasileira, desde a cultura escravocrata até o (antidemocrático) *império do politicamente correto*.

5. À guisa de conclusão

Com o fim dos regimes totalitários e o advento do paradigma do Estado Constitucional de Direito, consolidaram-se as sociedades ditas democráticas – e, junto com elas, extensos catálogos de direitos fundamentais³⁶ –, que nos levaram, sobretudo nos últimos

Inácia, que observara toda a cena. Porém era tal a alegria das hóspedes ante a surpresa extática de Negrinha, e tão grande a força irradiante da felicidade desta, que o seu duro coração afinal bambeou. E pela primeira vez na vida foi mulher. Apiedou-se. Então, ocorrera a coisa mais inesperada do mundo e, aos sete anos de idade, Negrinha ouviu – pela primeira vez na vida – doces palavras: “– Vão todas brincar no jardim, e vá você também, mas veja lá, hein?” Negrinha ergueu os olhos para a patroa, olhos ainda de susto e terror. Mas não viu mais a fera antiga. Compreendeu vagamente e sorriu. Varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma – na princesinha e na mendiga. E para ambos é a boneca o supremo enlevo. Dá a natureza dois momentos divinos à vida da mulher: o momento da boneca – preparatório –, e o momento dos filhos – definitivo. Depois disso, está extinta a mulher. Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca que tinha uma alma. Divina eclosão! Surpresa maravilhosa do mundo que trazia em si e que desabrochava, afinal, como fulgurante flor de luz. Sentiu-se elevada à altura de ente humano. Cessara de ser coisa – e doravante ser-lhe-ia impossível viver a vida de coisa. Se não era coisa! Se sentia! Se vibrava! Assim foi – e essa consciência adquirida da sua condição des-umana resultou na sua morte. Terminadas as férias, partiram as meninas levando consigo a boneca, e a casa voltou ao seu cotidiano. Só não voltou a si Negrinha. Sentia-se outra, inteiramente transformada. Dona Inácia, pensativa, já a não atazanava tanto, e na cozinha uma criada nova, boa de coração, amenizava-lhe a vida. Negrinha, não obstante, caíra numa tristeza infinita. Mal comia e perdera a expressão de susto que tinha nos olhos. Aquele dezembro de férias, luminosa rajada de céu trevas adentro do seu doloroso inferno, envenenara-a. E morreu, abandonada de todos, como um gato sem dono. De Negrinha, ficaram no mundo apenas duas impressões. Uma cômica, na memória das meninas ricas; outra de saudade, no nó dos dedos de Dona Inácia.

³⁵ Cf. TRINDADE, A.K.; MORAIS, F.S. de; BRUM, M.B. (2011) Direito, escravidão e literatura: reflexões acerca da (in)efetividade dos direitos fundamentais a partir do conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato. *Revista Brasileira de Direito*, Passo Fundo, v. 7, n. 1, p. 147-166.

³⁶ Apesar dos avanços verificados na *teoria dos direitos fundamentais*, o “direito à literatura” – defendido por Antônio Cândido – resta ignorado. Em um belo ensaio, publicado originalmente no final da década de 80, o maior crítico literário brasileiro sustenta que “a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possam viver sem

anos, ao denominado *império do politicamente correto*, com o auxílio de todo o aparato jurídico, sempre a serviço do mais forte, da classe dominante, dos interesses econômicos, etc. Talvez estejamos andando em círculos, crentes de que a simples mudança de nome possa não significar um regresso ao autoritarismo³⁷.

Qual o sentido deste patrulhamento (jurídico) à cultura (literária)?

A resposta a esta pergunta pode ser encontrada, inevitavelmente, na obra de Orwell. Em 1984, Winston trabalha no célebre *Ministério da Verdade*, onde é encarregado de eliminar registros, documentos e quaisquer evidências que contradissem as verdades proferidas pelo Grande Irmão. A ele cabia a tarefa de reescrever a história da nação de acordo com a doutrina do Partido. De um lado, as manchetes e notícias eram reeditadas através da manipulação dos fatos. Assim, com a reconstrução da história, a ideologia era conservada. De outro lado, as *inverdades* eram depositadas nos chamados *buracos da memória*, onde eram incineradas. Tudo isto através da *novilíngua*... Afinal, como já previa Orwell, quem controla o passado, controla o futuro; e quem controla o presente, controla o passado.

Neste contexto, resta saber o que será feito, por exemplo, com as peças de Shakespeare? Ou com a filosofia de Heidegger? E a teoria jurídica de Schmitt? Seguindo por essa linha, é possível imaginar um oficial de justiça a caminho da Grécia, levando em seu bernal um mandado de citação aos herdeiros da família aristotélica para que se defendam de tudo aquilo que o filósofo escreveu sobre as mulheres e a escravidão. Será que também determinarão o “etiquetamento” destes – e de centenas de outros – títulos como fizeram com as embalagens de cigarro? Incluirão “advertências” aos leitores

ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham, todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabuloso. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente de nossa vontade. E durante a vigília, a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito – como anedota, caso, história em quadrinho, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na literatura corrida de um romance [...] a literatura tem sido um instrumento poderoso e instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudicial, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas [...] Isto significa que ela tem papel formador de personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o lido poder ser fator de perturbação e esmo de risco” (CÂNDIDO, A. (1995) O direito à literatura. In: CÂNDIDO, A. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, p. 235-263). Na mesma linha, a respeito da possibilidade de uma formação ética e moral dos cidadãos a partir da literatura, ver, obrigatoriamente, NUSSBAUM, M. (1995) *Poetic Justice: The Literary Imagination and Public Life*. Boston, Beacon Press.; e, ainda, NUSSBAUM, M. (2010) *Emoções racionais*. In: TRINDADE, A.K.; GUBERT, R.M.; COPETTI NETO, A. (2010) (Orgs.). *Direito & Literatura: discurso, imaginário e normatividade*. Porto Alegre: Nuria Fabris.

³⁷ Ver, nesse sentido, MARTINEZ MARTINEZ, F. Unrecht [não-direito]. In: TRINDADE, A.K.; GUBERT, R.M.; COPETTI NETO, A.(Orgs.). (2010) *Direito & Literatura: discurso, imaginário e normatividade*. Porto Alegre: Nuria Fabris.

acerca do “contexto” em que foram escritos os livros e seus eventuais “riscos”? Ou, simplesmente, serão todos lançados nos *buracos da memória*?

Se o direito moderno, especialmente a noção de *constitucionalismo*, surge como uma forma de controle – organização e limitação – do poder exercido pelo Estado, é preciso reconhecer que a literatura – assim como as demais expressões artísticas – também pode constituir uma importante forma de resistência contra a violação de direitos fundamentais e dos ideais democráticos, na medida em que se caracteriza por denunciar todo e qualquer tipo de abuso do poder. Basta ver, para tanto, as ficções literárias e cinematográficas – destaque-se, aqui, que ambas são narrativas – que tratam da questão (anti)democrática: a supressão dos direitos e garantias individuais nunca se mostrou suficiente; sempre foi preciso eliminar a literatura, a fim de empobrecer sistematicamente a linguagem e, com ela, o espírito crítico. Como dizia Osar Wilde, *a arte antecipa a vida*. Isto porque o cenário retratado na literatura distópica exsurge, no plano da realidade, com o surgimento dos regimes totalitários – nazismo, fascismo, comunismo, fundamentalismo, por exemplo –, que proibiram a publicação e veiculação de determinadas obras e perseguiram seus autores. Isto quando não promoveram a queima de livros em praça pública. A censura à literatura, nesses casos, sempre se mostrou imprescindível para o estabelecimento da pretendida *ordem pública*³⁸.

Na verdade, tudo isso vem expresso, metaforicamente, na fala de Lenio Luiz Streck, para quem a história da civilização nos ensinou que, em todos os regimes totalitários, duas figuras sempre estiveram presentes: a do *jurista (de plantão)*, que defendeu a legitimidade do ordenamento em vigor, e a do *poeta*, que na clandestinidade ou, até mesmo, na prisão, denunciou a injustiça e atrocidades cometidas pelo sistema³⁹.

6. Referências bibliográficas

- BAÉZ, Fernando (2006). *História universal da destruição dos livros: das tábuas sumérias à guerra do Iraque*. Rio de Janeiro: Ediouro.
- BRADBURY, Ray (2009). *Fahrenheit 451: a temperatura na qual o papel do livro pega fogo e queima*. São Paulo: Globo.
- CALVO GONZÁLEZ, José (2008). Prejuicio y marginalidad. Guineos y gitanos (Los otros en la lírica popular del villancico, s. XVII-XVIII). In: CALVO GONZÁLEZ, José (Dir.). *Implicación Derecho Literatura. Contribuciones a una teoría literaria del Derecho*. Granada: Comares.
- CÂNDIDO, Antônio (1995) O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades. p. 235-263.
- CHANG, Jung; HALLIDAY, Jon (2006) *Mao: a história desconhecida*. São Paulo: Companhia das Letras.

³⁸ Cf. TRINDADE, André Karam; GUBERT, Roberta Magalhães. Derecho y Literatura. Acercamientos y perspectivas para repensar el derecho. *Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio L. Gioja*, Buenos Aires, v. 4, p. 164-213, 2009.

³⁹ Id., *ibid.*, p. 208-209.

- DÍEZ GARAGARI, Rodrigo (2008). Dejemos em paz la literatura. *Isonomia: Revista de Teoria y Filosofía del Derecho*, México, n. 29, p. 149-176.
- GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes (2008) Desilusão jurídica em Monteiro Lobato: anatomia de um desencanto. In: TRINDADE, André Karam; GUBERT, Roberta Magalhães; COPETTI NETO, Alfredo (Orgs.). *Direito & Literatura: ensaios críticos*. Porto Alegre: Livraria do Advogado.
- GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes (2002) *Direito & Literatura: anatomia de um desencanto: desilusão jurídica em Monteiro Lobato*. Curitiba: Juruá.
- LOBATO, Monteiro (2010) *A barca de Gleyre*. São Paulo: Globo.
- LOBATO, Monteiro (2008). Negrinha. In: LOBATO, Monteiro. *Negrinha*. São Paulo: Globo, p. 18-26.
- MARTINEZ MARTINEZ, Faustino (2010). Unrecht [não-direito]. In: TRINDADE, André Karam; GUBERT, Roberta Magalhães; COPETTI NETO, Alfredo (Orgs.). *Direito & Literatura: discurso, imaginário e normatividade*. Porto Alegre: Nuria Fabris.
- MATOS, Andityas Soares. Direito, literatura e cinema: um ensaio sobre filmes distópicos. *RECHTD. Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito*, São Leopoldo, v. 4, n. 1, p. 40-47, 2012.
- MECKIER, Jerome (1984). Poetry in the future, the future of poetry: Huxley and Orwell on Zamyatin. *Renaissance and Modern Studies*, Nottingham, v. 28, n. 1, p. 18-39.
- MILTON, John. Areopagitica (1995) In: HUTCHINS, Robert Maynard (Ed.). *Great books of the western world 32. John Milton*. Chicago: William Benton Publisher, 1954.
- NUSSBAUM, Martha. *Poetic Justice: The Literary Imagination and Public Life*. Boston, Beacon Press.
- NUSSBAUM, Martha. *Emoções racionais* (2010). In: TRINDADE, André Karam; GUBERT, Roberta Magalhães; COPETTI NETO, Alfredo (Orgs.). *Direito & Literatura: discurso, imaginário e normatividade*. Porto Alegre: Nuria Fabris.
- PAINE, Albert Bigelow (1912). *Mark Twain: A Biography*. New York: Harper.
- PLATT, Adreana Dulcina (2010) Monteiro Lobato, a literatura, o modelo econômico-social e a crítica política no Brasil do século XX: as garantias civis. In: OLIVO, Luis Carlos Cancellier de (Org.). *Novas contribuições à pesquisa em direito e literatura*. Florianópolis: Boiteux.
- TRINDADE, André Karam; GUBERT, Roberta Magalhães (2009). Derecho y Literatura. Acercamientos y perspectivas para repensar el derecho. *Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio L. Gioja*, Buenos Aires, v. 4, p. 164-213.
- TRINDADE, André Karam; MORAIS, Fausto Santos de; BRUM, Marcelo Barbosa (2011) Direito, escravidão e literatura: reflexões acerca da (in)efetividade dos direitos fundamentais a partir do conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato. *Revista Brasileira de Direito*, Passo Fundo, v. 7, n. 1, p. 147-166.
- WASHINGTON, Booker T. (1945) *Up from Slavery*. New York: Oxford University Press.

LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE DE LA FILOSOFÍA DEL DERECHO POR MEDIO DEL MÉTODO DE CASOS¹

M.^a ISABEL GARRIDO GÓMEZ

Profesora Titular de Filosofía del Derecho

misabel.garrido@uah.es

Facultad de Derecho de la Universidad de Alcalá

Resumen: El objetivo del presente trabajo es dar a conocer que el método de casos es uno de los instrumentos educativos más relevantes e innovadores dentro de la enseñanza-aprendizaje del Derecho en general y, más concretamente, de la Filosofía del Derecho. La metodología empleada se resume en el uso de procedimientos que logren despertar y desenvolver competencias y habilidades que permitan a los alumnos ser buenos profesionales cuando hayan finalizado sus estudios. Al tiempo que se adquieren conocimientos sólidos que no se olvidarán fácilmente porque se han procesado y entendido. Los resultados obtenidos son el llevar a cabo un trabajo más colaborativo y crítico, el aprender a superar el estudio memorístico, el fomentar la participación y el motivar al alumno haciendo que se sienta protagonista. Por tanto, se han de fomentar este tipo de prácticas que tienen su origen en el ámbito anglosajón y no son muy comunes dentro de nuestro entorno cultural, pero siempre necesitan ir acompañadas de otros métodos complementarios.

Abstract: The case method is one of the most important educational tools and it is innovative in teaching and learning of law in general and, more specifically, in Philosophy of law. The methodology is summarized in the use of procedures that achieve awake and develop competencies and skills that the students need to be good professionals when they have finished their studies. While solid knowledge is acquired not be easily forgotten because they are processed and understood. The results obtained are conducting a more collaborative and critical learning to overcome the rote study, to encourage participation and to motivate the students sitting protagonist. Therefore, we have to encourage this kind of practices that are rooted in the Anglo-Saxon area and are not very common in our cultural environment but always need to be accompanied by other complementary methods.

¹ Este trabajo ha sido realizado en el marco del Proyecto “El método de estudio de casos en la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía del Derecho” de la Universidad de Alcalá (UAH/EV437) y del Proyecto Consolider-Ingenio 2010 “El tiempo de los derechos” del Ministerio de Economía y Competitividad de España (CSD2008-00007).

Palabras clave: Innovación docente y del aprendizaje, método de casos, Filosofía del Derecho, trabajo en equipo, espíritu crítico, trabajo colaborativo, participación.

Keywords: Teaching and learning innovation, case method, Legal philosophy, team work, critical thinking, collaborative work, participation.

Sumario: 1. Introducción 2. Procedimiento del método de casos 3. Objetivos planteados 4. Pruebas de evaluación 5. Valoración del método de casos 6. Conclusiones 7. Bibliografía

1. Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) pretende la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria. Para ello, se emplean muchos medios de enseñanza-aprendizaje y uno de ellos es el método de casos como herramienta innovadora. De hecho, desde la introducción del estudio de casos en la *School of Law* de la Universidad de Harvard y su adopción por la *Harvard Business School* y otros centros, se ha ido extendiendo de forma constante².

Pues bien, la pregunta que a continuación nos tenemos que hacer es cuál es el enclave del método de casos dentro de los sistemas jurídicos tradicionales y por qué su raíz se encuentra, sobre todo, en el ámbito anglosajón. Desde este punto de vista y manteniendo una posición clásica, dentro de los sistemas jurídicos que pertenecen a la cultura jurídica continental la fuente del Derecho por antonomasia es la ley, así que hablar de un ordenamiento jurídico supone que las normas que lo componen no están aisladas, sino que están interconectadas por su pertenencia a un sistema en base a una estructura. El concepto de estructura lo que nos da a conocer es la existencia de una pluralidad de elementos, condicionados unos con otros conforme a un dinamismo permanente y la configuración de una totalidad³. Así pues, los sistemas jurídicos se suelen caracterizar por su sentido ordenador, siendo muy útil el establecimiento de tipos funcionales concretados en varias clases de contenidos: el de las funciones primarias, manifestadas en tareas como el control del comportamiento y la represión, el otorgamiento de instrumentos para el desenvolvimiento de la interacción privada, la regulación de la distribución social de bienes y servicios y la resolución de disputas, las cuales están fuera de la normatividad positiva; y el de las funciones secundarias, que se remiten a la condición que desempeñan las normas en el seno del sistema⁴. La configuración del Derecho como sistema normativo implica un proceso encarrilado hacia diversas operaciones que muestran características

² FLECKNOE, M. (2002). "How Can ICT Help us to Improve Education?", *Innovations in Education and Teaching International*, 39/4: 271-279; MARCELO, C. (2001). *El proyecto docente una ocasión para aprender*, en GARCÍA-VALCÁRCEL, A.: *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla, págs. 45-77.

³ LUMIA, G. (1991). *Principios de Teoría e ideología del Derecho*, trad. de A. Ruiz Miguel. Madrid: Debate, págs. 53-54.

⁴ RAZ, J. (1985). *La autoridad del Derecho. Ensayos sobre Derecho y moral*, trad. y notas de R. Tamayo y Salmorán. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México, págs. 213 y ss.

estructurales e insuficiencias formales, posibilitando su reformulación con la finalidad de obtener un sistema más simplificado⁵.

Aplicado este nivel de comprensión, el proceso de sistematización corre paralelo a la evolución del Estado moderno, siendo uno de los aspectos más representativos de los ordenamientos jurídicos más evolucionados en los que actúa como elemento esencial de la seguridad jurídica. En este sentido, su estructura constituye un todo único y bien delimitado con unas peculiaridades que informan cada elemento⁶. Si bien, por lo que respecta a las normas solo existen como partes de un ordenamiento que se inserta en un sistema en el que se ha dotado de competencia y capacidad a unos poderes para dictar preceptos jurídicos. La idea de un legislador único, capaz de satisfacer todas las necesidades reguladoras, no es concebible hoy. El proceso de creciente internacionalización y globalización de la vida económica, social y política, junto al compromiso de atender a la procura existencial que liga al Estado social con los ciudadanos y la necesidad de descentralizar el poder, hacen inimaginables las ideas de un regulador único y de un sistema compuesto por un escaso número de normas.

En contraste, se aprecia que en el sistema anglosajón, es decir, el del *common law*, el Derecho está constituido por un cuerpo de reglas tradicionales establecidas por la costumbre y formuladas por las sentencias de los tribunales, salvo cuando haya una norma legislativa. Esto significa que las reglas se presentan como regulaciones de excepción, como sectores que por mandato expreso quedan exceptuados del imperio del *common law* y son regidos por los preceptos que el legislador ha establecido. Las excepciones son los sectores respecto de los cuales se han elaborado leyes. Las consecuencias son dos. La primera es que la interpretación que los tribunales han de dar a las leyes debe ser restrictiva, no debiendo proyectar sus principios más allá del campo expresamente abarcado. Y la segunda consiste en que la misma aplicación de las leyes está subordinada a la que los tribunales entienden por precedentes, recordando el principio del “tácito cheque en blanco a favor del juez” un acentuado matiz del *common law*⁷.

Por último, existen otros mecanismos y vehículos de origen contractual y jurisprudencial que dan gran relevancia a la realización práctica de la equidad. Así, los *standards* jurídicos que constituyen la directiva que guía al juez, dejándole campo libre para ver lo que en cada momento y caso es de justicia en relación con las necesidades sociales, muestran el tipo medio de conducta correcta en circunstancias regulares con respecto al ámbito variable del

⁵ ALCHOURRÓN, C. E. y BULYGIN, E. (2002). *Introducción a la metodología de las Ciencias jurídicas y sociales*. Buenos Aires: Astrea, pág. 24.

⁶ PÉREZ LUÑO, A. E. (2004). *El sistema de los derechos fundamentales*, en PECES-BARBA, G. y RAMIRO AVILÉS, M. A.: *La Constitución a examen: un estudio académico 25 años después*. Madrid: Instituto de Derechos Humanos “Bartolomé de las Casas” de la Universidad Carlos III de Madrid-Marcial Pons, págs. 380-381.

⁷ BONET RAMÓN, F. (1960). “La equidad en los ordenamientos jurídicos privados”, *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid*, 8: 299-300; MARÍN CASTÁN, M. L. (1985). *Significado y alcance de la equity anglosajona*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, págs. 330 y ss.; RADBRUCH, G. (2001). *El espíritu del Derecho inglés*, trad. de J. C. Peg Ros, anotaciones y epílogo de H. Scholler, estudio preliminar de M. Ayuso. Madrid: Marcial Pons, págs. 50 y ss.

Derecho. El *standard* por su naturaleza amoldable escapa de la fijeza rígida y la precisión inflexible que hace inmutable la regla. Como correctivo, complemento o suplemento de la norma, pretende resolver el conflicto que se suscita y estabilizar las relaciones jurídicas, presentándose una vía abierta al Derecho de equidad. Tiene sus mismas finalidades, conseguir la adaptación del Derecho a las condiciones sociales y realizar la individualización de sus soluciones⁸.

La discrecionalidad judicial, correspondiente al *case law* y exteriorizada en un simple sistema de acciones, se mantiene a pesar, en primer término, de la doctrina de los precedentes, ya que solo vinculan en cuanto a la *ratio decidendi* en casos especiales, y adolecen de falta de claridad y sistematización dentro de los principios establecidos derivados de la enorme complejidad y extensión de los *reports*. Conforman una vinculación relativa en los supuestos en que la decisión provenga de tribunales de igual rango o inferior, pudiendo variar la doctrina de los dictados por él mismo anteriormente cuando el precedente sea erróneo en Derecho o razón, o cuando las circunstancias del caso sean tales que hagan de su aplicación la máxima *communis error facit jus*. El precedente es construido en función de la norma o principio del Derecho inducido de la decisión judicial, declaratoria o confirmadora del Derecho vinculante para los tribunales dentro de ciertos límites dados por la razón. Y, en segundo lugar, la discrecionalidad opera también con la existencia del Derecho estatutario. En tanto que este impone una permanencia y una continua fidelidad a un sistema de principios admitidos por todos sin críticas; como fiel reflejo de la concepción imperante de la justicia, el *case law* rebasa el campo de la mera aplicación jurídica para entrar en el de la modificación y renovación de las normas⁹.

Pues bien, dentro de los dos contextos expuestos, se puede apreciar que, como decíamos en un principio, el método del caso tiene su origen en el seno de los sistemas anglosajones, si bien lo que se intenta es trasladarlo al estudio de los Derechos que pertenecen al ámbito continental. No obstante, aunque nos encontremos en el terreno del sistema continental consistente en una facultad de apreciación del hecho concreto en cuanto a su adecuación con el supuesto ya tipificado, en un poder de adaptación (y de especificación) de la previsión normativa determinadora de los elementos del tipo¹⁰, es claro que la idea de certeza del Derecho ha cambiado y ha hecho que haya una mayor permeabilidad.

2. Procedimiento del método de casos

El método del caso consiste en la descripción de una situación con finalidades pedagógicas para aprender o perfeccionarse en un campo determinado -en nuestro caso en el ámbito de la Filosofía del Derecho-. La situación puede presentarse mediante un texto escrito,

⁸ FERNÁNDEZ DE VELASCO, R. (1927). “El “standard” de Derecho en la jurisprudencia inglesa y su aplicación”, *Revista de Derecho Privado*, págs. 131-144; VINOGRADOFF, P. (1961). *Common Sense in Law*. Londres: Oxford University Press, págs. 85 y ss.

⁹ DAWSON, J. P. (1968). *The Oracles of the Law*. Westport: Greenwood Press, págs. 1-8; MARÍN CASTÁN, M. L. (1985). *Significado y alcance de la equity anglosajona*, cit., págs. 73 ss.

¹⁰ BETTI, E. (1975). *Interpretación de la ley y de los actos judiciales*, trad. J. L. de los Mozos. Madrid: Edersa, pág. 147.

filmado, dibujado, con soporte informático o audiovisual. Generalmente plantea problemas divergentes puesto que no tiene una única solución. Las etapas empleadas son la entrega, selección y análisis de información, la presentación, y la discusión¹¹. El caso se propone para que individual y colectivamente los estudiantes lo sometan al análisis y a la toma de decisiones. Al utilizar el método del caso se habrá de estudiar la situación, definir los problemas, llegar a unas conclusiones propias sobre las acciones que habría que emprender, construir ideas, defenderlas y reelaborarlas con nuevas aportaciones. Es fundamental que los estudiantes se identifiquen con el caso en cuestión y tengan un grado de aproximación adecuado, debiendo ser próximos y derivar en decisiones similares a las que tomarían en su futuro profesional¹². Los alumnos deben saber con anterioridad qué se va a explicar, las clases serán interactivas, dividiéndose en grupos de trabajo y habrá seminarios. A su vez, llevarán a cabo exposiciones orales sobre distintos temas, teniendo que debatir con sus compañeros. Se deberán realizar trabajos por escrito, y se utilizará la plataforma virtual que corresponda como herramienta complementaria para la entrega de documentación pudiendo proyectar películas relacionadas con las materias a tratar.

Otro tipo de acciones pueden consistir en presentar casos ya resueltos para que se consulten conforme se va avanzando en el programa, simplificando y haciendo más comprensibles sus contenidos a la hora del estudio y del examen al crear un efecto de retroalimentación en el aprendizaje. Junto a facilitar posibles preguntas sobre los casos, elaborar un guión y colgar fichas de los comentarios de texto, sentencias o películas que se tengan que analizar y que constituyan los contenidos de cada uno de los casos trabajados.

Los pasos concretos que se han dispuesto para aplicar esta metodología son:

- a) El profesor/a ha de partir de una serie de casos prácticos.
- b) El profesor/a ha de presentar los casos en forma de conceptos, modelos y/o variables que se relacionan con los otros casos, poniendo de manifiesto su multidimensionalidad.
- c) El profesor/a ha de incidir en el desarrollo de competencias y habilidades para el ejercicio de las distintas profesiones jurídicas, superadoras del simple tecnicismo.
- d) El profesor/a debe establecer la conexión de los casos prácticos con lo conocido en el ámbito jurídico y con la vida social cotidiana, revisando sus efectos y sopesándolos con una postura propia del estudiante.

Con lo que hemos dicho hasta ahora, la planificación a seguir podría ser la siguiente. En primer lugar, se prepararía una guía explicativa para entregarla con carácter previo a los alumnos. Con posterioridad, se debería hacer un esquema de la estructura de los informes a

¹¹ APARICIO, P., CASTÁN, J. M., ESPULGA, C. M., GALLARDO, E., GUITART, L., MIRAVITLLES, P., NÚÑEZ, A., RIMBAU, E., TRIADO, X. y VIU, M. (2004). "Desarrollo de casos audiovisuales para el aprendizaje en organización de empresas", en *III Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*, 1 y 2 de julio de 2004. Gerona: Universidad de Gerona; FERNÁNDEZ, A. (2005). *Nuevas metodologías docentes*. Valencia: ICE-Universidad Politécnica de Valencia.

¹² BERNÉ, C. (2000). *La investigación con el método del caso. Aplicaciones en organización de empresas y marketing*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

presentar junto al de las exposiciones públicas. Igualmente, se procedería a la redacción de notas pedagógicas que reflejen un resumen del caso, los objetivos pedagógicos, las fuentes de los datos, los criterios de selección de los materiales documentales, la conexión con contenidos teóricos, la bibliografía y las preguntas que orienten la comprensión de cada uno de los casos, porque se trata de guiar a los alumnos con el fin de que reflexionen sobre los problemas que cada caso ofrece¹³.

Por lo tanto, existe un proceso de uso que se puede desdoblar en los siguientes pasos:

a) La preparación. Por medio de ella se incluirá una lectura individual del caso, un análisis, una búsqueda de información suplementaria, una redacción de notas de apoyo para la discusión en subgrupo o algún otro medio similar. Además, se elaborará individualmente un diagnóstico y un plan de acción para defenderlo ante una audiencia crítica. Dentro de esta primera fase, se organizarán grupos de alumnos y cada grupo discutirá el caso, contrastará impresiones y reforzará o redefinirá sus posturas personales. Añadidamente, se examinarán las cuestiones planteadas y se debatirá sobre las posibles respuestas.

b) Interrogatorio sobre el caso. En esta segunda etapa, se discutirá con toda la clase el caso. Se debatirá en general y tal discusión será conducida por el profesor, se analizará el caso de forma conjunta, se adoptará una solución por consenso y se sintetizarán las aportaciones realizadas.

c) Actividades de seguimiento. El caso debe generar interés por saber y el interrogatorio debe servir para potenciarlo. Al finalizar, se pueden proponer lecturas o indagaciones que incrementen el conocimiento sobre el tema¹⁴.

Por otra parte, las variantes de los casos se pueden referir a distintos criterios, por ejemplo, a la conformación de los grupos, jugando con grupos iguales, tras la formación el profesor presenta el supuesto y el plan de trabajo. Cada grupo lo analiza, hace un inventario de problemas y plantea soluciones. Luego hay una puesta en común y un debate. Aparte de esto, puede haber diferentes niveles de estructuración del caso, pudiendo ser abiertos: el alumno únicamente recibe una información general. Cada grupo dispone de un tiempo determinado para elaborar una lista de las informaciones complementarias que necesita. Cada grupo trabaja con el material recibido y en una puesta en común final se confrontarán los resultados según la información recibida y utilizada. Otra posibilidad es la de la creación de grupos iceberg, aquí se dará poca información y habrá que deducirla o buscarla adicionalmente. Y, por último, nos encontramos con la variante en serie, donde la información se irá proporcionando gradualmente, a título ilustrativo con el seguimiento de

¹³ BOEHRER, J. y LYNSKI, M. (1990). *Teaching with Cases: Learning to Question*, en SVINICKI, M. D.: *The Changing Face of College Teaching. New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, págs. 41-57; SOLANES, A. y GARCÍA MEDINA, J. (2011). “La aplicación del case method en el proceso de aprendizaje sobre derechos humanos”, en *IV Jornadas de Innovación Docente y de Convergencia al EEES, 3 y 4 de mayo de 2011*. Valencia: Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia (www.uv.es/innodret/innodret/Innovacion_docente.../solanes_medina.pdf).

¹⁴ VARIOS AUTORES (2006). *Método de casos*. Valencia: Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Valencia.

una situación encontrada en la prensa¹⁵. Al final del proceso, se aportará una solución razonada en la que se cuente con los datos del caso concentrándose su esfuerzo en conciliar las diversas soluciones. Lo que se pretende es entrenar al grupo para encontrar la solución más razonable.

En la búsqueda de una serie de paradigmas que sean válidos, se suele establecer como uno de los más relevantes el análisis interpretativo. La teoría interpretativa de la acción es concebida como una síntesis de las conductas y del sentido social. El análisis interpretativo consiste en un procedimiento de Derecho y ciencias sociales que pone de relieve la trascendencia que tiene la lectura realizada por el lector de los textos jurídicos. Se efectúa por medio de una perspectiva que ha de utilizar la idea y la acción, el sentido y la realidad, la coacción y la creatividad, el poder y la resistencia, el equilibrio y el cambio, el trabajo empírico y la aproximación crítica, las categorías tradicionales no son aprioristas ni imprescindibles. De aquí que algunos centren su trabajo en el tema de la diferencia y de la marginalidad en el Derecho, y en el papel de las alternativas en la regulación de la sociedad, relativizando la función del Derecho. Otros, en cambio, han enfocado la actividad en una aproximación constitutiva que bebe de la fuente de los postmarxistas¹⁶.

Sin embargo, el método del caso no actúa aisladamente y debe conjugarse y complementarse con otro tipo de acciones como es el supuesto del empleo de las TIC, y junto a ellas reflexionar sobre la estructura de los programas de las asignaturas, con el fin de mejorar la adaptación de los mismos al uso de la plataforma, gestionar los materiales correspondientes a cada una de las unidades didácticas, gestionar los casos en la plataforma e implementar determinadas herramientas ofrecidas por la plataforma -autoevaluación, calendario de realización de los casos y foros-¹⁷.

Desde este punto de vista, el método del caso se debe aprovechar para favorecer el aprendizaje del trabajo en grupo: acostumbrarse a argumentar las opiniones y a hacerlas válidas, ayudar a los estudiantes a familiarizarse con el análisis y la acción en situaciones complejas, implicarlos en su propio aprendizaje, actuando proactiva y responsablemente a lo largo de todo el proceso¹⁸, propiciar buen ambiente de trabajo en equipo y de colaboración, asociando conocimientos y aprendiendo a desenvolver estrategias de análisis compartido de situaciones, favorecer un amplio abanico de destrezas y habilidades en los

¹⁵ APODACA URQUIJO, P. (2006). *Estudio y trabajo en grupo*, en MIGUEL DÍAZ, M. de: *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo Superior*. Madrid: Alianza, págs.169-190.

¹⁶ ARNAUD, A.-J. y FARIÑAS DULCE, M. J. (2006). *Sistemas jurídicos: Elementos para un análisis sociológico*, trad. de la segunda parte de R. Escudero Alday. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid-Boletín Oficial del Estado, págs. 215 y ss.

¹⁷ CABERO, J. (1994). "Nuevas Tecnologías, Comunicación y educación", *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 3:14-25.

¹⁸ BERNAL GARCÍA, J. J., SOLEDAD MARTÍNEZ, M. D. y SÁNCHEZ GARCÍA, J. F. (2007). *20 herramientas para la toma de decisiones*. Madrid: Wolters Kluwer; MERSETH, K. (1990). *The Case for Cases in Teacher Education*. Washington, D. C.: AACTE Publishers.

participantes, como el pensamiento estratégico¹⁹, la deliberación, la ejecución y la toma de decisiones, y la aplicación factible a casi todas las áreas disciplinares en formatos diversos.

3. Objetivos planteados

Partimos de que la dimensión educativa se agrupa en el desempeño de una función socializadora que asegure la igualdad de oportunidades, una tarea democrática que prepare la participación en la vida social y el ejercicio de los derechos y libertades, y una labor que garantice el progreso de la sociedad. Esta descripción hace que haya que educar a la persona proporcionándole una formación integral para apreciar los valores relevantes, ordenando su racionalidad.

Asumidas las perspectivas anteriores, la fórmula política del Estado prevista en la Constitución de 1978 es la primera que hay que tener en cuenta en la educación cívica. Ella viene aunada con la existencia de los valores superiores del ordenamiento jurídico antes aludidos, los cuales constituyen su expresión jurídica, como da a conocer el artículo 1.1 de la CE que estipula que “los valores superiores del ordenamiento jurídico español son la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político”. En concreto, hay que matizar que la justicia material englobaría la libertad y la igualdad, y que la justicia formal vendría conformada por la seguridad, con algunas puntualizaciones porque se liga a los bienes jurídicos básicos cuyo aseguramiento se juzga social y políticamente necesario, siendo el pluralismo político una manifestación de la libertad²⁰.

De lo expuesto se deduce que el objetivo de la educación en el ámbito de la Filosofía del Derecho debe dar a conocer las normas que conforman el Derecho, enseñando a cultivar un espíritu crítico y a reflexionar sobre el sistema de valores de nuestra sociedad, junto al análisis de la moralidad de las normas jurídicas²¹.

El alcance de la experiencia es el adquirir una visión general del funcionamiento interno del Derecho, desarrollar un instrumental conceptual y lingüístico del vocabulario que permita un mejor aprovechamiento de las restantes asignaturas de la carrera, comprender el significado y funcionamiento del Derecho y de sus instituciones básicas mediante las herramientas suministradas a lo largo de la impartición de la materia, identificar lo jurídico y ubicarlo en el contexto de la sociedad, en concreto, en sus relaciones con el poder y la moral, interconectar los instrumentos desde los que se valoran, en nuestro ámbito cultural, las instituciones políticas y jurídicas, potenciar la capacidad de transmitir ideas, problemas y soluciones en torno a las cuestiones éticas y jurídicas más relevantes de nuestro mundo, y

¹⁹ UROSA, B. (2004). “Orientaciones para la selección y evaluación de actividades de aprendizaje dirigidas al desarrollo de competencias profesionales en el Espacio Europeo de Educación Superior”, en TORRE, J. C. y GIL, E.: *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Universidad Pontificia de Comillas: Madrid, págs.191-218.

²⁰ ZAPATERO, V., GARRIDO GÓMEZ, M. I. y ARCOS RAMÍREZ, F. (2010). *El Derecho como proceso normativo. Lecciones de Teoría del Derecho*. Alcalá de Henares (Madrid): Universidad de Alcalá, págs. 187-222.

²¹ BENITO, A. y CRUZ, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

en relación a sus presupuestos históricos, culturales e ideológicos, y potenciar la capacidad de analizar críticamente las funciones del jurista, del Derecho y de las instituciones jurídicas²². Desde esta visión, el estudio de casos no se debe realizar de forma aislada, sino en forma de conceptos, modelos y variables que se relacionan con los otros casos, poniendo de manifiesto su multidimensionalidad. Las personas a las que se involucra son alumnos de la asignatura de Filosofía del Derecho. La experiencia tiene como objetivos desarrollar el manejo de las fuentes de información que el alumno tiene a su alcance, ya sean de carácter doctrinal, legislativo o jurisprudencial, potenciando la capacidad de leer e interpretar textos jurídicos y la capacidad de transmitir ideas, problemas y soluciones, mediante la superación de un análisis meramente memorístico de los temas que conforman los programas oficiales de la asignatura.

Además, los estudiantes han de entender por esta metodología la misión de los operadores jurídicos y el nivel de incidencia de las normas en sus conductas. En el primer punto, la correspondencia es un aspecto de la relación semántica entre un contenido de proposiciones y un estado de cosas. En el segundo, la relación implica que exista un sistema normativo, no pudiendo definirse la eficacia en el nivel de correspondencia entre acciones y prescripciones integrando las condiciones precisas de la existencia del sistema²³. Pero se debe ir a más, el método del caso sirve para que el alumno aprenda a argumentar sus posturas de una forma adecuada y le sirva de entrenamiento para el desempeño de su futura actividad profesional. Así, sabiendo las técnicas de los distintos tipos argumentativos, aprenderá a saber defender sus ideas mediante un espíritu crítico, lo cual conllevará su motivación y la potenciación de su autoestima personal.

Los pasos dados consistirían en indicar cómo ha de ser captado el orden jurídico, gracias a los modelos de pensamiento y a la indagación de la forma en que los juristas emplean el Derecho, por la interpretación de sus expresiones y la reconstrucción de las fuentes obtenidas. Estudiar el problema de la justificación del Derecho en base a la fijación de los hechos jurídicos, así como en el proceso de buscar la ley aplicable y de investigar las posibilidades de ejercitar el poder discrecional en la solución de un conflicto, o en imaginar supuestos o normas que habrían de ser adoptados en una situación de *lege ferenda*. Y, por último, ayudar al jurista en su tarea intelectual de manejar el Derecho.

Se suele decir que la argumentación jurídica abarca tres tipos de razonamiento: el deductivo, el inductivo y por analogía, pudiendo cada uno de los argumentos conducir a conclusiones iguales o diferentes. Se dice que la gente argumenta cuando, partiendo de premisas, se deduce una conclusión. La argumentación es un proceso de inferencia en virtud del cual por premisas conocidas o verdaderas se llega a otra verdad diferente, siendo ineludible la inferencia en el razonamiento deductivo y contingente en el inductivo. Mas el argumento por antonomasia en el razonamiento jurídico es el deductivo. En una inferencia

²² ABAD ARANGO, D. (2007). *El método de casos*. Bogotá: Observatorio de Calidad en Educación, Centro Internacional de Calidad. Universidad Nacional de Colombia; WASSERMANN, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

²³ NAVARRO, P. y REDONDO, C. (2000). *Normas y actitudes normativas*. México, D. F.: Fontamara, págs. 22 y ss.

válida deductivamente -considera Atienza²⁴-, si las premisas son verdaderas, también es verdadera la conclusión. Esa noción de argumento parece en principio aplicarse a los diversos contextos jurídicos. Así, la decisión del juez, o de cualquier otro aplicador del Derecho, se suele presentar como el resultado de una operación lógica: a partir de la norma (premisa mayor) y de unos hechos que se estiman probados (premisa menor) se llega a la conclusión (fallo). De un fallo judicial que no adoptase esta forma deductiva diríamos que carece de justificación. No obstante y desde hace tiempo, se ha puesto de relieve la insuficiencia del razonamiento deductivo en la argumentación jurídica que podría quedar extractada así²⁵.

"1) No dice nada sobre cómo establecer las premisas, esto es, parte de ellas como de algo ya dado; 2) no dice en rigor tampoco nada sobre cómo pasar de las premisas a la conclusión, sino que únicamente da criterios sobre si un determinado paso está o no autorizado, digamos, no tiene valor heurístico, sino de prueba, no opera en el contexto de descubrimiento, sino en el de justificación; 3) es dudoso -o, al menos, muchas veces se ha dudado- que quepa una inferencia normativa, esto es, una inferencia en que, por lo menos, una de las premisas y la conclusión sean normas (o sea, enunciados no susceptibles de ser calificados como verdaderos o falsos), como ocurre en el silogismo judicial (y, en general, en el silogismo práctico-normativo); 4) solo suministra criterios formales de corrección: un juez que utilice como premisas, por un lado, una norma manifiestamente inválida y, por otro, un relato de los hechos que contradice frontalmente la realidad, no estaría atentando contra la lógica; 5) no permite considerar como argumentos válidos aquellos en que el paso de las premisas a la conclusión no tiene carácter necesario, aunque sea altamente plausible; 6) no permite dar cuenta tampoco de una de las formas más típicas de argumentar en el Derecho (y fuera del Derecho): la analogía; 7) no determina, en el mejor de los casos, la decisión en cuanto tal (por ejemplo, "condeno a S a la pena Z"), sino el enunciado normativo que es la conclusión del silogismo judicial ("debo condenar a S a la pena Z"): un enunciado como "debo condenar a S a la pena Z, pero no le condeno" no representaría una contradicción de tipo lógico, etc."

Desde esta perspectiva, el alumno aprenderá a dar una salida a los casos que conlleven indeterminación. Esta indeterminación jurídica se ha de entender clasificada en: a) La indeterminación semántica de los conceptos, o más vulgarmente conocido como textura abierta del lenguaje; b) los casos de indeterminación más fuerte que la anterior; c) otros tipos como la ambigüedad; d) la existencia de más de una norma aplicable a un caso; y e) la indeterminación causada por tener en cuenta los propósitos marcados por la regla. Este conjunto de modalidades se plantean desde una perspectiva apriorística, es decir, que se presentan previamente a producirse el problema, estiman las causas que producen la indeterminación y establece la funcionalidad de la misma²⁶.

²⁴ ATIENZA, M. (2002). "Argumentación jurídica", en GARZÓN VALDÉS, E. y LAPORTA, F.: *El Derecho y la justicia*. Madrid: Trotta, pág. 232.

²⁵ ATIENZA, M. (2002). "Argumentación jurídica", cit., pp. 232-233.

²⁶ RUBIO CARRACEDO, J. (2000). "Ciudadanía compleja y democracia", en RUBIO CARRACEDO, J., ROSALES, J. M. y TOSCANO MÉNDEZ, M.: *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*. Madrid: Trotta, págs. 27-45; PECES-BARBA, G. (1999), con la colaboración de Asís Roig, R. de, Fernández Liesa, C. R. y Llamas Cascón,

Asumiendo lo dicho, uno de los problemas que se pueden dar en el contexto de la aplicación del Derecho a los casos que se hayan de resolver es el de las lagunas de conocimiento y de reconocimiento, puesto que los supuestos que se dan en la vida real hay que subsumirlos dentro de alguna de las normas de carácter general pertenecientes al Derecho positivo. De esta forma encontramos que puede darse una “falta de información acerca de los hechos del caso”, falta de información que puede ser debida a una carencia de datos empíricos, lo cual es superable gracias a una serie de “presunciones legales”; y que puede producirse una “vaguedad” en los conceptos jurídicos que han sido utilizados²⁷. Al respecto se deben dejar claros tres postulados: 1. Que “la generalidad de la norma, y por ello su distanciamiento en relación a casos particulares, es una garantía de la seguridad jurídica y de la igualdad”. 2. Que “el juicio de igualdad debe hacerse teniendo en cuenta los criterios legales establecidos para la distinción y no casos particulares individualizados”. 3. Que “la norma debe utilizar criterios objetivos generales, cuya razonabilidad y proporcionalidad ha de apreciarse en relación con los casos ordinarios más frecuentes”²⁸.

En resumidas cuentas, los alumnos deberían realizar su trabajo con el empleo del método de casos orientados siempre un modelo dirigido a obtener ciertos objetivos sintetizados en derechos, utilizando una política universalista que permita la integración dentro de unos mínimos irrenunciables.

4. Pruebas de evaluación

Habrá un examen teórico al término del cuatrimestre, que equivaldrá a un 40% de la nota final, junto a diversas pruebas evaluadoras de carácter innovador, como las exposiciones en clase, comentarios, seminarios y trabajos sobre casos, que valdrán al 60% de esa calificación última. Además, se incorporará la técnica de la autoevaluación, tanto de los alumnos con respecto a sus compañeros como de los alumnos con respecto a sus propias intervenciones para que aprendan a valorar las acciones realizadas. En definitiva, la evaluación ayuda a detectar fallos en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, a determinar en lo posible sus causas y a contribuir a la búsqueda de soluciones idóneas²⁹.

Ahora bien, el método de casos es complejo puesto que la respuesta no es única y cerrada, sino que admite una diversidad de respuestas siendo lo relevante el proceso recorrido a la

A. (1999). *Curso de derechos fundamentales. Teoría general*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid-Boletín Oficial del Estado, págs. 433-435.

²⁷ HART, H. L. A. (2004). *El concepto de Derecho*, trad. de G.R. Carrió. Buenos Aires: Abeledo-Perrot, págs. 53 ss.

²⁸ SANTAMARÍA IBEAS, J. J. (1997). *Los valores superiores en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional: libertad, justicia, igualdad y pluralismo político*. Madrid: Universidad de Burgos-Dykinson, p. 330.

²⁹ SOLANES, A. y GARCÍA MEDINA, J. (2011). “La aplicación del *case method* en el proceso de aprendizaje sobre derechos humanos”, cit., (www.uv.es/innodret/innodret/Innovacion_docente.../solanes_medina.pdf.).

hora de resolver. Lo más valorable es el razonamiento empleado, las relaciones establecidas entre los conceptos y las teorías, las modificaciones que se han introducido en su forma de concebir el conocimiento dentro del trabajo grupal y las relaciones con los compañeros. Teniendo en cuenta las citadas pautas, los datos más significativos a la hora de realizar la evaluación serán: el enfoque del análisis seguido, las dificultades que encuentra el alumno y la manera de solucionarlas, la relación de los conocimientos para responder a las demandas del caso, la eficacia del trabajo en grupo y la viabilidad de la decisión o solución, junto a la justificación teórica y práctica de esta³⁰.

5. Valoración del método de casos

5.1. Fortalezas

En conclusión, se ha demostrado que la labor docente en esta experiencia pretende desenvolver en el pleno sentido del término la labor educativa en la que concurren dos variables fundamentales de distinto orden: el desarrollo de la propia personalidad, y la creación y reproducción de patrones valorativos para insertarlos en el sistema social imperante configurado en un tiempo y en un espacio histórico. Desde este punto de vista, el profesorado debe incidir en el desarrollo de competencias y habilidades para el ejercicio de las distintas profesiones jurídicas, superadoras del simple tecnicismo. Las aportaciones principales que los docentes han manifestado repetidamente son: el logro de una mayor motivación de los alumnos, haciendo que se interesen más y asimilen de modo graduable los temas debatidos, y el establecimiento en las clases de la conexión de lo conocido en el ámbito jurídico con la vida social cotidiana, revisando sus efectos y sopesándolos con una postura propia. Sin olvidar la potenciación del sentido de la responsabilidad de los estudiantes³¹. También se debe tener muy en cuenta como aspecto positivo la vinculación entre la teoría y la práctica, estrechando la brecha que normalmente se suele producir entre ambas.

5.2. Debilidades

Los inconvenientes que se presentan son que el autor es quien recoge los datos a los que se refiere el caso, por lo que la formación debe de ser complementada con la investigación o recogida de datos por parte de los alumnos (a través de actividades de seguimiento). Las soluciones a los problemas que se plantean durante el estudio del caso no se llevan generalmente a la práctica. Por lo tanto, el método no sustituye la formación práctica que debe facilitarse complementariamente (aplicando las conclusiones a situaciones reales). Los alumnos tienen que poseer ciertos conocimientos sobre el tema y no suelen estar acostumbrados al proceso de reflexión sobre problemas en grupo, elaboración de propuestas de solución y su defensa pública y una asignatura semestral no proporcionan suficiente tiempo para desarrollar esta cultura. Las aulas no suelen estar preparadas para el

³⁰ VARIOS AUTORES (2008). *El método del caso*. Valencia: Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Valencia.

³¹ RIPPIN, A., BOOTH, C., BOWIE, S. y JORDAN, J. (2002). "A Complex Case: Using the Case Study Method to Explore Uncertainty and Ambiguity in Undergraduate Business Education", *Teaching in Higher Education*, 7/4: 439-441.

trabajo en pequeños grupos y los grupos grandes incrementan la dificultad de forma exponencial. Además, se requiere una preparación acertada del material y se precisa una habilidad en la dinamización de los grupos³².

Las principales dificultades con las que nos encontramos son que, para realizar el modelo propuesto, es necesaria una formación específica de los docentes, cambiando el paradigma en el que se han formado tradicionalmente, el cual venía centrado en el estudio de aspectos generales, desarrollando, a partir de ahí, conclusiones concretas. Dicha formación habría de realizarse desde la educación secundaria como ocurre en el ámbito anglosajón. Con respecto a lo indicado, se produce un círculo vicioso en el que es necesario que el alumno provenga de una enseñanza secundaria en la que esté acostumbrado a ejercitar una actividad meramente memorística en la gran mayoría de los casos, de forma que se encuentra con numerosos problemas a la hora de afrontar satisfactoriamente los resultados de un análisis crítico mediante la utilización del método de casos³³.

6. Conclusiones

Hoy los operadores jurídicos, y principalmente los jueces, ya no velan solamente por los intereses particulares de los sujetos, sino que se han convertido en órganos del Estado encargados del cumplimiento de una importante función social al desenvolver un papel en la formación y aplicación de las políticas públicas³⁴. Siendo así las cosas, desde la visión expuesta es desde la que cobra especial relevancia la reflexión sobre la aplicación del método de casos en la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía del Derecho, habiéndonos de preguntar si realmente existen esos principios, su conexión con la funcionalidad de la actividad judicial, a qué direcciones responden y en qué consisten realmente. Por otro lado, se ha de añadir que hemos pasado de la idea de que el Derecho lo constituye un conjunto de órdenes a la idea de que hay que potenciar la autorresponsabilidad dentro de un escenario jurídico en el que prima la autorregulación y la aparición de nuevas fuentes del Derecho dentro de lo que se viene a denominar *soft law*.

Esto significa que el nuevo escenario surge como un trabajo que se transforma en la interrelación de los estudiantes entre sí y con el profesor. La pedagogía que se propugna es cooperativa y colaboradora y se vale en gran medida de las Técnicas de la Información y la Comunicación (TIC). Se debe basar en la responsabilidad, lo que hace que se necesiten reglas flexibles y que se presente un doble reto para trabajar en pequeños grupos. Coherentemente, la formación se debe proyectar en la reflexión y en la capacidad de crítica, y la enseñanza recibida habrá de estar en relación directa con la finalidad que se debe cumplir en la vida real, transmitiendo el sentido de los derechos humanos y los valores constitucionales, es decir, lo que se denomina el núcleo duro de la educación

³² VARIOS AUTORES (2006). *Método de casos*, cit.

³³ JOHAN, C. y JORDAN, P. F. (2006). "Designing Multidiscipline Cases", *International Journal of Case Method Research & Application*, XVIII/3: 288-294.

³⁴ ANDRÉS IBÁÑEZ, P. (2003). "Derecho y justicia en el siglo XXI. Más difícil todavía", *Jueces para la Democracia*, 48: 27-40; LÓPEZ AYLLÓN, S. (2004). *Globalización, Estado de Derecho y seguridad jurídica*. México, D. F.: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, págs. 122-128.

cívica³⁵. Se facilitará que la información sea completa, no omisiva de hechos, por lo menos los más esenciales, que la información sea objetiva y auténtica, manifestación sincera por parte del emisor, de sus fuentes, de sus intereses implicados, etc., y que la información sea veraz. La técnica de trabajo en grupo consiste en organizar y distribuir a los alumnos en grupos de tres a seis miembros con el objetivo de que cada uno analice el/un caso³⁶. Para conseguir el fomento de otras habilidades, es aconsejable que los trabajos se presenten oralmente y que los grupos interactúen y se retroalimenten. Aquí el/la profesor/a actuará de árbitro para que los alumnos adquieran el protagonismo debido, de forma que solamente intervenga para corregir ciertos errores o para encauzar las discusiones que se susciten desviados del tema central, ya que el tiempo es limitado y se corre el riesgo de no poder tratar las cuestiones con la debida profundidad. Cosa que se verá complementada con las tutorías en las que el profesor aconsejará en la medida debida.

De lo expuesto es necesario concluir que el alumno ha de darse cuenta de que conforme a los criterios que emplee, se obtendrá un resultado u otro³⁷, comprendiendo que se ha de evitar la contradicción de las normas, contestar a las cuestiones que pueden suscitarse en relación con la concurrencia de las normas y de las regulaciones, medir muy generalmente el alcance de cada regulación y delimitar las esferas de regulación, en los casos que se precise. Todo ello se debe adecuar a los tres postulados en el juego entre la igualdad y la diferencia³⁸.

7. Bibliografía

ABAD ARANGO, D. (2007). *El método de casos*. Bogotá: Observatorio de Calidad en Educación, Centro Internacional de Calidad. Universidad Nacional de Colombia.

ALCHOURRÓN, C. E. y BULYGIN, E. (2002). *Introducción a la metodología de las Ciencias jurídicas y sociales*. Buenos Aires: Astrea.

ANDRÉS IBÁÑEZ, P. (2003). "Derecho y justicia en el siglo XXI. Más difícil todavía", *Jueces para la Democracia*, 48: 27-40

APARICIO, P., CASTÁN, J. M., ESPULGA, C. M., GALLARDO, E., GUITART, L., MIRAVITLLES, P., NÚÑEZ, A., RIMBAU, E., TRIADO, X. y VIU, M. (2004). "Desarrollo de casos audiovisuales para el aprendizaje en organización de empresas", en *III Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación, 1 y 2 de julio de 2004*. Gerona: Universidad de Gerona.

³⁵ LORENA CABALLERO, S. (2009). "Transito digital en el ámbito educativo", *Revista Iberoamericana de Educación*, 48/6: 1-13.

³⁶ GONZÁLEZ, J. A. (2006). *Transformando el aprendizaje con el Método del caso*. Guadalajara (México): Centro Internacional de Casos, Tecnológico de Monterrey.

³⁷ EZQUIAGA GANUZAS, F. J. (1984), "Los juicios de valor en la decisión judicial", *Anuario de Filosofía del Derecho*, 1: 45.

³⁸ LARENZ, K. (1994). *Metodología de la Ciencia del Derecho*, trad. y rev. de M. Rodríguez Molinero. Madrid: Ariel, págs. 308-309.

- APODACA URQUIJO, P. (2006). “Estudio y trabajo en grupo”, en MIGUEL DÍAZ, M. de: *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo Superior*. Madrid: Alianza, pp. 169-190.
- ARNAUD, A.-J. y FARIÑAS DULCE, M. J. (2006). *Sistemas jurídicos: Elementos para un análisis sociológico*, trad. de la segunda parte de R. Escudero Alday. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid-Boletín Oficial del Estado.
- ATIENZA RODRÍGUEZ, M. (2002). “Argumentación jurídica”, en GARZÓN VALDÉS, E. y LAPORTA, F.: *El Derecho y la justicia*. Madrid: Trotta, págs. pp. 231-238.
- BENITO, A. y CRUZ, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- BERNAL GARCÍA, J. J., SOLEDAD MARTÍNEZ, M. D. y SÁNCHEZ GARCÍA, J. F. (2007). *20 herramientas para la toma de decisiones*. Madrid: Wolters Kluwer.
- BERNÉ, C. (2000). *La investigación con el método del caso. Aplicaciones en organización de empresas y marketing*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- BETTI, E. (1975). *Interpretación de la ley y de los actos judiciales*, trad. J. L. de los Mozos. Madrid: Edersa.
- BOEHRER, J. y LYNSKI, M. (1990). *Teaching with Cases: Learning to Question*, en SVINICKI, M. D.: *The Changing Face of College Teaching. New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, págs. 41-57.
- BONET RAMÓN, F. (1960). “La equidad en los ordenamientos jurídicos privados”, *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid*, 8: 299-300
- CABERO, J. (1994). “Nuevas Tecnologías, Comunicación y educación”, *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 3: 14-25
- DAWSON, J. P. (1968). *The Oracles of the Law*. Westport: Greenwood Press.
- EZQUIAGA GANUZAS, F. J. (1984). “Los juicios de valor en la decisión judicial”, *Anuario de Filosofía del Derecho*, 1: 33-59
- FERNÁNDEZ, A. (2005). *Nuevas metodologías docentes*. Valencia: ICE-Universidad Politécnica de Valencia.
- FERNÁNDEZ DE VELASCO, R. (1927). “El “standard” de Derecho en la jurisprudencia inglesa y su aplicación”, *Revista de Derecho Privado*, págs. 131-144
- FLECKNOE, M. (2002). “How Can ICT Help us to Improve Education?”, *Innovations in Education and Teaching International*, 39/4: 271-279
- GONZÁLEZ, J. A. (2006). *Transformando el aprendizaje con el método del caso*. Guadalajara (México): Centro Internacional de Casos, Tecnológico de Monterrey.
- HART, H. L. A. (2004). *El concepto de Derecho*, trad. de G. R. Carrió. Buenos Aires: Abeledo-Perrot.

- JOHAN, C. y JORDAN, P. F. (2006). "Designing Multidiscipline Cases", *International Journal of Case Method Research & Application*, XVIII/3: 288-294
- LARENZ, K. (1994). *Metodología de la Ciencia del Derecho*, trad. y rev. de M. Rodríguez Molinero. Madrid: Ariel.
- LIFANTE VIDAL, I. (1999). *La interpretación jurídica en la teoría del Derecho contemporánea*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- LÓPEZ AYLLÓN, S. (2004). *Globalización, Estado de Derecho y seguridad jurídica*. México, D. F.: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- LORENA CABALLERO, S. (2009). "Transito digital en el ámbito educativo", *Revista Iberoamericana de Educación*, 48/6: 1-13.
- LUMIA, G. (1991). *Principios de Teoría e ideología del Derecho*, trad. de A. Ruiz Miguel. Madrid: Debate.
- MARCELO, C. (2001). "El proyecto docente una ocasión para aprender", en GARCÍA-VALCÁRCEL, A.: *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla, pp. 45-77.
- MARÍN CASTÁN, M. L. (1985). *Significado y alcance de la equity anglosajona*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- MERSETH, K. (1990). *The Case for Cases in Teacher Education*. Washington, D. C.: AACTE Publishers.
- NAVARRO, P. y REDONDO, C. (2000). *Normas y actitudes normativas*. México, D. F.: Fontamara.
- PECES-BARBA, G.. con la colaboración de Asís Roig, R. de, Fernández Liesa, C. R. y Llamas Cascón, A. (1999). *Curso de derechos fundamentales. Teoría general*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid-Boletín Oficial del Estado.
- PÉREZ LUÑO, A. E. (2004). "El sistema de los derechos fundamentales", en PECES-BARBA, G. y RAMIRO AVILÉS, M. A., *La Constitución a examen: un estudio académico 25 años después*. Madrid: Instituto de Derechos Humanos "Bartolomé de las Casas" de la Universidad Carlos III de Madrid-Marcial Pons, pp. 380-381.
- RADBRUCH, G. (2001). *El espíritu del Derecho inglés*, trad. de J. C. Peg Ros, anotaciones y epílogo de H. Scholler, estudio preliminar de M. Ayuso. Madrid: Marcial Pons.
- RAZ, J. (1985). *La autoridad del Derecho. Ensayos sobre Derecho y moral*, trad. y notas de R. Tamayo y Salmorán. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- RIPPIN, A., BOOTH, C., BOWIE, S. y JORDAN, J. (2002). "A Complex Case: Using the Case Study Method to Explore Uncertainty and Ambiguity in Undergraduate Business Education", *Teaching in Higher Education*, 7/4: 439-441.
- RUBIO CARRACEDO, J. (2000). "Ciudadanía compleja y democracia", en RUBIO CARRACEDO, J., ROSALES, J. M. y TOSCANO MÉNDEZ, M.: *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*. Madrid: Trotta, pp. 27-45.

SANTAMARÍA IBEAS, J. J. (1997). *Los valores superiores en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional: libertad, justicia, igualdad y pluralismo político*. Madrid: Universidad de Burgos-Dykinson.

SOLANES, A. y GARCÍA MEDINA, J. (2011). “La aplicación del *case method* en el proceso de aprendizaje sobre derechos humanos”, en *IV Jornadas de Innovación Docente y de Convergencia al EEES, 3 y 4 de mayo de 2011*. Valencia: Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia (www.uv.es/innodret/innodret/Innovacion_docente.../solanes_medina.pdf).

U ROSA, B. (2004). “Orientaciones para la selección y evaluación de actividades de aprendizaje dirigidas al desarrollo de competencias profesionales en el Espacio Europeo de Educación Superior”, en TORRE, J. C. y GIL, E.: *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Universidad Pontificia de Comillas: Madrid, pp. 191-218,

VARIOS AUTORES (2006). *Método de casos*. Valencia: Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Valencia.

VARIOS AUTORES (2008). *El método del caso*. Valencia: Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Valencia.

VINOGRADOFF, P. (1961). *Common Sense in Law*. Londres: Oxford University Press.

WASSERMANN, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

ZAPATERO, V., GARRIDO GÓMEZ, M. I. y ARCOS RAMÍREZ, F. (2010). *El Derecho como proceso normativo. Lecciones de Teoría del Derecho*. Alcalá de Henares (Madrid): Universidad de Alcalá.

El UPOBARÓMETRO como experiencia de innovación docente del Área de Ciencia Política y de la Administración, de la Universidad Pablo de Olavide

FRANCISCO JOSÉ LLERA RAMO
Catedrático de Ciencia Política y de la Administración
fjlleram@upo.es

Universidad del País Vasco y Universidad Pablo de Olavide

JOSÉ ANTONIO PEÑA RAMOS
japer@upo.es

JOSÉ FRANCISCO JIMÉNEZ DÍAZ
josefco@upo.es

MARTA VÉLEZ RODRÍGUEZ
mvelrod@upo.es

Universidad Pablo de Olavide

Resumen: Este artículo describe y analiza la experiencia de innovación docente que ha supuesto la elaboración del Estudio de Opinión UPOBARÓMETRO por el alumnado de Ciencia Política de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla. Concretamente, describe y analiza la cuarta edición de dicho Estudio de Opinión, realizada durante el curso académico 2012-2013 y en la cual han participado activamente estudiantes de dos asignaturas de Ciencia Política, pertenecientes a diversos cursos de Grado y/o Licenciatura de la Universidad Pablo de Olavide. La citada experiencia de innovación docente revela que la elaboración del UPOBARÓMETRO por los referidos estudiantes permite a éstos obtener un valioso aprendizaje autónomo asociado a su empleabilidad laboral y salidas profesionales, lo cual es valorado de forma muy positiva por sus protagonistas.

Palabras clave: innovación docente, aprendizaje autónomo, estudio de opinión, competencias, salidas profesionales

Abstract: This article discusses and analyses the educational innovation experience around the making of the fourth edition of the UPOBAROMETRO Opinion Survey by the Political Science students at the Universidad Pablo de Olavide (Seville, Spain), conducted during the 2012-2013 academic year. The whole experience reveals that the usage of such a means help students obtain a useful, autonomous knowledge regarding their employability and career opportunities, which is highly assessed by them.

Key words: educational innovation, autonomous knowledge, opinion survey, career opportunities, competences

Sumario: 1. Introducción. 2. Descripción del UPOBARÓMETRO. 3. Elaboración del UPOBARÓMETRO. 4. Metodología de la cuarta edición del UPOBARÓMETRO (2012-2013). 5. Aportaciones al aprendizaje y la empleabilidad del UPOBARÓMETRO. 6.- Valoraciones de los estudiantes sobre sus aprendizajes en la realización del UPOBARÓMETRO. 7. A modo de conclusión. 8. Referencias bibliográficas. 8.1. Publicaciones impresas. 8.2. Publicaciones electrónicas.

1. Introducción

Uno de los objetivos prioritarios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es desarrollar el aprendizaje autónomo entre los estudiantes, lo cual supone que los docentes han de abordar cambios profundos en las maneras de hacer y de entender su actividad, al tiempo que los primeros deben asumir un papel más activo y participativo en la construcción de sus conocimientos (Benito y Cruz, 2005; Jiménez Díaz, 2012; Rodríguez, 2011). Por ello, una de las estrategias del EEES es que los docentes enseñen “a aprender a aprender” (Colen et al., 2006: 18), lo que implica que la función del docente no ha de limitarse a transmitir conocimientos, sino “ayudar al alumno a aprender con el objetivo de que él luego sea capaz de hacerlo autónomamente” (Fernández-March, 2004: 128). Sin duda, dicha función supone un proceso de aprendizaje del profesorado en nuevas técnicas docentes, para lo que la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla (UPO) diseñó un plan formativo -en el que han participado varios de los autores del presente trabajo- que permitiese la adaptación de su profesorado al nuevo ámbito educativo del EEES (Monreal y Ruiz, 2009).

En ese sentido, el Plan de Innovación y Desarrollo Docente 2009-2011 (prorrogado para el curso 2012-2013) de la UPO comenzaba haciendo referencia a la profunda transformación que está experimentando en esta Universidad la concepción del proceso docencia-aprendizaje como consecuencia de la renovación metodológica en la que se encuentra inmersa en aras de su plena incorporación al EEES.

*“La Universidad Pablo de Olavide quiere continuar desarrollando las acciones necesarias para facilitar la renovación metodológica de la docencia. La implantación durante el curso 2009-2010 de casi la totalidad de nuevos títulos de Grado exige el diseño, la experimentación y la corrección de **nuevos modelos docentes** que faciliten la formación de un alumno con mayor autonomía, capacidad de decisión sobre su propio programa formativo y capacidad de aprendizaje. La formación en **Competencias**, como esencia de la incorporación al Espacio Europeo, debe potenciarse de manera que se desarrollen las habilidades necesarias para su programación, desarrollo y evaluación. Resulta, asimismo, imprescindible trabajar en los modelos de **coordinación** de las diversas actividades docentes dentro de un mismo Plan Formativo. Por otro lado, es necesario continuar el proceso de incorporación de las **Tecnologías de la Información y la Comunicación** a la actividad docente”* (Universidad Pablo de Olavide, 2009: 1).

Precisamente en aquel contexto de debate y difusión de nuevos modelos docentes, y coincidiendo justamente con el curso académico 2009-2010, surgió la iniciativa del UPOBARÓMETRO. Los alumnos que entonces se encontraban realizando el quinto y último curso de la Licenciatura en Ciencias Políticas y de la Administración y, un curso más tarde (2010-2011), el quinto y penúltimo curso de la Licenciatura Conjunta en

Derecho y en Ciencias Políticas y de la Administración sobre la base de una práctica en el marco de las Enseñanzas Prácticas y de Desarrollo (EPD) de la asignatura Ciencia Política II (código 20031) impartida por el Catedrático de Ciencia Política y de la Administración Francisco José Llera Ramo, propusieron a dicho profesor profundizar en la combinación entre, por un lado, el aprendizaje propiamente dicho, y, por otro lado, la vocación de servicio público mediante su puesta a disposición de toda la comunidad universitaria y de la sociedad andaluza en general. Se embarcaron así en la realización de lo que los propios alumnos y las autoridades de la UPO decidieron denominar UPOBARÓMETRO, entonces un proyecto piloto que con carácter posterior se ha ido consolidando y que se encuentra actualmente, durante el curso 2012-2013, ya en su cuarta edición.¹

2. Descripción del UPOBARÓMETRO

El UPOBARÓMETRO constituye un estudio de opinión realizado entre el alumnado universitario de la UPO bajo la dirección del Catedrático Francisco José Llera Ramo, director del “EUSKOBARÓMETRO, Estudio periódico de la opinión pública vasca” de la Universidad del País Vasco (UPV), de reconocido prestigio y de referencia nacional desde que comenzó su andadura en 1995.²

La cuarta edición del UPOBARÓMETRO, correspondiente al curso académico 2012-2013, se encuentra actualmente en proceso de elaboración, lo que confirma su vocación como barómetro periódico de opinión pública y su pretensión de continuidad después de la realización de sus primeras ediciones, correspondientes, respectivamente, a los cursos académicos 2009-2010, 2010-2011 y 2011-2012 (Llera Ramo, 2010, 2011 y 2012). De ahí que ya inicialmente se empleara la denominación “barómetro”, asumiendo así la terminología al uso en los estudios longitudinales de opinión pública.

Aunque en todas las ediciones la encuesta poseía más riqueza de información, solo se publica la relacionada con los temas considerados más relevantes. Los resultados de la primera edición del UPOBARÓMETRO (2009-2010) se publicaron distribuidos en seis capítulos, cuyos contenidos fueron los siguientes: el primero se dedicaba a las motivaciones de los universitarios; en el segundo el alumnado examinaba la UPO; el tercero pasaba revista al EEES; en el cuarto el alumnado mostraba sus actitudes políticas; el quinto estaba dedicado a la identificación y a las preferencias políticas; y el sexto pasaba revista a algunos aspectos relacionados con nuestro Estado de las Autonomías (Ver Llera Ramo, 2010).

Los resultados correspondientes a la segunda edición (2010-2011) se publicaron distribuidos en cinco capítulos, cuyos contenidos fueron los siguientes: el primer capítulo se dedicó a las motivaciones de los universitarios; en el segundo el alumnado

¹ Queremos agradecer la implicación y el esfuerzo de todos los alumnos y profesores que durante los últimos cuatro cursos académicos han participado activamente en el UPOBARÓMETRO.

² Para mayor información sobre el EUSKOBARÓMETRO, puede consultarse su Sitio Web: <http://www.ehu.es/euskobarometro/>

examinó la UPO; en el tercero los estudiantes definieron sus actitudes políticas; el cuarto se dedicó a la identificación y las preferencias políticas; y el quinto pasó revista a algunos aspectos relacionados con nuestro Estado de las Autonomías (Ver Llera Ramo, 2011).

Los resultados correspondientes a la tercera edición (2011-2012) se publicaron distribuidos en un capítulo más que en la anterior edición, en total seis capítulos -igual que la primera edición-, cuyos contenidos fueron los siguientes: el primer capítulo se dedicó a las motivaciones de los universitarios; en el segundo el alumnado examinó la UPO; el tercero se dedicó al perfil socioeconómico y a las condiciones de vida de los propios alumnos; en el cuarto los estudiantes definieron sus actitudes políticas; el quinto se dedicó a la identificación y preferencias políticas; y el sexto pasó revista a algunos aspectos relacionados con el Movimiento 15-M y con las reformas del sistema político español (Ver Llera Ramo, 2012).

En cuanto a los resultados de la actual edición, la cuarta (2012-2013), se encuentran aún en la fase de análisis y elaboración del informe, de ahí que por el momento sólo nos resulte posible adelantar que se distribuirán en un número similar de capítulos, y que, en general, la denominación y el contenido de éstos coincidirán con los de las tres ediciones anteriores, ya que tal como se observa en el cuestionario, se mantiene gran parte de su estructura, salvo la inclusión de temas actuales y la eliminación de otros que ya no tienen la relevancia de cursos anteriores. La diferencia principal de este último UPOBARÓMETRO con respecto a los anteriores se encuentra en el tamaño de la muestra. Se ha pasado de realizar 500 encuestas a 878, reduciendo así el margen de error del estudio y aportando un mayor potencial de segmentación.

3. Elaboración del UPOBARÓMETRO

Resulta importante insistir en que toda la información anteriormente descrita ha sido obtenida a partir de la realización por los propios estudiantes de entrevistas personales a los alumnos y alumnas de la UPO. Por lo tanto, desde el punto de vista de su aprendizaje autónomo, los estudiantes son los verdaderos protagonistas y artífices del mismo, y también lo son del propio proyecto del UPOBARÓMETRO. Las razones principales son las dos siguientes:

a) Por un lado, los datos de opinión que se obtienen, analizan y posteriormente publican de forma sintetizada en *working papers* suponen una radiografía sociopolítica, siquiera parcial, del alumnado de la UPO.

b) Y, por otro lado, tanto en las tres pasadas ediciones como en la actual edición en curso (la cuarta), han sido los propios alumnos de la UPO, que han cursado las asignaturas Ciencia Política II y Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencia Política, quienes se han comportado como auténticos profesionales y han puesto en práctica sus conocimientos y habilidades en el estudio de la opinión pública.

De hecho, a dichos alumnos les ha correspondido la realización, bajo la dirección del profesorado, de las siguientes tareas³:

- El diseño de las fases del estudio
- La planificación de dichas fases
- La selección de los temas de análisis
- La elaboración del cuestionario
- El diseño de la muestra
- La selección de la misma
- Trabajo de campo
- La realización de las entrevistas
- La codificación
- La creación de la base de datos
- La depuración de dicha base y explotación de los datos⁴
- Y el análisis de los mismos

4. Metodología de la cuarta edición del UPOBARÓMETRO (2012-2013)

Durante el curso académico 2012-2013 el UPOBARÓMETRO ha sido realizado en el marco de las EPD de dos asignaturas diferentes y a una muestra de 878 alumnos, lo cual es una novedad respecto a las anteriores ediciones del mismo:

a) Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencia Política (MTICP), asignatura obligatoria, de un total de 6 créditos ECTS. Se trata de un asignatura impartida por los profesores del Área de Ciencia Política y de la Administración José Antonio Peña Ramos y José Francisco Jiménez Díaz, en tres titulaciones: dos de ellas de la Facultad de Derecho, el Grado en Ciencias Políticas y de la Administración (GCPA), y el Doble Grado en Derecho y en Ciencias Políticas y de la Administración (YDEC); y una tercera de la Facultad de Ciencias Sociales, el Doble Grado en Ciencias Políticas y de la Administración y Sociología (YCPS). Se imparte en el primer semestre, en el segundo curso del GCPA y del YGPS, y en el tercer curso del YDEC.

b) Ciencia Política II, asignatura obligatoria de 5 créditos ECTS, impartida en el quinto curso de la Licenciatura en Ciencias Políticas y de la Administración (LCPA), así como en el quinto curso de la Doble Licenciatura en Derecho y Ciencias Políticas y de la

³ Los alumnos de la asignatura Ciencia Política II han estado implicados en todas las fases del UPOBARÓMETRO durante los últimos cuatro cursos, en tanto que los alumnos de Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencia Política han participado en las fases de realización de los trabajos de campo y de las entrevistas en el curso 2012-2013. La explicación de ello es, por una parte, la gran complejidad para coordinar a alumnos de distintas asignaturas y cursos para la realización de un estudio como el UPOBARÓMETRO; y, por otra parte, que los alumnos de la primera asignatura son alumnos en su última fase de formación, mientras que los alumnos de la segunda asignatura son alumnos que inician su proceso formativo, tal y como se especifica en el siguiente apartado.

⁴ En el UPOBARÓMETRO 2012-2013 estas fases se han realizado con la asistencia técnica del equipo investigador del EUSKOBARÓMETRO.

Administración (LDCPA), por los profesores Francisco José Llera Ramo y Marta Vélez Rodríguez.

En el caso de la primera de las asignaturas citadas, el desarrollo de la tarea quedó recogido en la Parte Específica de las Guías Docentes de MTICP para todas las titulaciones implicadas -concretamente en los apartados “Cronograma” y “Planificación y evaluación de las sesiones de práctica y desarrollo”- que, en cumplimiento de la normativa de la UPO, se publica y pone a disposición del alumnado a través de la plataforma virtual Web-CT. A continuamos mostramos en primer lugar, en la Tabla 1, el cronograma de MTICP:

Tabla 1. Cronograma de MTICP 2012-2013

SEMANA	Nº HORAS	Nº HORAS EB	Nº HORAS EPD	Nº HORAS EVA.	TEMA
1	4	2			1
2	4	2			1
3	4	2			1
4	6	2	1'5		2 (EB) / Plan de trabajo, evaluación y ficha grupal
5	6	2	1'5		2 (EB) / Objetivos y temas de los proyectos
6	4	2			3
7	6	2	1'5		3 (EB) / Pregunta inicial del proyecto
8	6	2	1'5		4 (EB) / Lectura, resumen y discusión
9	6	2	1'5		4 (EB) / UPOBARÓMETRO
10	7	2	1'5		5 (EB) / UPOBARÓMETRO
11	7	2			5
12	7	2	1'5		6 (EB) / Enfoques teóricos
13	7	2	1'5		6 (EB) / Hipótesis
14	7	2	1'5		7 (EB) / Reflexión grupal
15	7	2			8 (EB) / Entrega del portafolios grupal
16	4	2			9
17	4	2			10
TOTAL	96	34	13'5	6	

Fuente: Parte Específica Guía Docente MTICP 2012-2013 (Peña Ramos y Jiménez Díaz, 2012).

Como se observa en la Tabla 1, para las semanas número 9 y 10 de docencia de MTICP, correspondientes a las sesiones de EPD quinta y sexta -de una duración total de 1'5 horas cada una-, estaba previsto abordar el tema del UPOBARÓMETRO, planificación que se cumplió rigurosamente.

En cuanto al apartado de “Planificación y evaluación de las sesiones de práctica y desarrollo”, la parte correspondiente al UPOBARÓMETRO aparece recogida de la siguiente manera:

“Quinta sesión (semana 9).

[...]

En clase: Exposición del profesor (20 minutos) en la que se presentará el Proyecto UPOBARÓMETRO, dirigido por el profesor Francisco José Llera Ramo, y se ofrecerán instrucciones precisas para la realización de entrevistas-encuestas para dicho proyecto. Asimismo, cada grupo de alumnos comentará las reflexiones que le sugiere la lectura y

pensará en posibles entrevistas exploratorias para su proyecto. El profesor puede resolver dudas.

Sexta sesión (semana 10).

Fuera de clase: cada alumno debe realizar cinco (5) entrevistas-encuestas para el proyecto de investigación UPOBARÓMETRO. Las entrevistas se realizarán a alumnos universitarios matriculados en la Universidad Pablo de Olavide durante el curso 2012-2013.

En clase: Los alumnos comentarán en clase las incidencias de las entrevistas realizadas para el UPOBARÓMETRO. El profesor motivará la reflexión personal del alumno, así como la discusión grupal sobre las ideas aportadas durante la experiencia real de las entrevistas”. (Peña Ramos y Jiménez Díaz, 2012).

Por otro lado, en el caso de la asignatura de Ciencia Política II, como ya se venía realizando en los tres cursos anteriores, la planificación del UPOBARÓMETRO también se recoge en la guía docente, para que los alumnos conozcan desde el inicio del cuatrimestre en qué consistirá el trabajo. Asimismo, en la presentación de clase, los profesores explican en detalle cuáles serán las fases que se llevarán a cabo durante las sesiones prácticas de la asignatura y que tienen como finalidad la elaboración completa del estudio de opinión pública. De este modo, los alumnos empiezan a familiarizarse desde el primer día con el proyecto que van a encauzar.

Tal como se describe en la guía docente, el seminario de investigación dedicado a la realización del UPOBARÓMETRO corresponde a:

“... tanto en horario lectivo, como no lectivo. Consistirá en el diseño, trabajo de campo, análisis de datos e informe de un trabajo completo de investigación de opinión pública. Se desarrollará la capacidad para el trabajo de equipo. También es obligatorio y contará para la evaluación final.” (Llera Ramo 2012).

A diferencia de los alumnos de Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencia Política (MTICP), los estudiantes del Ciencia Política II, no solo realizan el trabajo de campo, sino como se ha comentado anteriormente, se encargan de la realización de todas las fases del UPOBARÓMETRO, por lo que la mayor parte de las EPD de esta asignatura se dedican a dicho proyecto.

Debido a la gran carga de materia que supone para los alumnos realizar un estudio de tal envergadura en un solo cuatrimestre y sin dedicación exclusiva, se les permite trabajar en grupo, aunque haciéndose responsables individualmente de una parte de las entrevistas durante el trabajo de campo. En el último UPOBARÓMETRO (2012-2013), cada estudiante ha realizado un mínimo de 10 encuestas y codificado al menos 16 (entre las que se incluyen sus entrevistas y algunas de las realizadas por los estudiantes de Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencia Política). De esta forma, el profesorado puede valorar su trabajo en equipo, pero también fuera del mismo.

En el siguiente cronograma se observa la distribución del trabajo a lo largo del cuatrimestre:

SEMANA 5ª y 6ª	SEMANA 7ª y 8ª	SEMANA 9ª	SEMANA 10ª-12ª	SEMANA 13ª
Elaboración cuestionario	Diseño de la muestra	Preparación y revisión del material para realizar el trabajo de campo	Briefing Pretest Trabajo de campo	Análisis de los datos Ficha técnica

5ª y 6ª semana:

Elaboración del cuestionario: El profesor expone durante la sesión práctica de la 5ª semana el cuestionario del UPOBARÓMETRO del curso anterior y, posteriormente, se abre un turno de debate para discutir sobre cuáles son las modificaciones que deberían realizarse de cara a la elaboración del un nuevo cuestionario.

Fuera de clase el alumno deberá repasar las lecturas recomendadas y, junto a su grupo, elaborar nuevas propuestas para modificar el cuestionario anterior.

En la sesión práctica de la 6ª semana, el profesor recopila todas las propuestas que han realizado los estudiantes y selecciona con ellos las más adecuadas.

7ª y 8ª semana:

En la sesión práctica de la semana 7, el profesor dota a los alumnos de conocimiento y herramientas necesarias para realizar el diseño muestral, es decir, para que decidan cuál será el tamaño de la muestra, el sistema de muestreo, diseñen las unidades de muestreo y sepan elegir de forma aleatoria y al azar las unidades de información.

Durante la 8ª semana se selecciona el diseño muestral correcto entre los realizados por los propios alumnos y se despejan las dudas que hayan podido surgir en su desarrollo.

9ª semana:

En esta semana y su sesión correspondiente, el alumno y el profesorado realizan una revisión exhaustiva de todo el material elaborado para realizar el trabajo de campo: tarjetas del cuestionario, base de datos, normas del trabajo de campo e indicaciones para la realización de cuestionario.

Por otro lado, durante la sesión práctica el profesor explica a los alumnos como se codifican los datos de las encuestas en la plantilla del SPSS.

10ª -12ª semana

En esta sesión, el profesor realiza un *briefing*, dando así comienzo al trabajo de campo. No obstante, los alumnos dispondrán de un tiempo prudencial (1 o 2 días) para realizar un pretest del cuestionario.

Las siguientes semanas se dedican a la realización del las entrevistas y a su codificación, bajo la supervisión del profesorado que en todo momento está en contacto con los alumnos.

13ª semana:

Bajo la asistencia técnica del equipo investigador del EUSKOBARÓMETRO, se depura y explota la base de datos. Una vez obtenidas las tablas de resultados, se entregan a los alumnos para que pueda realizar un análisis. Como el tiempo es limitado, cada grupo se dedica a analizar y elaborar un pequeño informe de una selección de tablas según capítulos, así como la elaboración de la ficha técnica del UPOBARÓMETRO.

Una vez finalizado el proceso del análisis por parte de los estudiantes, el profesorado se encarga de completar y unificar los análisis para poder publicar los resultados en forma de *working paper*, tal como se viene realizando desde el curso 2009-2010, así como de su presentación en una rueda de prensa en la que participan los alumnos y las autoridades universitarias.

5. Aportaciones al aprendizaje y la empleabilidad del UPOBARÓMETRO

Resulta necesario comenzar este epígrafe señalando que también para el desempeño de las tareas de coordinación de los trabajos de realización del UPOBARÓMETRO y de asistencia técnica del mismo, el director, Francisco J. Llera, ha contado -como recogen las correspondientes fichas técnicas de los estudios- con los propios alumnos (también con Personal Docente e Investigador en formación del Área de Ciencia Política y de la Administración y miembros del Equipo EUSKOBARÓMETRO, lo cual añade un plus de solvencia al proyecto), quienes, como ya hemos señalado, han puesto en práctica sus conocimientos y habilidades en el estudio de la opinión pública y se han comportado como auténticos profesionales.

En este sentido, a continuación, pondremos en relación la realización del UPOBARÓMETRO, tanto con los perfiles y salidas profesionales de los graduados en Ciencias Políticas y de la Administración de la UPO, como con la adquisición de competencias por parte de dichos graduados y los resultados de su aprendizaje. A su vez, los perfiles y salidas profesionales y las competencias y los resultados del aprendizaje se encuentran estrechamente relacionados entre sí. De hecho, la misma Memoria VERIFICA del GCPA de la UPO recoge que “la definición del perfil de una figura profesional constituye un paso previo para la delimitación de las competencias requeridas para su ejercicio” (Universidad Pablo de Olavide, 2008: 13).

Comenzaremos señalando que, para la determinación de los perfiles y salidas profesionales de los graduados en Ciencias Políticas y de la Administración de la UPO (titulación presente también en el YDEC y YGPS), se ha adoptado como guía determinados ámbitos de empleabilidad recogidos por el Libro Blanco del Grado en Ciencias Políticas y de la Administración realizado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), y se han considerado como prioritarios los ocho perfiles profesionales que se exponen a continuación:

“Analista político: Analiza e interpreta la realidad política y social. Analiza las opiniones, los valores y las actitudes de los ciudadanos así como las posiciones y las dinámicas de los diferentes actores políticos. Analiza resultados electorales. Define escenarios políticos, evalúa objetivos, diseña estrategias políticas y campañas electorales de organizaciones políticas, sociales e institucionales. Supervisa y prueba la calidad y fiabilidad de los indicadores sociopolíticos para la toma de decisiones.

Asesor/a y Consultor/a: Desempeña funciones de asesoramiento y asistencia técnica a las Administraciones Públicas e instituciones políticas; a las organizaciones políticas de representación de intereses y no gubernamentales; así como al sector privado en sus relaciones con el sector público.

Consultor/a internacional: Desarrolla funciones de asesoramiento y asistencia técnica en materia de políticas nacionales e internacionales a responsables públicos y políticos de instituciones nacionales e internacionales, organizaciones del Tercer Sector y empresas con proyección

internacional. Planifica, desarrolla, coordina y evalúa proyectos de cooperación y desarrollo en otros países. Realiza funciones de observador internacional en procesos de paz y de democratización. Media en la gestión de crisis y en la resolución de conflictos.

Analista de políticas públicas: Analiza las políticas públicas en las respectivas fases de: identificación y definición de problemas, así como de formulación e implementación de programas y acciones. Evalúa políticas públicas y plantea alternativas para mejorar actuaciones públicas sucesivas. El nivel territorial de actuación es: internacional, europeo, estatal, autonómico y local.

Técnico de las Administraciones Públicas: Desarrolla tareas de dirección, gestión, inspección, coordinación, control y estudio, así como el diseño y planeamiento de propuestas de mejora para las Administraciones públicas, órganos constitucionales e instituciones y organizaciones de carácter público que operan en el ámbito europeo, estatal, autonómico y local, a las cuáles se accede mediante oposición o contratación. El nivel territorial de actuación es: supraestatal (en particular europeo), estatal, autonómico y local.

Gestor de organizaciones: Desarrolla tareas de dirección, planificación y gestión que garanticen los objetivos y fines de organizaciones y/o entes instrumentales, así como tareas de comunicación y transmisión entre el nivel directivo y el operativo. Facilita las relaciones interinstitucionales, inter-administrativas, con los medios de comunicación y los agentes sociales. Su ámbito de actuación lo constituyen los organismos autónomos, entidades públicas empresariales, sociedades públicas, fundaciones públicas y tercer sector. El nivel territorial de actuación es: internacional, estatal, autonómico y local.

Agente de desarrollo local: Define, programa y ejecuta acciones orientadas al desarrollo integral a nivel local. Diseña estrategias para la promoción de la actividad empresarial, la creación de empleo y el desarrollo sostenible. Participa en la gestión de programas europeos. Diseña planes comunitarios para fomentar la participación ciudadana y dinamizar el tejido asociativo local.

Docente e Investigador: Desarrolla actividades que tienen por objeto impartir docencia en procesos formativos de enseñanza reglada y no reglada. Desarrolla actividades encaminadas a aportar nuevos avances al conocimiento científico de los fenómenos políticos. Elabora documentos de carácter científico y materiales didácticos” (Universidad Pablo de Olavide, 2008: 13-15).

De estos perfiles profesionales, al menos tres de ellos: analista político, analista de políticas públicas, y docente e investigador, se encuentran directamente relacionados con el plan formativo que incluye la realización del UPOBARÓMETRO. En cuanto los cinco perfiles restantes, no obstante, se puede comprobar cómo también están relacionados, de un modo u otro y en mayor o menor medida, con dicho proyecto.

En cuanto a las competencias y los resultados del aprendizaje, la realización del UPOBARÓMETRO contribuye a la adquisición de un número importante de competencias de diferente tipo. En primer lugar, nos referiremos a las competencias generales que recoge la mencionada Memoria VERIFICA del GCPA de la UPO, que toma como referencia las competencias generales del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), descritas en el R.D. 1393/2007. Y en segundo lugar, haremos referencia a las competencias básicas y a las competencias específicas del título de Grado en Ciencias Políticas y de la Administración, que se sustentan sobre las competencias generales.

Respecto a las primeras, que suman un total de cinco competencias, puede comprobarse cómo la realización del UPOBARÓMETRO contribuye a la adquisición por parte del alumnado de todas ellas:

“1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio [...] que parte de la base de la educación secundaria general y se suele encontrar a un nivel que, sitien [sic] se apoya en libros de textos avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio

2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética;
4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía”. (Universidad Pablo de Olavide, 2008: 16).

Respecto a las **competencias básicas** y a las **competencias específicas**, diferenciaremos subtipos específicos. Dentro de las competencias básicas, distinguiremos entre instrumentales, interpersonales y sistémicas; y dentro de las competencias específicas, distinguiremos entre académicas (saber), disciplinares (hacer) y profesionales (saber hacer). En cuanto a las competencias básicas, la realización del UPOBARÓMETRO contribuye directamente a la adquisición por parte del alumnado de las siguientes:

- “Aplicación de los conocimientos al ejercicio profesional mediante la elaboración de argumentos normativos y empíricos y mediante la resolución de problemas en los ámbitos profesionales del sector público, del sector privado y del análisis político e internacional. [competencia instrumental]
- Capacidad de gestión de la información (emitir juicios y reflexiones a partir de datos relevantes). [competencia instrumental]
- Los estudiantes deberán conseguir aquellas capacidades y los fundamentos que les permitan desarrollar un posterior proceso de formación permanente, vinculado a su actividad profesional. [competencia instrumental]
- La habilidad para la concepción, el diseño, la implementación y la adaptación de una investigación académica. [competencia instrumental]
- Habilidad para comunicar los temas de su ámbito de especialización a otros colegas, a la comunidad académica en sentido amplio y a la sociedad. [competencia interpersonal]
- Habilidades de aprendizaje autónomo. [competencia sistémica]” (Universidad Pablo de Olavide, 2008: 16-17).

Respecto a las competencias específicas, de nuevo la realización del UPOBARÓMETRO contribuye directamente a la adquisición por parte del alumnado de las siguientes, entre ellas todas las competencias profesionales recogidas en Memoria VERIFICA del GCPA de la UPO:

- “Comprender el comportamiento de los actores políticos. [competencia académica]
- Comprender el comportamiento ciudadano y los valores democráticos. [competencia académica]
- Conocer el funcionamiento de los procesos electorales. [competencia académica]
- Dominar los métodos y las técnicas de investigación política y social. [competencia disciplinar]

- Operar con datos de investigación cuantitativos y cualitativos. [competencia profesional]
- Conocimiento de técnicas de comunicación política. [competencia profesional]
- Utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación y analizar su impacto en el sistema político. [competencia profesional]” (Universidad Pablo de Olavide, 2008: 17-18).

6. Valoraciones de los estudiantes sobre sus aprendizajes en la realización del UPOBARÓMETRO

A continuación, mostramos algunas de las evidencias de aprendizaje autónomo que los alumnos de las asignaturas Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencia Política (MTICP) y Ciencia Política II han desarrollado en el marco de las Actividades Prácticas y de Desarrollo (EPD). Los resultados de aprendizaje de los alumnos en las EPD de la primera de las asignaturas se han de presentar en un portafolio compuesto de entradas grupales e individuales, en grupos formados por un máximo tres alumnos, estructurado de acuerdo a las etapas fundamentales de un proyecto de investigación para lo cual los alumnos han de hacer lecturas de orientación metodológica, así como reflexiones sobre sus temas de investigación, preguntas de investigación, objetivos generales y específicos, hipótesis, enfoques de investigación, marcos teóricos, diseños metodológicos y reflexiones sobre los aprendizajes adquiridos. Concretamente, en dicho portafolio se debe incluir una entrada o aportación individual en la que se relate el proceso de aprendizaje que cada uno de los alumnos del grupo ha desarrollado en su experiencia de elaboración de entrevistas personales para el UPOBARÓMETRO. Seguidamente, se destacan algunos de los discursos construidos por los alumnos en sus portafolios con motivo de su experiencia en el UPOBARÓMETRO. Los alumnos que se citan pertenecen a siete (7) grupos diferentes de trabajo de tres grados distintos. En general, y salvo excepciones, la experiencia del UPOBARÓMETRO ha sido muy bien acogida entre los alumnos de MTICP, como se puede comprobar en las siguientes valoraciones de dichos alumnos⁵.

“Personalmente, a pesar de las dificultades, me ha parecido una de las prácticas más provechosas hasta el momento pues hace enfrentarte a la realidad y aprender directamente desde la experiencia. Pienso que es necesario este tipo de actividades porque es aquí donde se ve la aplicación de los conceptos memorizados y ayuda enormemente a su consolidación” (A1).

“Creo que haciendo este trabajo he aprendido mucho, ya que la entrevista es frecuentemente utilizada para obtener información y yo he contestado a alguna a lo largo de mi vida, pero nunca me había visto en la piel del entrevistador, lo cual me da otro punto de vista muy distinto y me ha hecho conocer, a grosso modo, el trabajo del entrevistador” (A2).

⁵ Para salvaguardar la identidad de los alumnos, éstos son presentados de forma anónima; para lo cual a cada alumno o alumna se le asigna una letra (A si cursa la asignatura Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencia Política, o B si cursa la asignatura Ciencia Política II) y un número consecutivo.

“En lo personal me ha ayudado a conocer más a fondo cómo se realiza una encuesta prefijada -cerrada, en la que tienes que ser lo más neutral posible, y ha servido de aprendizaje y aportación como actividad para el desarrollo de nuestra carrera” (A3).

“En primer lugar, creo necesario resaltar lo interesante y útil que me resulta el proyecto del UPOBARÓMETRO. Es imprescindible tomar el pulso a la comunidad universitaria en cuestiones políticas y sociales, y también acerca de la satisfacción respecto al funcionamiento de la propia Universidad Pablo de Olavide. Opino que este extraordinario trabajo cumplirá una función destacada siempre y cuando los resultados arrojados sirvan para corregir los fallos y deficiencias” (A4).

“La idea del UPOBARÓMETRO me parece muy interesante, ya que podemos obtener mucha información acerca de los alumnos que estudian en la UPO y sobre la UPO en sí misma. Por último quería agradecer al equipo de profesores por ofrecernos esta posibilidad, ya que era la primera vez que realizaba este tipo de encuestas y ha sido una muy buena experiencia que nos hace estar preparados para otras ocasiones en el futuro” (A5).

“En cuanto a mi propia experiencia personal, la mayoría de las sensaciones son muy positivas, en la medida en que adquirí conocimientos prácticos sobre gran parte de los que vemos en clase a diario” (A6).

“En definitiva, la experiencia con el UPOBARÓMETRO me ha enseñado lo importante que es saber, como estudiante de Ciencias Políticas, qué es lo que piensa realmente la población acerca de las cuestiones políticas ya que solo así conseguiremos ser unos buenos y competentes politólogos. Una persona que investiga la política, que es científico de la política, no puede estudiarla al margen de la realidad empírica [...]” (A7).

“Principalmente me ha sido útil la realización de las encuestas que he hecho porque ha consistido trabajo de campo de primera mano, y he visto la importancia de una encuesta bien diseñada, y de una aplicación correcta de este diseño para obtener datos fiables y relevantes de cara a una investigación. De esta forma he podido conectar la metodología y la teoría vistas en las clases con su aplicación efectiva, a pequeña escala, lo que me hace valorar de manera más eficaz la calidad de los datos con los que trabajamos en ciencia política, y me enseña para el futuro como he de encarar mejor las investigaciones que quiera realizar” (A8).

“Por lo general, la experiencia del UPOBARÓMETRO ha sido buena. Lo cierto es que, aunque sí había realizado alguna entrevista para otros trabajos en la universidad, no contaba con ninguna experiencia previa haciendo encuestas. [...] En conclusión, creo que esta experiencia es una buena toma de contacto con las técnicas cuantitativas y no dudo en que en un futuro no muy lejano tendré que hacer uso de ellas, por lo que lo considero positivo en mi desarrollo académico [...]” (A9).

“Sinceramente, me quedo con muchas herramientas para el futuro tras esta asignatura de Métodos ya que hemos conseguido añadir a cada uno de nuestros proyectos todos los puntos necesarios para que se convierta en un proyecto de investigación serio y competente [...] En conclusión, el UPOBARÓMETRO me ha sido de gran ayuda para poner en práctica uno de los conocimientos metodológicos adquiridos en la carrera, la entrevista cara a cara, y que, como he dicho antes, me parece fundamental para un científico social [...]” (A10).

Como puede comprobarse en los discursos elaborados por los propios alumnos, éstos reconocen la importancia y utilidad de los aprendizajes adquiridos tras cursar la asignatura MTICP. Más concretamente, los alumnos y alumnas reconocen el provecho, tanto presente como futuro, que para ellos tienen los aprendizajes adquiridos en su participación en el UPOBARÓMETRO.

Por otro lado, a los alumnos de la asignatura de Ciencia Política II, se les encargó la realización de un diario de campo, en el que debía anotar, sus experiencias, impresiones, sugerencias y en definitiva, todo lo relacionado con la realización de las encuestas personales y su desarrollo.

En estos diarios de campo, todos los grupos de trabajo coinciden en el beneficio que supone la actividad del UPOBARÓMETRO, ya que les permite ponerse en la situación del profesional. Si hasta el momento, sus actividades habían estado enfocadas a su rol como alumnos, esta práctica les ha permitido ponerse en la piel del verdadero politólogo y conocer de primera mano alguna de las tareas que podrán realizar una vez finalicen sus estudios.

A modo de ejemplo, citamos dos conclusiones que los alumnos de la asignatura de Ciencia Política II anotaron en su diario de campo:

“la conclusión que nuestro grupo ha sacado, es que hay en muchas ocasiones que ser un poco más participativo, y que si en algún futuro algún miembro del grupo se dedica a esto pues le sirve de experiencia y ya sabe que se enfrenta a un público que hay quienes quieren participar y otros que aunque participan y responden, nosotros como encuestadores pues sabemos perfectamente que no están siendo sinceros y que están deseando de terminar” (B1).

“Esta es una de las ocasiones a lo largo de nuestra titulación en la que de verdad hemos podido sentirnos haciendo algo realmente tangible, real y “profesional”. Entre la marea de trabajos de clase y exposiciones orales, ponernos en la piel de politólogos profesionales nos da la experiencia y la autoestima para comprender que lo que hacemos tiene sentido” (B2).

Con estas reflexiones se comprueba, una vez más, la importancia que tiene la realización de este proyecto en la etapa formativa de los alumnos, ya que como ellos mismos comentan, les permite sentirse profesionales y obtener algo de la experiencia tan demandada en las ofertas laborales. En este sentido, la implantación de este tipo de proyectos de innovación docente puede jugar un papel muy importante de cara a la futura inserción profesional de los estudiantes, construyendo un perfil socio-profesional mejor preparado y dispuesto para enfrentarse a un mercado laboral cada vez más exigente y competitivo. Además, esta experiencia docente responde a los requerimientos de las nuevas cualificaciones que ha de proveer la enseñanza universitaria en el marco del EEES (Camacho y Medina, 2012).

7. A modo de conclusión

Anteriormente, hemos presentado una experiencia docente desarrollada durante cuatro cursos académicos, centrándonos en el análisis específico de la última edición, desarrollada durante el curso 2012-2013. La referida experiencia docente ha tenido como principal objetivo enfocar el proceso de aprendizaje de los estudiantes en las actividades formativas prácticas que supone la elaboración del estudio de opinión UPOBARÓMETRO. Este estudio de opinión ha resultado en aprendizajes autónomos de gran valor para la formación profesional y práctica de los alumnos formados en las asignaturas Ciencia Política II y Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencia Política, impartidas en las titulaciones de Ciencia Política y de la Administración en la UPO. En este sentido, los alumnos que participaron en el UPOBARÓMETRO, generalmente, valoran muy positivamente los aprendizajes adquiridos en su realización.

Los profesores que han trabajado en la implantación de este estudio como parte de su actividad docente, se sienten partícipes de un proyecto innovador que les permite trabajar directamente con el alumno y valorar cualidades y capacidades que el sistema universitario no permitía hasta el momento. En este sentido, el UPOBARÓMETRO se ha convertido no solo en una herramienta provechosa para los alumnos y la propia comunidad universitaria de la que ellos forman parte, sino que también contribuye a mejorar el sistema de evaluación de las asignaturas implicadas en esta experiencia.

Por lo todo lo dicho, consideramos que el proyecto UPOBARÓMETRO ha contribuido a un mayor y mejor ajuste entre la formación y la vida laboral de los estudiantes, en un contexto en el que, como es conocido, el desajuste entre ambos elementos constituye una de las principales carencias que a juicio de algunos tiene en la actualidad la Universidad española.

8. Referencias bibliográficas

8.1. Publicaciones impresas

BENITO, Á. y CRUZ, A. -Coords.- (2005): *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

COLÉN, M.T. et al. (2006): *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario. La autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje*. Barcelona: Octaedro-ICE.

FERNÁNDEZ-MARCH, A. (2004): “El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional”, *Educar*, 33: 127-142.

JIMÉNEZ-DÍAZ, J.F. (2012): “Aprendizaje autónomo del alumnado de Ciencia Política en sus portafolios”, *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18: 543-550.

RODRÍGUEZ, M. (2011): “Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio”, *Tendencias Pedagógicas*, 17: 83-103.

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE (2008): *Memoria VERIFICA del Grado en Ciencia Política y de la Administración*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE (2009): *Plan de Innovación y Desarrollo Docente 2009-2011*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.

8.2. Publicaciones electrónicas (Recuperadas: abril, 2013)

CAMACHO, C. y MEDINA, C. (2012): “La aprobación del marco español de cualificaciones para la educación superior y la empleabilidad del alumnado universitario”, *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e innovación Educativa*, 5: 67-86. [En línea] <http://www.eumed.net/rev/rejie/05/cpmm.html>

LLERA RAMO, F.J. -Dir.- (2012): *UPOBARÓMETRO. Estudio de opinión, Enero de 2012*, Sevilla: Universidad Pablo de Olavide. [En línea]
http://www.upo.es/upo_opencms/export/sites/upo/Galerias/Descargas/InfoEstudiantes/UPOBAROMETRO2012.pdf

LLERA RAMO, F.J. -Dir.- (2011): *UPOBARÓMETRO. Estudio de opinión, Enero de 2011*, Sevilla: Universidad Pablo de Olavide. [En línea]
http://www.upo.es/diario/2011/doc/UPOBAROMETRO_11.pdf

LLERA RAMO, F.J. -Dir.- (2010): *UPOBARÓMETRO. Estudio de opinión, Enero de 2010*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide. [En línea]
http://www.upo.es/diario/2011/doc/UPOBAROMETRO_10.pdf

LLERA RAMO, F.J. y VÉLEZ RODRÍGUEZ, M. (2012): “Guía Docente General y Específica de Ciencia Política II”. [En línea]
http://www.upo.es/export/portal/com/bin/portal/fder/ordenacion_academica/GuiasDocentes_2012_13/LCPA/1364986430557_20031_lcpa_5x_ciencia_politica_ii.pdf

PEÑA RAMOS, J.A. y JIMÉNEZ DÍAZ, J.F. (2012): “Guía Docente General y Específica de Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencia Política”. [En línea]
http://www.upo.es/export/portal/com/bin/portal/fder/ordenacion_academica/GuiasDocentes_2012_13/G_CPA/1349776473719_103013_gcpa_2x_mxtodos_y_txcnicas_de_investigacion_en_ciencia_politica.pdf

MONREAL, M.C. y RUIZ, E. (2009): “La Formación del Profesorado en el marco de la innovación docente universitaria. El caso de la Universidad Pablo de Olavide”, *Red-U, Revista de Docencia Universitaria*, 4. [En línea]
<http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/114>

LA FUSIÓN DEL TRABAJO COOPERATIVO Y EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN LAS ASIGNATURAS DE DERECHO CIVIL: UNA PROPUESTA COMPROMETIDA PARA TRANSITAR POR EL DERECHO DE LA PERSONA

LEIRE IMAZ ZUBIAUR
Profesora Agregada de Derecho Civil
leire.imaz@ehu.es

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen: Estas páginas contienen una propuesta de innovación docente basada en el aprendizaje cooperativo, en el aprendizaje basado en problemas y en la evaluación continua del alumnado para las asignaturas de Derecho civil. En concreto, para la relativa al Derecho de la persona, que se imparte en el primer cuatrimestre del primer curso del Grado en Derecho. El proyecto es fruto de más de una década de investigación y experimentación en el ámbito docente. Los resultados que arroja la metodología docente propuesta son muy satisfactorios. Pero el esfuerzo que acarrea para docentes y estudiantes es notablemente superior a las asignaturas impartidas con métodos más ‘tradicionales’. La propuesta ha sido supervisada y muy bien valorada por la Universidad del País Vasco.

Abstract: These pages contain an educational innovation proposal, based on cooperative learning, learning based on problems and continuous evaluation of the students for subjects of Civil Law. Specifically, for subjects concerned to Person Law, that it’s given in the first four month period of the first course of the Law Degree. This project is the result of educational research and experimentation for more than a decade. The results of the suggested educational methodology have been very satisfactory. But the effort that it involves for professor and for students is greater than the implicated in subjects given with traditional methodologies. This project has been supervised and very well valued by the University of the Basque Country.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, autonomía, evaluación continua, exposición oral, actitud crítica, resolución de conflictos, competencias transversales

Key words: Cooperative learning, learning based on problems, autonomy, continuous evaluation, oral exposition, critical attitude, conflict resolution, generic competences

Sumario: 1. Introducción. 2. Consideraciones preliminares: el Grado de Derecho en la Universidad del País Vasco. 3. Metodologías activas de enseñanza: aprendizaje basado en problemas. 4. Contexto académico en el que se desenvuelve la propuesta. 5. Puesta en marcha. 5.1. La primera sesión. 5.2. Seguimiento a lo largo del proceso de implementación. 5.3. Actividades de evaluación. 5.4. Resultados y análisis. 6. Conclusiones e implicaciones para el futuro. 7. Bibliografía.

1. Introducción

En las siguientes páginas se presenta una propuesta de innovación docente: diseñada en el marco del Programa Eragin –dirigido a la formación del profesorado universitario en metodologías activas de enseñanza- e implementada durante tres años en el primer cuatrimestre del primer curso del Grado de Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad del País Vasco.

Este sistema docente aglutina en su *corpus* más de una década de experiencia. El fruto no es, pues, mero resultado de mi participación en el Programa Eragin. Más de treinta cursos de innovación docente engrosan el fondo de inquietudes, conocimientos y reflexiones que precede y facilita este diseño. Más de diez años impulsando clases destacadamente participativas, basadas en ejercicios y prácticas constantes. Casi sin posibilidad de distinción entre sesiones teóricas y prácticas. Más de una década confeccionando materiales docentes dignos en euskera para todas las asignaturas de Derecho civil, al objeto de suprimir la necesidad de que el alumnado invierta las sesiones presenciales en el aula tomando apuntes. Un largo recorrido diseñando unidades didácticas con ejercicios programados para trabajar diversas destrezas y aptitudes. Antes, incluso, de que las competencias a adquirir por el alumnado fueran escritas en decálogos oficiales. El éxito de la propuesta viene, pues, sostenido por una comprometida trayectoria docente anterior; e inspirada, obviamente, por la investigación y experimentación en los ‘novedosos’ e interrelacionados métodos activos de aprendizaje. En concreto, para este proyecto, se fusionan dos pilares básicos para el nuevo paradigma universitario: el trabajo cooperativo y el aprendizaje pasado en problemas.

El descubrimiento ha resultado gratificante. Observar la autonomía que el alumnado iba adquiriendo, el ambiente dinámico y constructivo del grupo, el interés por la asignatura y sus diversas ramificaciones, la mayor cohesión grupal obtenida mediante el trabajo cooperativo, la mejor asunción de los contenidos programados, las mayores cotas de responsabilidad y, en definitiva, la intensificación del protagonismo del alumnado en la gestión de su aprendizaje. Han aparecido dificultades, desajustes. Pocos, no obstante. El esfuerzo desplegado ha sido mucho mayor que con otros modelos docentes. Tanto para ellas y ellos como para mí. Pero nos ha gustado mucho más. Este es, por tanto, un punto de partida más para perfeccionar, pulir y abrillantar el aprendizaje en nuestras asignaturas.

2. Consideraciones preliminares: el grado de derecho en la universidad del país vasco

En junio de 1999, los ministros de Educación, representantes de veintinueve países europeos, se reúnen en Bolonia y se adhieren a los principios establecidos en la *Declaración de La Sorbona*; donde se establecen, conjuntamente, los objetivos básicos para la creación y consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y para la promoción del sistema de educación superior europeo en todo el mundo. Los objetivos fijados en dicha Declaración son los siguientes:

- La adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable, mediante la implantación, entre otras medidas, de un Suplemento Europeo al Título (SET). Dicho sistema estaría basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales: Grado y Posgrado.
- El establecimiento de un sistema de créditos, como el ECTS (European Credit Transfer System-Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) para promover una mayor movilidad de los y las estudiantes.
- La promoción de la movilidad y eliminación de obstáculos para el ejercicio efectivo del derecho de libre circulación de estudiantes, profesores y profesoras, y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior europea.
- La promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- La promoción de una dimensión europea en la educación superior con particular énfasis en cooperar en el desarrollo curricular.

Inmersa, también nuestra Universidad, en el proceso de adecuación de su estructura a dicho Espacio Europeo de Educación Superior, y de acuerdo con su normativa sobre la Autorización de Enseñanzas (29.11.07), en la Facultad de Derecho se crea una *Comisión de Centro* encargada de elaborar el Plan de Estudios de Derecho. La *Comisión* está compuesta por un Presidente, en delegación del Decano, 11 vocales (Profesores/as adscritos/as en representación de los Departamentos), 1 PAS y 2 alumnos/as. La Junta de Facultad celebrada el 23 de marzo de 2009 aprueba la Propuesta de la *Comisión*. Entre los/las vocales que componen esta *Comisión*, se encuentra, por imposición de la normativa de la UPV/EHU, la coordinadora de la llamada *Comisión IBP* (constituida a comienzos de 2007). Los/as participantes de la *Comisión IBP* son profesores/as sensibilizados/as en materia de innovación docente, que han formado parte de proyectos piloto de la UPV/EHU (AICRE/SICRE). La labor de la *Comisión IBP* cristaliza en un documento que es evaluado satisfactoriamente por la UPV/EHU. Toda esta información, así como el germen del nuevo Plan de Estudios, son presentados en Junta de Facultad, así como difundido el documento resultante a todo el profesorado de la Facultad, vía e-mail. El cometido de aquella comisión finaliza, no obstante, en 2007, dando paso a la *Comisión de Centro* antes citada. Ésta retoma los trabajos de la primera, asumiendo, tras los oportunos debates, sus sólidas decisiones en torno a cuestiones tan trascendentes como la justificación del título, los objetivos, el perfil de ingreso y egreso o las competencias generales de la titulación.

Constituida la *Comisión de Centro*, empieza a reunirse el 4 de abril de 2008 y se celebran 17 sesiones, elevándose acta de cada una de ellas. A pesar de que el alumnado ha estado ausente en este proceso, un equipo de Magisterio (UPV/EHU) realiza un estudio sobre buenas prácticas en la docencia universitaria, para lo cual se llevan a cabo encuestas al alumnado de 4º y 5º de Derecho, así como al profesorado. Las conclusiones obtenidas son tenidas en cuenta en el apartado metodológico de la Propuesta de Grado.

En cuanto a los *procedimientos externos* utilizados para la elaboración del Plan de Estudios 2010, pueden mencionarse los siguientes:

- Estudio sobre el perfil del egresado de Derecho: sirve para establecer la estructura del Plan de Estudios. Determina el perfil ideal de un/a egresado/a en Derecho así como los principales aspectos susceptibles de mejora de estos. Se trata de una encuesta dirigida a 140 profesionales del Derecho, de donde la *Comisión IBP* extrae y selecciona las siete competencias generales iniciales.
- Estudio sobre la opinión de los Colegios profesionales de la Comunidad Autónoma del País Vasco acerca del proyecto de Plan de Estudios: tiene la triple función de valorar las competencias generales del Grado, el peso de las materias en la adquisición de aquéllas, así como los posibles itinerarios de optatividad.
- Recurso a las "buenas prácticas" de otras Facultades, en materia de estructuración de los nuevos planes de estudio (invitados de las Universidades Pompeu Fabra, Universidad de Barcelona y Rotterdam), así como en materia de nuevas metodologías docentes (cursos PBL-ABP en 2008 y 2009 y prácticas clínicas con profesora de Ohio, EE.UU, 2008).

El Plan de Estudios de Derecho 2010 está estructurado en cuatro módulos y cuatro cursos. Cada curso se divide en dos cuatrimestres, con la siguiente distribución de créditos¹:

TIPO DE ASIGNATURAS	1º CURSO	2º CURSO	3º CURSO	4º CURSO	TOTAL
CRÉDITOS BÁSICOS	60	6			66
CRÉDITOS OBLIGATORIOS		54	60	24	138
PRÁCTICAS EXTERNAS				12	12
TRABAJO FIN DE GRADO				6	6
CRÉDITOS OPTATIVOS				18	18
TOTAL	60	60	60	60	240

Los módulos en que se estructura el plan de estudios 2010 son cuatro:

¹ La documentación oficial sobre el Grado de Derecho en la Facultad de Derecho de la UPV-EHU se ofrece, de manera detallada, en la página web del centro. Anotamos diversos enlaces: http://www.zuzenbide.ehu.es/p243-content/es/contenidos/enlace/zuzenbidea_grados/es_lista/grados.html; http://www.zuzenbide.ehu.es/p243content/es/contenidos/informacion/zuzenbidea_grado_derecho_bi/es_grado/informacion_docente.html.

- En el módulo *Bases del Derecho*, se agrupan todas las asignaturas de 1º curso, de carácter básico o general.
- En el módulo *El Derecho Público general y especial* se agrupan asignaturas obligatorias relacionadas con ese sector del Derecho.
- El módulo *El Derecho Privado* incluye asimismo asignaturas obligatorias, propias del Derecho Privado o positivo.
- El último módulo *La especialización, investigación y práctica del Derecho*, engloba asignaturas obligatorias, como el trabajo fin de grado (de investigación) y las prácticas externas, así como las asignaturas optativas, con las que los/las estudiantes pueden completar las competencias generales y específicas de la titulación situadas en los primeros módulos. Finalmente, el trabajo fin de grado así como las prácticas externas obligatorias, permiten completar la adquisición de todas las competencias previstas en el título.

Si bien no hay una correspondencia exacta entre los cuatro módulos y los cuatro cursos en que se organiza el Grado, no obstante, casi todas las asignaturas de 1º curso se incluyen en el módulo 1º, al igual que en el 4º módulo es alojan casi todas las asignaturas de 4º curso. En los módulos 2º y 3º hay asignaturas de 2º y 3º curso, incluso de 4º curso, aunque las asignaturas de Derecho Público se encuentran normalmente en el módulo 2º, mientras que en el 3º se hallan las asignaturas de 3º y 4º cursos.

3. Metodologías activas de enseñanza: aprendizaje basado en problemas

Uno de los hitos del nuevo Espacio Europeo de Educación superior –en el que se encuentra inmersa nuestra Universidad- se encarna en la transformación de la metodología docente. El cambio de paradigma educativo en la Universidad pasa por una mayor adaptación al entorno económico, social y cultural; enfocando el proceso de aprendizaje no sólo en *qué se aprende*, sino también en *cómo se aprende*. A tal efecto, una de las principales metodologías activas de enseñanza es, precisamente, el Aprendizaje Basado en Problemas, que configura el aprendizaje como un proceso constructivo y autodirigido por el alumnado. Haciendo mías las palabras de la Dra. Jacqueline Rodríguez, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) tiene sus orígenes en la Escuela de Medicina de la Universidad de Case Western Reserve en los Estados Unidos y en la Universidad de McMaster en Canadá, en la década de los 60, y es utilizada, actualmente, en diversos campos de la educación superior.

Esta estrategia de enseñanza, a diferencia de las tradicionales –que primero exponen los contenidos y luego trabajan su aplicación a la vida diaria-, inicia con el planteamiento de un problema de la vida cotidiana que motivará al alumnado a investigar y aprender sobre un determinado tema. El objetivo final de la técnica de Aprendizaje Basado en Problemas no es resolver el problema, sino en que sea utilizado como medio para identificar los objetivos de aprendizaje de manera independiente y grupal. Uno de los componentes principales de esta metodología es el trabajo colaborativo, donde cada uno

de los miembros del grupo tiene funciones y donde todos cooperan para obtener un resultado común. Cada equipo está dirigido por un tutor o facilitador que orientará y promoverá la discusión de trabajo de los grupos. Otro de los puntos relevantes de esta técnica es la formulación de problemas acordes con los propósitos de la asignatura que al mismo tiempo motiven al alumnado a buscar información. Además es de suma importancia la elaboración de la Guía del Tutor y de la Guía del alumno donde el docente planificará los objetivos que persigue con este problema, el tiempo requerido para las diferentes sesiones, así como la forma de evaluar.

Los pasos para la aplicación de la técnica de Aprendizaje basado en problemas podemos resumirlos de la siguiente manera²:

- *Clarificar los términos*: Luego de leer el problema el alumno debe identificar los términos que no conoce y aquellos que no comprende, es el momento de clarificar el problema en general.
- *Definir el problema*: En este paso es necesario cada uno de los participantes defina cuál es el problema; se pueden redactar declaraciones que expliquen lo que el equipo desea resolver.
- *Lluvia de ideas*: Cada uno de los participantes debe expresar la información que conoce acerca del problema. Representa todos los conocimientos que saben.
- *Organización de las ideas*: Se deben agrupar las ideas y seleccionar las que sean útiles para el grupo.
- *Definición de los objetivos de aprendizaje*: Este es uno de los pasos más importantes de esta estrategia, es el punto donde los alumnos deben definir lo que necesitan saber, investigar e indagar. Esta fase permitirá establecer qué información se necesita buscar para compartir con los compañeros. Todos los integrantes deben estar de acuerdo con los objetivos de aprendizaje.
- *Búsqueda de información de manera independiente*: Cada miembro del grupo debe buscar información que le permita lograr los objetivos de aprendizaje, esta información debe ser consultada en diferentes fuentes bibliográficas (textos, red electrónica, CDs) y

² Artículo que cabe encontrar en la siguiente dirección: http://docentes.unibe.edu.do/resources/documents/abp_new.pdf. Al respecto, de notable interés resultan las siguientes referencias bibliográficas, consultadas, asimismo, para el diseño de esta propuesta: FONT RIBAS, Antoni (2004): *Las líneas maestras del aprendizaje por problemas* (http://www.ub.edu/mercanti/abp_ejes.pdf); MORALES BUENO, Patricia y LANDA FITZGERALD, Victoria (2004): "Aprendizaje basado en problemas", *Theoria*, vol. 13, Universidad del Bío-Bío, Chile; SANTILLÁN CAMPOS, Francisco (2006): "El aprendizaje basado en problemas como propuesta educativa para las disciplinas económicas y sociales apoyadas en el B-Learning", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 40, núm. 2; VV.AA. (2006): "Un nuevo modelo de aprendizaje basado en problemas. El ABP es eficaz para desarrollar competencias profesionales valiosas en asignaturas con más de 100 alumnos", *Aula abierta*, núm. 87; VV.AA. (2009): "Aprendizaje basado en problemas: estrategia de implantación", *Revista ROL de enfermería*, vol. 32, núm. 2; VV.AA. (2006): *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Alianza Editorial, Madrid.

debe traerse para la próxima sesión para compartirla con el grupo. Debes hacer un reporte individual.

- *Reconceptualización*: Este paso se desarrolla en el aula, discutirán entre todos y con el profesor la información encontrada.
- *Presentación de resultados*: El equipo presentará la resolución del problema de manera escrita u oral utilizando el formato que le provea el profesor.

4. Contexto académico en el que se desenvuelve la propuesta

En sintonía con las líneas generales descritas en los apartados anteriores –combinando la perspectiva del nuevo Plan de Estudios 2010 para el Grado de Derecho de la UPV-EHU y la dimensión estructural de la metodología docente propuesta para el cambio de paradigma educativo en el seno del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior-, y en el marco de la segunda edición del Programa Eragin dirigido a la formación del profesorado de la UPV-EHU en Metodologías Activas de Enseñanza –en concreto, en el Método del Aprendizaje Basado en Problemas- se presenta este proyecto como fruto de mi participación en dicho programa.

La asignatura Derecho Civil I (*Introducción. Derecho de la persona*) se cursa en el primer cuatrimestre del primer curso del Grado de Derecho. Se imparte tanto en euskera como en castellano, pero la presente propuesta se ha desarrollado únicamente en el grupo 131 de euskera, en la sección vizcaína de la Facultad de Derecho de la UPV-EHU³.

Los 6 créditos ECTS que componen la asignatura se dividen en una carga semanal de 4 horas (jueves 10-12, viernes 10-12) y 4 horas añadidas a lo largo del cuatrimestre, al objeto de emplearlas en talleres o seminarios. No obstante, en virtud de un acuerdo entre el alumnado y la profesora, casi todas las semanas se ha añadido una hora presencial más a las cuatro reglamentarias, superando así el cupo de las cuatro horas de añadido ofrecidas por el organigrama del Grado. El número total de alumnos y alumnas matriculadas en la asignatura ronda la cuarentena y no se efectúa ninguna subdivisión del grupo por razón de sesiones teóricas y prácticas. La profesora ha trabajado, en todo momento, con la totalidad del grupo y sin repetidores. El 100% del alumnado ha participado en el sistema propuesto: sin fisuras ni abandonos, pero consciente de

³ Como normativa básica que enmarca este proyecto ha de tomarse en consideración la siguiente: Ley Orgánica 6/2001, (BOE 24/12/2001), de 21 de diciembre de Universidades; R.D. 1125/2003, (BOE 18/09/2003), de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema Europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional; Decreto 322/2003, (BOPV 12/01/04), de 23 de diciembre, por el que se aprueban los Estatutos UPV/EHU; Ley 3/2004, (BOPV 12/03/04), de 25 de febrero, del Sistema Universitario Vasco; Ley Orgánica 4/2007, (BOE 13/04/07), de 12 de abril, que modifica LOU 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades; Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Toda la normativa académica se encuentra disponible en la siguiente dirección: http://www.ikasleak.ehu.es/p202shgradct/es/contenidos/informacion/normativas_grado/es_norm/indice.html.

haberse esforzado mucho más que en aquellas asignaturas cuya metodología docente se cimenta sobre las clases magistrales y la toma de apuntes.

El programa concerniente a la asignatura seleccionada para la implementación de la metodología activa del ABP en el grado de derecho –*Introducción y Derecho de la persona*–, en el primer cuatrimestre del primer curso correspondiente al módulo uno de dicho grado, es el siguiente⁴:

PRIMERA PARTE: INTRODUCCIÓN AL DERECHO CIVIL

TEMA 1.-Derecho civil

TEMA 2.-Interpretación, aplicación y eficacia de las normas civiles

SEGUNDA PARTE: EL DERECHO SUBJETIVO Y EL TIEMPO EN EL DERECHO CIVIL

TEMA 3.-Relación jurídica y derecho subjetivo.

TEMA 4.-Derechos de la personalidad

TERCERA PARTE: DERECHO DE LA PERSONA

TEMA 5.-Persona

TEMA 6.-Condiciones de la Persona. Su constancia registral.

TEMA 7.-La Edad.

TEMA 8.-La Incapacitación y la Limitación de Capacidad.

TEMA 9.-Las Instituciones Tuitivas (I). La Patria Potestad.

TEMA 10.-Las Instituciones Tuitivas (II).

TEMA 11.-Localización de la Persona.

TEMA 12.-La Persona Jurídica. La asociación y la fundación.

5. Puesta en marcha

5.1. La primera sesión

El primer día de clase la profesora presenta la asignatura y el método de aprendizaje propuesto. Mediante una exposición audiovisual estos son los aspectos que se tratan intensamente en la presentación de la asignatura cuatrimestral: a) Horario, b) Programa; c) Guía docente; d) Mecánica interna de las clases; e) Grupos estables; f) Entregables; g) Sistema de evaluación; h) Tutorías; i) Material didáctico; j) Acuerdo profesora-alumnado

⁴ Como bibliografía básica del contenido de la asignatura ha de citarse la siguiente: ALBALADEJO, Manuel (2002): *Derecho Civil I: Introducción y parte general*, Madrid, Bosch; BERCOVITZ RODRÍGUEZ-CANO, Rodrigo (2011): *Manual de Derecho civil: Derecho privado y Derecho de la persona*, Madrid, Bercal; DE PABLO CONTRERAS, Pedro, MARTÍNEZ DE AGUIRRE, Carlos, PÉREZ ÁLVAREZ, Miguel Ángel, PARRA LUCÁN, María Ángeles (2011): *Curso de Derecho Civil I: Derecho Privado. Derecho de la Persona*, Madrid, Colex; DÍEZ-PICAZO, Luis y GULLÓN, Antonio (2005): *Sistema de Derecho Civil*, vol. I, Madrid, Tecnos; LACRUZ BERDEJO, José Luis y otros (2010): *Elementos del Derecho Civil I*, vols. 1, 2 y 3, Madrid, Dykinson; PUIG I FERRIOL, Lluís, GETE-ALONSO Y CALERA, María del Carmen, GIL RODRÍGUEZ, Jacinto y HUALDE SÁNCHEZ, José Javier (2001): *Manual de Derecho Civil I: Introducción y Derecho de la Persona*, Madrid, Marcial Pons.

Tras explicar el horario de la asignatura, el contenido esencial del programa y las competencias y los resultados de aprendizaje aparejados oficialmente a la misma, en la guía docente⁵ comienza, propiamente, el relato del método de aprendizaje propuesto. El grueso de esta parte de la presentación (la esencial con relación al método ABP) se divide, desde una perspectiva didáctica, en los siguientes apartados:

- **Grupos estables**⁶: La profesora propone subdividir al alumnado en grupos permanentes desde el principio. Habrá, aproximadamente, diez grupos estables, de entre tres y cinco participantes, que trabajarán, conjuntamente, dentro y fuera del aula. Dado que la mayoría no se conoce entre sí, al ser, todos ellos, nuevos integrantes de la Facultad, la profesora alerta, tras preguntarles por su procedencia o lugar de residencia, de que el criterio más adecuado podría ser, en dicho contexto, el de agruparse por cercanía. Esto ayuda notablemente a que los miembros del grupo se reúnan para trabajar las sesiones no presenciales, aunque muchos de ellos acaban confesando que eligen la Universidad como punto de encuentro para sus tareas semanales. Cada grupo recibe un ejemplar a rellenar de una suerte de ‘estatuto interno del grupo’: lo cumplimentan y entregan al finalizar la primera clase. En este documento los miembros del grupo plasman diversos datos que previamente tienen que consensuar: *nombre del grupo, nombres y apellidos de los integrantes, sus direcciones de correo electrónico, nombre del delegado o delegada del grupo y reglas de funcionamiento grupal*. En este último extremo puede observarse cierta falta de iniciativa e imaginación por parte del alumnado. Como es normal, les cuesta situarse en la perspectiva de un trabajo en común a lo largo de todo un cuatrimestre y de los problemas internos que su desarrollo puede generar, resultándoles dificultosa la tarea de anticiparse colectivamente a tales disfunciones, aportando, con antelación, solución a las mismas. Para concluir esta parte de la sesión, los alumnos rellenan un *pretest* de conocimientos que entregan a la profesora. Ofrece la posibilidad de que ellos mismos contrasten su principio y su fin en la asignatura, y, con ello, la constatación de su evolución y progreso.

- **Dinámica de las sesiones**: Se explica de forma clara la estructura y dinámica de las diferentes sesiones que engrosan la asignatura, dividiendo por semanas su contenido. Son doce los temas que contiene el programa y se opta por dividirlos en tres bloques: 1) Introducción histórico-conceptual y pluralidad de ordenamientos civiles en el Estado español; 2) Derecho subjetivo; 3) Derecho de la persona. El primer bloque contiene dos temas, el segundo otros dos y el último los ocho restantes. Los doce temas de la asignatura se desarrollan, tanto en sesiones presenciales como en sesiones no presenciales, a través de diferentes unidades didácticas. En total, los alumnos trabajan y entregan veintiuna unidades didácticas [Bloque 1 (UD 1-7); Bloque 2 (UD 8-12);

⁵ ARAMENDI, P, OYARZABAL, J. R y K. BUJAN (2010): “La guía docente: un documento esencial para la coordinación de los planes de estudio”, *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad: Propuestas de innovación educativa en la UPV-EHU*, Leioa, 2010, pp. 33 y ss.

⁶ De imprescindible lectura el trabajo de Javier BARÁ, Joan DOMINGO y Miguel VALERO: “Técnicas de aprendizaje cooperativo (AC) y Aprendizaje Basado en Problemas”, http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso13_2011/AC_PBL.pdf. Igualmente, el trabajo de Javier BARÁ y Joan DOMINGO: “Técnicas de aprendizaje cooperativo”, http://www.uct.cl/cedid/archivos/diplomado/sobre_aprendizaje_cooperativo.pdf.

También, el de Josep M. GUERRERO y Joan DOMINGO: “Modelos organizativos en actividades de aprendizaje cooperativo no presencial”, http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/COLABORATIVO/modelos.pdf.

Bloque 3 (UD 13-21)]. Algunas de ellas las trabajan en el aula y otras fuera de ella. En el caso de estas últimas, cuentan con una semana para elaborarlas. En todo momento trabajan en grupo, tanto en las unidades presenciales como en las no presenciales. Cada unidad de cada grupo es detalladamente corregida y calificada semana tras semana (con base a criterios facilitados al alumnado con antelación mediante rúbricas), de forma que el alumnado sabe, en todo momento, el desarrollo de su aprendizaje y los aspectos a mejorar. Cada unidad está integrada por diversos ejercicios, tanto teóricos como prácticos. Se debaten temas de actualidad, buscan información en la red y en la biblioteca, sintetizan, definen, resumen y exponen argumentaciones y opiniones de forma constante. Además, todos y cada uno de los alumnos realiza una exposición de unos 10-15 minutos durante el cuatrimestre sobre alguno de los temas implicados en la unidad didáctica correspondiente. Semanalmente, las unidades didácticas realizadas fuera del aula son corregidas en sesión plenaria, sirviéndonos de la exposición individual de un alumno o alumna con ayuda de una presentación en pantalla. Dicha exposición es evaluada al momento con detalle (en base a criterios facilitados con antelación al alumnado mediante rúbrica), fijando la atención en diversos aspectos de la misma. Así, se entremezcla, exitosamente, el trabajo colectivo con la puesta en escena individual. Al finalizar cada uno de los tres bloques, el grupo entregada a la profesora una carpeta (tres, en total) con todas las unidades didácticas corregidas y calificadas, además de todo el material empleado para trabajarlas. La presentación y contenido de estas carpetas también son evaluadas en el marco de la calificación grupal o nota colectiva. Las clases son muy intensas, dado que todos traen trabajada la unidad didáctica que entregan para ser corregida y calificada y que, a su vez, expone algún compañero o compañera. Dicho sistema propicia profundizar en la temática, debatir, contrastar, opinar y ahondar, así, en la esencia jurídica de los temas planteados. Consultan legislación, jurisprudencia y algo de doctrina. Son conscientes de sus deficiencias y mejoras de forma constante y progresiva. Al final de cada bloque, y coincidiendo con la entrega de la carpeta, el alumnado se somete a una prueba individual (tres, en total) que trata de confirmar y reafirmar el trabajo realizado colectivamente en cada unidad didáctica. La estructura de la prueba y la puntuación de cada ejercicio ha sido previamente consensuada con el alumnado.

• **Sistema de evaluación:** Sin perjuicio de que se expliciten en el siguiente apartado los detalles y pormenores del sistema de evaluación, se adelantan aquí sus contornos. Del 100% de la nota, un 60% está integrado por la calificación colectiva, esto es, la media de las notas recibidas por las 21 unidades didácticas entregadas por los grupos y la calificación global de la carpeta, atendido su contenido y presentación. El restante 40% de la nota global lo integra la calificación individual, obtenida, a partes iguales, por la media de las calificaciones resultantes de las tres pruebas individuales, la asistencia a clase, la exposición en el aula y la participación en las sesiones presenciales. Se adelanta que la asignatura ha sido superada por el 100% del alumnado que ha participado en el proyecto año tras año, no habiéndose quedado al margen del sistema ni uno solo de los matriculados⁷.

⁷ E. TORRES, A. GONZÁLEZ, M. ARAMBURU, R. MALLA, J. M. ZUMALABE Y E. FANO (2010): "Evaluación del acuerdo entre objetivos de aprendizaje de las asignaturas y los métodos de evaluación", *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad: Propuestas de innovación educativa en la UPV-EHU*, Leioa, 2010, pp. 49 y ss.

• **Acuerdo profesora-alumnado:** Una vez abordados todos los temas de la presentación, fijada la propuesta metodológica y el sistema de evaluación, la profesora y el alumnado firman, de forma individual, un acuerdo. En él pactamos un desarrollo comprometido y respetuoso de la asignatura⁸.

En resumen, en esta primera sesión se establecen de forma clara, concisa y detallada, todos los aspectos concernientes a la asignatura y al método elegido para desarrollarla, dentro y fuera del aula. Se le entrega a la profesora el estatuto interno consensuado y redactado en el seno de cada grupo, el ‘pretest’ de conocimiento cumplimentado individualmente y el acuerdo firmado por cada alumno adhiriéndose al sistema. Asimismo, se establece la plataforma virtual *ekasi* como un adecuado punto de encuentro entre la profesora y el alumnado⁹, cara a colgar materiales e información, además de foros y mensajes colectivos. La tutoría online se perfila, también, como un recurso ágil en la dinámica propuesta, dado que el grupo ha de reunirse semanalmente para trabajar las diversas unidades a calificar. Se ofrecen al alumnado las correspondientes franjas horarias de las tutorías presenciales, aunque he de confesar que prácticamente todas las tutorías han sido vía correo electrónico. Lo que ha supuesto trabajo añadido para la profesora, dado que muchas y largas explicaciones –necesarias para el adecuado desarrollo de los trabajos- han acarreado un gran despliegue de tiempo y energía de la docente.

5.2. Seguimiento a lo largo del proceso de implementación

Mi impresión general en torno a la implementación es muy satisfactoria. El alumnado ha trabajado intensamente, me consta. Muchas de las unidades didácticas están repletas de ejercicios que requieren un esfuerzo notable, tanto en la búsqueda de información, como en la organización de los datos obtenidos, en la reflexión y en la plasmación final de los mismos. Los propios alumnos me han ido confesando, a lo largo del cuatrimestre de los sucesivos cursos, que la única asignatura en la que trabajan de manera constante y progresiva es la nuestra. De hecho, llegan a proponerme que sugiera al resto de profesores y profesoras del Grado que empleen este método en sus asignaturas. Me confirman que aprenden, que se acentúa y motiva su implicación y que se favorecen las relaciones de compañerismo entre los miembros del grupo. El interés por la presentación formal de los trabajos ha ido en aumento a lo largo del cuatrimestre y de los cursos en los que la propuesta se ha activado. La puntualidad en la entrega de las unidades ha sido digna de sorpresa para mí, así como el interés que los alumnos han mostrado al revisar mis correcciones y calificaciones. Ha ido en aumento, asimismo, el deseo de mejorar y de superar las calificaciones de unidades anteriores.

El cronograma ha soportado muy pocas alteraciones, de manera que el contenido del proyecto puede darse por cumplimentado de manera íntegra curso tras curso. Las

⁸ P. MARTÍN, J. D. URIARTE y J. C. CIAURRI (2010): “El sistema de contrato como estrategia metodológica de aprendizaje autónomo de los estudiantes en las titulaciones de Magisterio y Educación social”, *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad: Propuestas de innovación educativa en la UPV-EHU*, Leioa, 2010, pp. 191 y ss.

⁹ J. A. MILLAN, I. GÓMEZ, J. M. SALA y A. URRESTI (2010): “Desarrollo de material interactivo para la docencia práctica en plataformas virtuales”, *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad: Propuestas de innovación educativa en la UPV-EHU*, Leioa, 2010, pp. 401 y ss.

escasas modificaciones han sido de carácter superficial y han respondido a una mejora en la organización interna de la asignatura. El alumnado ha sido conocedor, en todo momento, del cronograma y calendario de las unidades didácticas a entregar. Asimismo, ha recibido, semanalmente, las unidades didácticas entregadas en la semana precedente, debidamente corregidas y evaluadas. No ha habido ni una sola discrepancia en torno a las correcciones y calificaciones en todo el cuatrimestre. Para ello he desplegado mucha energía y minuciosidad en las correcciones y evaluaciones, formulando en cada una de las unidades didácticas los aspectos a mejorar por cada grupo, incluidos los aspectos formales.

La asistencia a clase se ha cumplido, sorprendentemente, casi en su integridad por cada uno de los alumnos. Han contado con un limitado margen de ausencia y prácticamente no la han utilizado. No ha habido casi ninguna ausencia, semana tras semana, y las que se han producido han sido justificadas razonablemente. Me ha gustado la seriedad con la que el alumnado se ha tomado la molestia de avisarme, con antelación, de una ausencia justificada, tanto en el aula como por correo electrónico. Considero que el hecho de que la asistencia sea un aspecto integrante de la nota final ha motivado al alumnado a tomárselo muy en serio, tal y como me han confesado en alguna ocasión ellos mismos. Personalmente, yo soy partidaria de la asistencia libre en el marco de la universidad pública. Y, ciertamente, empiezo a pasar lista las primeras sesiones pero, cuando la marcha de la asignatura está tomada, no suelo seguir. Lo concibo más como un instrumento de sensibilización y concienciación de que los compromisos adquiridos han de cumplirse y de que el alumno es responsable de las tareas que le corresponden en el sistema. El debate, la discusión y la profundización en la asignatura depende, en gran medida, de que el grupo responda, tanto el pequeño como el plenario. Es una táctica de motivación que, en realidad, nunca he tenido que emplearla como medida disciplinaria.

La participación en el aula, tanto en las reflexiones como en los debates, ha sido, obviamente, muy dispar. Como ocurre con todos los grupos de alumnos, hay personas muy participativas, otras que participan de forma puntual y otras que apenas han participado. La personalidad de cada uno de los alumnos influye de manera directa a la hora de mostrarse en público argumentando, reflexionando u opinando delante de sus compañeros. Esa misma impresión me han generado las exposiciones orales de cada uno de ellos, aunque mejorada, ya que soy consciente de que casi todos se la preparaban con detalle y profusión. La puesta en escena ha variado, no obstante, conforme a la facilidad que cada uno tiene para comunicarse verbalmente en público. En cualquier caso, me ha parecido un éxito de la implementación que todos y cada uno de ellos (más de cuarenta) hayan podido experimentar las sensaciones de mostrarse en público sabiendo, previamente, que iban a ser evaluados y conociendo, con antelación, los criterios que yo iba a emplear a la hora de calificar sus exposiciones: a) Tono de voz; Postura; b) Recursos para atraer la atención al público; c) Nivel de adecuación del contenido al ordenamiento vigente; d) Organización del discurso; e) Calidad de la presentación en pantalla; f) Originalidad e imaginación; g) Fuentes empleadas para la preparación de la exposición.

Una de las dificultades que me han surgido a lo largo de la implementación y que ya se barajaban en las sesiones presenciales que el programa Eragin nos facilitó a los profesores participantes, especialmente en torno al trabajo cooperativo, ha residido en la

tarea de controlar que las unidades didácticas realizadas fuera del aula tuvieran un componente altamente colectivo. Cuando el trabajo es grupal, en teoría, todo el grupo debe participar en la elaboración del mismo. Mi objetivo siempre ha ido dirigido en un sentido: que la selección de la información, su procesamiento, su organización, la estructuración de la unidad didáctica, la redacción de los ejercicios y su plasmación final fueran acometidas colectivamente, aunque pequeñas tareas fueran repartidas entre los miembros del grupo para economizar tiempo y esfuerzo. Pero lo cierto es que, a medida en que el cuatrimestre avanzaba, me he dado cuenta de que el trabajo cooperativo, en cierta medida, era sustituido por un trabajo individual empaquetado de forma colectiva. No ha sucedido en todos los grupos, me consta. Muchos de ellos han seguido trabajando en grupo. Pero otros han optado por la vía fácil y han compartimentado sus tareas. En estos casos, he de reconocer que el objetivo no se cumple de manera íntegra y que la prueba individual que los alumnos han realizado al final de cada bloque tampoco ha servido para colmar tal vacío, ya que individualmente han necesitado repasar (o estudiar por vez primera) los contenidos de las unidades para dicho examen. He comprobado, por ello, que he de dotarme, para futuras implementaciones, de recursos que me permitan comprobar, de manera fehaciente, que el trabajo cooperativo es realmente de corte grupal y colectivo; que los miembros del grupo discuten, debaten, reflexionan, consensuan y se retroalimentan. En este tipo de metodologías es, a mi juicio, sumamente importante, que el alumnado aprenda a integrarse y a trabajar junto a otras compañeras y compañeros. La retroalimentación fomenta la consecución de muchas de las competencias que se adjudican a las asignaturas y favorece una mejor integración en el mercado laboral una vez finalizados los estudios universitarios¹⁰. El mercado laboral exige hoy en día, con mayor fervor, candidatos y candidatas más completos e integrales, con una inteligencia emocional y social mucho más desarrollada. Está claro que es un aspecto en el que tendré que profundizar en lo sucesivo, creando instrumentos docentes adecuados al efecto.

Otro de los indicios que mis observaciones constantes han detectado para la proclamación del éxito que la implantación de la metodología ha cosechado en el alumnado es el contraste entre el ‘pretest’ de conocimientos realizado, intuitivamente, el primer día de clase y el nivel que muestran las unidades didácticas y buena parte de las pruebas individuales llevadas a cabo a lo largo del cuatrimestre. Aunque solo sea a modo indiciario –ya que el ‘pretest’ de conocimiento, al menos en lo concerniente a la asignatura de Derecho Civil I, se realiza de forma intuitiva o guiado por prejuicios-, he constatado un contraste más que revelador entre ambos estadios de la implementación. De los 41 alumnos que hicieron el pretest de 25 preguntas básicas en torno al contenido del programa el primer día de clase, la media de respuestas correctas fue de 13,4, es decir, de 5.3. Poco más que un aprobado justo, en resumen. La media de las evaluaciones finales de entre los 42 alumnos que han seguido la metodología completa

¹⁰ Ideas de gran interés se han extraído del trabajo de A. VICARIO, I. SMITH, J. M. GUTIERREZ-ZORRILA y M. INSAUSTI: “Aprendizaje basado en problemas. Una estrategia creativa para mejorar el aprendizaje en Biología y Química”, *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad: Propuestas de innovación educativa en la UPV-EHU*, Leioa, 2010, pp. 237 y ss. Asimismo, B. CALVO, E. ETXEBARRIA, J. ZARATE, M. CALVO y M. L. PALANQUES (2010): “Aprendizaje basado en la resolución de casos prácticos en equipo: percepción de los alumnos”, *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad: Propuestas de innovación educativa en la UPV-EHU*, Leioa, 2010, pp. 255 y ss.

ha sido de 7.5. Obviamente, el sistema ha dado buenos resultados y estoy muy satisfecha, al igual que el alumnado que ha participado en el mismo.

Finalmente, he constatado que con este sistema progresivo y autónomo de aprendizaje, donde la explicación de la profesora pasa a cumplir una función de aclaración, cierre y consolidación, el alumnado ha conservado la información aprendida durante todo el cuatrimestre y al final del mismo también. Con el sistema 'tradicional' de enseñanza, el 'aprendizaje' se reduce, básicamente, a memorizar datos para verterlos de forma adecuada en un examen final, oral o escrito. Tras ese examen, el alumnado no ha retenido la mayoría de la información, porque el aprendizaje se ha reducido a una mera memorización. De esta otra forma, sin embargo, a medida que les he ido preguntando cuestiones de meses anteriores he podido comprobar que lo aprendido quedaba comprendido, digerido y retenido. Es un método más respetuoso con el sistema orgánico de los alumnos, con su progresividad, con su implicación y disposición y con la dificultad de las temáticas planteadas. El alumnado va alcanzando mayores cotas de autonomía y de seguridad a medida que elabora y digiere las unidades didácticas. Me ha encantado comprobarlo.

5.3. Actividades de evaluación

A continuación, paso a enumerar las diversas actividades que han sido objeto de evaluación a lo largo de la implementación del método ABP en este primer cuatrimestre:

a) Evaluación colectiva o grupal

- **Entregables:** Son 21 entregables en total los que los alumnos elaboran dentro y fuera del aula. Todos ellos son entregados a la profesora. Tras corregirlas y calificarlas por ésta (de 0 a 10), se devuelven al alumnado, al objeto de que tengan consciencia progresiva de su proceso de aprendizaje y, asimismo, puedan contar con todo el material trabajado para la preparación de las pruebas individuales. Los entregables son, sin excepción, trabajos grupales. La calificación, por tanto, se le adjudica íntegramente y por igual a todos los miembros del grupo. Asimismo, cada entregable se corrige y completa, junto a la profesora, en sesión plenaria presencial, lo que sin duda sirve para que el alumnado compruebe el trabajo realizado fuera del aula y advierta sus aciertos y deficiencias. Este aspecto es de vital importancia, ya que el alumnado muestra mucho interés en saber dónde ha fallado en su trabajo y por qué. Además, cada grupo profiere un alegato en defensa de su respuesta, lo que enriquece más la diversidad y la pluralidad de perspectivas.

- **Carpetas:** Las carpetas son tres. Cada carpeta contiene las unidades didácticas realizadas en cada uno de los tres bloques temáticos en los que se divide la asignatura. De un modo más gráfico, éste sería el sistema elegido para la implementación:

- 12 temas en el programa
- 3 bloques temáticos que agrupan los 12 temas: Introducción histórico-conceptual y pluralidad de legislaciones civiles en el Estado español (temas 1 y 2); Derecho subjetivo (temas 3 y 4); Derecho de la persona (temas 5 a 12)
- 3 carpetas (una por cada bloque temático)

- 21 unidades didácticas en total: UD 1-7 (Bloque 1, carpeta I); UD 8-12 (Bloque 2, carpeta II); UD 13-21 (Bloque 3, carpeta III)

Las 21 unidades engrosan el 90% de la nota colectiva y un 10% se reserva para una valoración global de cada carpeta, pues, a pesar de estar ésta compuesta, en gran parte, por las unidades didácticas, también han de recoger en su seno toda la documentación, esquemas, resúmenes, borradores y fuentes empleadas por el grupo para su elaboración.

b) Evaluación individual:

- **Asistencia a clase:** Tal y como se adelantaba en el apartado anterior, por vez primera desde que soy profesora en la Facultad de Derecho, he contabilizado la asistencia a clase como elemento sujeto a evaluación. Lo cierto es que me ha sorprendido la seriedad con la que el alumnado se ha tomado la puntuación de la asistencia: no ha habido prácticamente ninguna ausencia en todo el cuatrimestre y, cuando se ha producido alguna, ha sido justificada por razones de índole personal o profesional. Mi conclusión es que la obligatoriedad de la asistencia y su sujeción al cómputo final de la evaluación individual han motivado, sin duda, que la misma haya sido cumplida con tanta seriedad por parte del alumnado. Propongo, desde el primer día, que cada falta de asistencia no justificada trae una leve disminución en el cómputo global de la nota individual. En más de una ocasión he podido comprobar que el alumnado cumple seriamente la obligación de asistir a clase por no sufrir una disminución en la calificación final.

- **Participación en sesiones presenciales:** Este ha sido otro de los aspectos que han puntuado en la nota individual final. La participación tanto en debates y reflexiones plenarias como en las sesiones grupales que se han desarrollado dentro del aula. La participación ha sido, como es obvio, bastante dispar. Hay alumnas y alumnos que han participado con soltura, desparpajo y naturalidad, mientras que otras y otros no han soltado palabra en el aula de forma espontánea. En esta cuestión también se ha notado un matiz diferenciador entre la participación plenaria y la desarrollada en el grupo estable. Las personas que han tenido una alta participación plenaria han seguido tomando parte activamente en las tareas grupales dentro del aula. La diferencia ha recaído, fundamentalmente, en aquella parte del alumnado que en sesiones plenarias no ha participado. He observado como en el grupo matriz esa parte del alumnado se ha visto más arropada y dispuesta a participar. El reducido número de alumnos que ha integrado cada grupo (3-5) y la confianza que, progresivamente, ha ido generándose entre ellos, ha favorecido, sin duda, que el grupo se haya convertido en un núcleo agradable y seguro para el trabajo individual y colectivo.

- **Exposición oral:** Como se adelantaba en el anterior apartado, todos y cada uno de los alumnos han expuesto un tema en sesión plenaria durante 10 o 15 minutos. Ese es mi planteamiento inicial en la primera sesión de clase. Nadie ha planteado objeción alguna y ha resultado una experiencia exitosa. Después de cada exposición, el alumno que expone manifiesta sus sensaciones delante de la clase: cómo se ha sentido al preparar la exposición, al exponer y tras el ejercicio. Cuáles han sido sus puntos fuertes y débiles y que es lo que, a su juicio, puede mejorar. Tras su opinión, un turno se abre en el grueso de la clase, en sesión plenaria, para que los compañeros del exponente

manifiesten su opinión en torno al ejercicio presenciado. En esta fase de la exposición trabajamos el respeto hacia el compañero, la forma de manifestar observaciones y opiniones y la importancia de aceptar lo que el público observa tras cada exposición. Es un ejercicio que llevo tiempo practicando en diversos cursos con grupos distintos y la verdad es que siempre me queda una profunda satisfacción en su desarrollo. Aprenden mucho, se genera un ambiente distendido y respetuoso y, asimismo, considero que maduran en el plano personal y académico. Los temas que presentan son muy variados (cuestiones de índole práctica, ejercicios de contraste teórico, comentarios de sentencias, resolución de casos prácticos, opiniones y reflexiones personales...). La mayoría han obtenido una clasificación muy alta. Pero, sobre todo, han experimentado la sensación de mostrarse en público con un discurso preparado.

- **Prueba individual:** Ha habido tres pruebas en total. Una por cada bloque o carpeta. Ha sido realmente gratificante observar la diferencia entre las calificaciones de la primera prueba, la segunda y la tercera, especialmente en aquella parte del alumnado que en el primer examen obtuvo una calificación baja. El deseo de auto superación aumenta notablemente y eso genera mucha positividad en el desarrollo de la implementación. Además, el examen se plantea, respecto del trabajo colectivo, como algo meramente confirmatorio del esfuerzo grupal, como una prueba de cierre, como un repaso o consolidación de las tareas llevadas a cabo de forma cooperativa. De hecho, así se ha trasladado en el sistema de evaluación, lo que, como expondré en el apartado siguiente, también ha producido algún que otro desajuste. La estructuración interna de las tres pruebas individuales ha sido consensuado con el alumnado, lo que también ha puesto de relieve la dificultad de llegar a acuerdos cuando el grupo es numeroso. Tienen que consensuar y pactar la inserción o eliminación de ciertos ejercicios en dichas pruebas y llegar a acuerdos. Este ejercicio también ha tenido aspectos interesantes desde la perspectiva del 'grupo grande'. La verdad es que, a mi juicio, hemos conseguido, entre alumnado y profesora, sacar partido a casi todos los momentos transcurridos en el aula para incardinarlos en el desarrollo de las competencias perseguidas. Ha sido un auténtico placer y también un gran aprendizaje para mí. Asimismo, los ejercicios consensuados como parte del examen han sido variados y diversos, de forma que se han podido trabajar, también mediante las pruebas individuales, las diferentes competencias preestablecidas en la guía docente.

Las actividades evaluadas han pretendido introducir y reforzar el aprendizaje cooperativo entre los alumnos y alumnas que integran el grupo plenario. La idea inicial era dividir la clase en diez grupos de tres a cinco alumnos y alumnas, desde el primer día que comienza el periodo de implementación ABP y así ha sido, con gran aceptación por parte del alumnado. Grupos estables constituidos para todo el cuatrimestre y unidos en virtud de criterios de confort y comodidad para su trabajo presencial y, especialmente, cara a las tareas no presenciales.

Las actividades en las sesiones presenciales se han acometido todas ellas en grupo, a salvo las exposiciones y pruebas individuales. Se ha tratado de trabajar, aunque inicialmente las lecturas y reflexiones preliminares provengan de cada componente del grupo matriz, tomando como sujeto fundamental a éste último. La técnica del puzzle que trata de unir a grupos diversos se ha empleado en varias ocasiones, dando lugar a una interrelación e interacción entre los diferentes núcleos reflexivos. Se ha procedido a la

lectura y análisis de textos y soportes doctrinales¹¹, normativos y jurisprudenciales, tratando de integrar todos los elementos que un incipiente jurista tiene a su alcance para dar forma a los problemas y contenidos jurídicos implicados en el correspondiente bloque temático. Se ha apostado por un trabajo integral, aglutinando todas las perspectivas teóricas y prácticas posibles sobre cada pregunta motriz o subproblema. Con cada subproblema se ha transitado el camino que recorre el problema estructurante por los diversos estadios del bloque temático. Los alumnos y alumnas recorren conflictos jurídicos de gran transcendencia práctica para todos ellos, por ser ítems que revierten en la vida social y jurídica de toda persona física con nacionalidad española, hoy por hoy. Se trabaja, notablemente, la transversalidad de los conflictos jurídicos. Desde un punto de vista sustantivo, pero acogiendo la perspectiva procesal y registral, asimismo. La perspectiva de género ha sido debatida y tratada, también, como elemento fundamental de la educación y formación del alumnado como juristas en un marco moderno, abierto, flexible y respetuoso con los derechos humanos de las personas.

El alumnado ha realizado, asimismo, una suerte de prácticas de campo en las horas no presenciales¹². Han acudido a registros, asociaciones particulares y soportes externos complementemente accesibles para ellos. Eso les ha otorgado una visión muy apegada a la realidad socio-jurídica actual, ofreciéndoles la oportunidad de ‘soltarse’ y de ser resolutivos a la hora de vislumbrar los problemas jurídicos, los instrumentos capaces para resolverlos y las diferentes alternativas –todas ellas abiertas- para darles respuesta sólida y adecuada. Explorar su intuición jurídica y abrir sus mentes desde un prisma crítico. De ahí que se hayan combinado lecturas individuales, conclusiones grupales, juegos, dinámicas de grupo y exposiciones tanto escritas como orales, para el desarrollo adecuado de las competencias y objetivos formativos que se persiguen. Han contrastado, sintetizado, reflexionado, cuestionado, leído, esquematizado y comunicado multitud de argumentos, ideas, opiniones y soluciones jurídicas. Han mostrado un gran interés y el resultado ha sido excelente, sin lugar a dudas.

Los materiales ‘oficiales’ (apuntes, esquemas y ejercicios) se han entregado, como material complementario, al final de cada bloque temático, cuando se trata la estructuración y ordenación de las conclusiones extraídas por los alumnos y alumnas en las sesiones presenciales y no presenciales. La función de la profesora se ha convertido,

¹¹ Bibliografía de profundización que han tenido que consultar los estudiantes. Entre otras, las siguientes referencias: ALBALADEJO, Manuel y DÍAZ-ALABART, Silvia (directores): *Comentarios al Código Civil y Compilaciones Forales*, Madrid, diversos tomos, volúmenes y ediciones, a partir de 1978, Edersa; BERCOVITZ RODRÍGUEZ-CANO, Rodrigo (coordinador): *Comentarios al Código Civil*, Pamplona, 3ª ed., 2009; CASTÁN TOBEÑAS, José: *Derecho civil español común y foral*, Madrid, diversos tomos, volúmenes y ediciones; Luis DÍEZ-PICAZO, Cándido PAZ-ARES, Rodrigo BERCOVITZ RODRÍGUEZ-CANO y Pablo SALVADOR CODERCH (directores): *Comentario del Código Civil*, Madrid, Ministerio de Justicia, 2ª ed., 1993, dos tomos; PASQUAU LIAÑO, Miguel (coordinador): *Jurisprudencia civil comentada*, Granada, 2ª ed., 2009, tres tomos; Joaquín RAMS ALBESA (coordinador): *Comentarios al Código civil*, Barcelona, diversos tomos y volúmenes, a partir de 1999; SIERRA GIL DE LA CUESTA, Ignacio (coordinador): *Comentario del Código civil*, Barcelona, 2000, nueve tomos.

¹² De interés, J. R. HERNÁNDEZ, F. URIONDO, G. AGUIRRE, J. CABERO, M. SIERRA y Z. URIONDO (2010): “¿A qué se dedican nuestros estudiantes a lo largo del curso?”, *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad: Propuestas de innovación educativa en la UPV-EHU*, Leioa, 2010, pp. 69 y ss.

así, en la de facilitadora, ofreciendo presencia, asistencia y consistencia al trabajo grupal del alumnado.

Lo interesante del planteamiento deviene, sin duda, en el alcance práctico, reflexivo, crítico y resolutivo de las actividades propuestas en las diversas unidades didácticas. He trabajado, los temas que llevaba años desarrollando, de una manera distinta y mucho más fructífera. Analizan cuestiones como el nacimiento, la adquisición de la personalidad, la capacidad jurídica, la capacidad de obrar, el Registro civil, la transexualidad, la patria potestad, la tutela y la ausencia legal desde un prisma que hasta ahora no se había abordado en el Grado de Derecho. Me complace confirmar la profundidad y la dimensión real del aprendizaje de los estudiantes a lo largo de este primer cuatrimestre, aunque dicha interiorización no se haya producido con idéntica intensidad en todos ellos.

5.4. Resultados y análisis

Tras todo lo expuesto en los apartados anteriores, el presente tiene por objeto sintetizar, como botón de muestra del sistema que se propone, los resultados que se han obtenido en el primer cuatrimestre de este curso 2012-2013 tras el desarrollo de la implementación y durante el mismo.

a) Datos generales

Han sido 42 alumnos y alumnas matriculadas y el 100% ha seguido la metodología propuesta sin excepciones ni fisuras. El alumnado se ha dividido en 10 grupos estables desde el primer día y ninguno se ha disuelto durante el desarrollo de la implementación. El 100% del alumnado ha aprobado la asignatura a 16 de diciembre de 2012, sin necesidad de someterse a una única prueba final en enero de 2013. Hasta el momento no había obtenido un aprobado absoluto en doce años de docencia. Ha sido la primera vez, si bien, por mor de algún desajuste que quisiera señalar. En algún caso, la nota grupal (60% de la nota final) ha beneficiado a algunos de los miembros integrantes del núcleo, ya que gracias a ese trabajo colectivo han podido compensar la escasa calificación obtenida en las pruebas individuales. En general, he observado que la nota grupal ha sido significativamente más alta que la individual en bastantes alumnos, llegando a ser injusta en un par de casos particulares. En otros pocos casos, no obstante, la nota individual ha sido superior a la grupal, y esta nota colectiva ha redundado negativamente en los alumnos más brillantes de la clase. Reconozco que en alguno de estos casos me he permitido redondear la calificación final (siempre en positivo). Este redondeo ha sido comunicado al alumnado en sesión plenaria y todo el grupo se ha mostrado conforme.

a) Grupos y unidades didácticas: Los grupos creados entre los alumnos han sido diez: Brokerrak, Lautada, Busturialdea, Goenkale, Irainere, Sektor Basket, Dunama, Leioa Gerrilla, Flower Power y Aiaraldea. Cada uno de los grupos ha trabajado las 21 unidades didácticas propuestas.

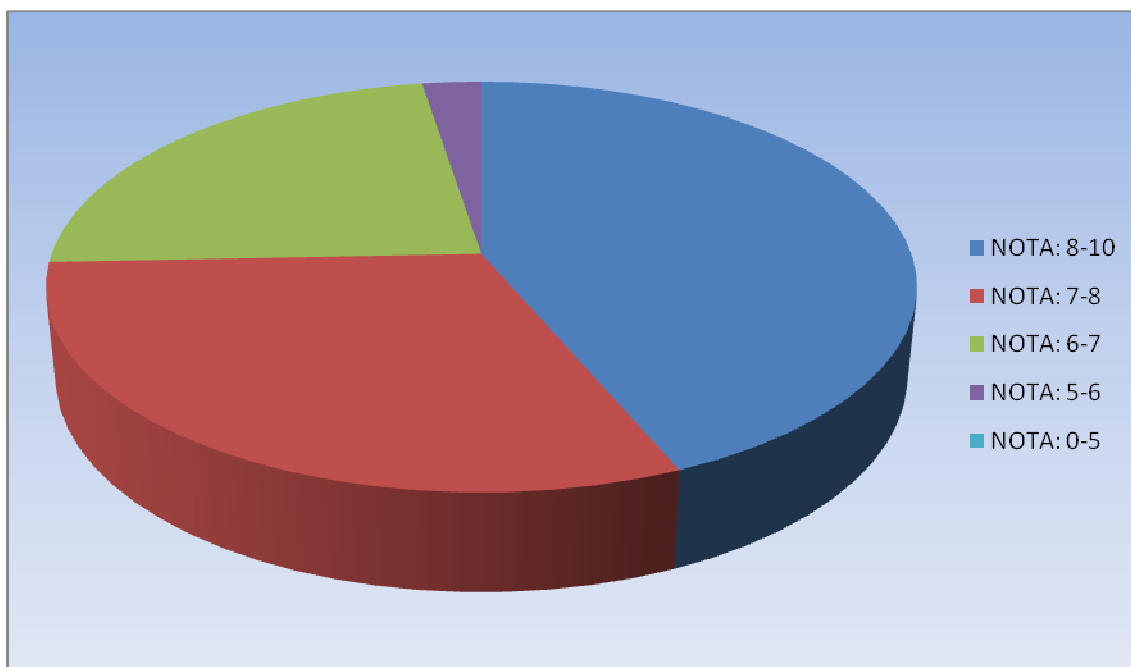
Estas han sido las medias de dichas unidades por bloques temáticos (0-10): Bloque I: 7.8 - Bloque II: 8.05 - Bloque III: 8.3. - MEDIA TOTAL: 8.05

A buen seguro, lo más interesante de estos resultados grupales ha sido su aumento progresivo y su alto nivel. Los trabajos han sido elaborados con interés y detalle, aunque también he observado, en algunos casos, un motivo de preocupación. Las faltas ortográficas y gramaticales han sido, en varios casos, algo alarmantes. Así se lo he hecho saber al grupo implicado y, aunque he apreciado cierta mejoría en este campo, sigo preocupada por el nivel que las generaciones de ahora traen, en ese aspecto, a la Facultad.

b) Pruebas individuales

Estas son las medias obtenidas entre las calificaciones en las tres pruebas de cierre de bloque (0-10): Bloque I: 5.8 - Bloque II: 7 - Bloque III: 5.5. MEDIA TOTAL: 6.1

Como puede observarse, la nota grupal ha sido notablemente más alta, en la media, que la nota individual. De ahí me preocupación, por la falta de conocimiento del funcionamiento interno del grupo en las sesiones no presenciales, de que la nota grupal diluya la participación de algunos en los trabajos colectivos pero se beneficien, sin embargo, de la calificación obtenida por el núcleo en las unidades didácticas. Hay algo del sistema que aquí enciende mi alerta. No obstante, he de decir, a favor del alumnado, pese a que se diluya en las medias este dato, que las notas finales han sido realmente altas en una gran parte del grupo de alumnos. He aquí el gráfico que demuestra el resultado final por franjas de calificaciones:



c) Encuestas específicas sobre la metodología implementada

Además de pasarles la encuesta oficial de la Universidad, elaboré una encuesta particular y privada sobre la metodología y la dinámica de clase, al objeto de conocer la opinión del alumnado sobre el sistema docente seguido, una vez había terminado el cuatrimestre.

Preguntas que componían la encuesta:

1. Contrastándolo con el sistema tradicional de enseñanza universitaria, subraya las virtudes de este método
2. Contrastándolo con el sistema tradicional de enseñanza universitaria, subraya las desventajas de este método
3. ¿Cuál ha sido, sobre un 100%, la implicación que has vertido en la asignatura?
4. ¿Cuál ha sido, sobre un 100%, la implicación que has vertido en el trabajo cooperativo?
5. ¿Tu grupo ha desarrollado, realmente, un trabajo cooperativo y colectivo?
6. ¿Has trabajado en esta asignatura cuestiones prácticas y de importancia real en el día a día?
7. ¿Cuál es tu opinión sobre el sistema de evaluación?
8. ¿Te parece importante recibir, semana tras semana, una valoración del trabajo realizado?
9. ¿Este sistema promueve tu autonomía, qué has aprendido, qué has ganado?

TABLA DE RESULTADOS DE LA ENCUESTA¹³

1. Contrastándolo con el sistema tradicional de enseñanza universitaria, subraya las virtudes de este método

- Clases dinámicas y atractivas
- Trabajo semanal y constante
- Experiencia interesante en el grupo
- Mayor retención de lo trabajado
- Aplicación más práctica de la legislación
- Favorece la comprensión
- Mayor aprendizaje
- Aprendizaje más profundo
- Valoración positiva de las exposiciones orales. Gran valor individual y grupal
- Valoración positiva de las correcciones en sesiones plenarias
- Mayor diversión
- Favorece la autonomía y el interés del alumnado
- Valoración positiva de la ausencia de examen final definitivo
- Más facilidades para aprobar

CONTESTACIÓN (35 alumnos y alumnas)

13

2. Contrastándolo con el sistema tradicional de enseñanza universitaria, subraya las desventajas de este método

- Mayor carga de trabajo
- Problemas puntuales en el trabajo cooperativo
- Distintas implicaciones en el trabajo grupal y por ello ciertas injusticias en la nota final
- Menos presión, algo más de relación por parte de algunos alumnos y alumnas

3. ¿Cuál ha sido, sobre un 100%, la implicación que has vertido en la asignatura?

Media 75-80%

4. ¿Cuál ha sido, sobre un 100%, la implicación que has vertido en el trabajo cooperativo?

Media 70-75%

5. ¿Tu grupo ha desarrollado, realmente, un trabajo cooperativo y colectivo?

- La respuesta es afirmativa de forma global
- En algunos casos se destaca alguna diferencia en la participación de los miembros. Distinta intensidad.
- Se percibe una progresividad descendente en la intensidad del elemento colectivo a medida que pasa el tiempo, llegando a dividir la tarea cuando el tiempo apremiaba

6. ¿Has trabajado en esta asignatura cuestiones prácticas y de importancia real en el día a día?

- La respuesta es unánimemente afirmativa
- Les ha ayudado a comprender muchas realidades cercanas, a sentirse más seguros y a aprender cuestiones de índole muy práctica y con gran trascendencia real

7. ¿Cuál es tu opinión sobre el sistema de evaluación?

- Respuesta casi unánime sobre los valores de justicia e integridad del sistema
- Valoración muy positiva de la promoción del trabajo grupal
- Menos tensión y mayor progresividad
- Mayor intensidad en el aprendizaje y más sencillo superar la asignatura, aunque con más carga de trabajo

8. ¿Te parece importante recibir, semana tras semana, una valoración del trabajo realizado?

- Valoración unánime muy positiva
- Favorece la detección de fallos, errores o disfunciones
- Favorece el reconocimiento del trabajo realizado cuando éste es de calidad
- Te ‘pone las pilas’
- Favorece el crecimiento del interés en mejorarse
- Mayor control de la profesora como elemento positivo para aquellas personas menos disciplinadas

9. ¿Este sistema promueve tu autonomía, qué has aprendido, qué has ganado?

- Un aprendizaje más intenso y profundo
- Un aprendizaje más práctico y duradero
- Mayor autonomía en el proceso de aprendizaje
- Trabajo constante y semanal. Muy positivo y poco habitual en el resto de asignaturas
- Favorece la auto organización
- Favorece la búsqueda individual de información
- Han ganado amigos y amigas, un espacio de confianza y de complicidad
- Más disciplina
- Más auto confianza
- Mayores cotas de compromiso y responsabilidad
- Aprendizaje de cosas muy interesantes

A la luz de los resultados sintetizados en la tabla con base directa en las respuestas propinadas por el alumnado a la encuesta específica elaborada por la profesora en torno a la metodología de aprendizaje, resulta evidente que se han cumplido, con creces, los objetivos de aprendizaje fijados para la asignatura y explicitados en el proyecto entregado, comprobados, semana tras semana, por la docente, a través de una evaluación progresiva y muy minuciosa.

- 1.-Identificar los supuestos de hecho jurídicamente relevantes
- 2.-Saber buscar la normativa jurídica de aplicación al caso concreto
- 3.-Saber buscar la jurisprudencia más relevante sobre la materia
- 4.-Conocer y utilizar correctamente los conceptos jurídicos correspondientes a la materia
- 5.-Construir diferentes alternativas, argumentarlas y optar por la mejor solución aplicable al caso
- 6.-Exponer los trabajos y tareas, de forma oral y escrita, ordenada y claramente.
- 7.-Involucrarse, con iniciativa y dinamismo, en el trabajo grupal y en el aprendizaje cooperativo.

6. Conclusiones e implicaciones para el futuro

Primera.-Mucha mayor carga para la docente. Tremenda, diría yo. Más de 300 ejercicios semanales para evaluar. Mucha auto organización, dedicación e implicación por parte de la profesora. Mucho mimo, mucha energía invertida. A veces demasiada

Segunda.-Gran satisfacción por la marcha de la implementación, por la respuesta global del grupo y por los resultados

Tercera.-Necesidad de profundizar en algunos desajustes plasmados a lo largo del informe para futuras ocasiones

Cuarta.-Necesidad de adecuar el sistema a otras asignaturas de Derecho Civil con mayor dificultad que la que ha sido objeto de implementación

Quinta.- Inconvenientes en el aula para trabajar en grupo. Necesidad de mesas móviles, no ancladas al suelo. Ha resultado incómodo

Sexta.-Muchas felicitaciones recibidas por el alumnado. Gratificante

Séptima-Mayor aprendizaje humano y emocional

Octava.-Necesidad de cooperación entre el personal docente¹⁴

Novena.-Más debate, reflexión y profundización. Un éxito y un descubrimiento para mí

7. Bibliografía

Innovación docente

-ARAMENDI, P., OYARZABAL, J. R. y K. BUJAN (2010): “La guía docente: un documento esencial para la coordinación de los planes de estudio”, *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad: Propuestas de innovación educativa en la UPV-EHU*, Leioa, 2010, pp. 33 y ss.

-BARÁ, J. DOMINGO, J. y VALERO, M.: “Técnicas de aprendizaje cooperativo (AC) y Aprendizaje Basado en Problemas”, [http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/ curso13_2011/AC_PBL.pdf](http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso13_2011/AC_PBL.pdf).

-BERRIO-OTXOA, L. M., LOZANO, C, OCHOA DE ERIBE, I., ORTIZ DE ZARATE, I., BESGA, M. C., ESTEBAN, E., IÑIGO, X., SODUPE, C., BEITIA, M. B.M., y LLORENS, F. J. (2010): “Trabajo en equipo del cuerpo docente de un “curso-

¹⁴ L. M. BERRIO-OTXOA, C. LOZANO, I. OCHOA DE ERIBE, I. ORTIZ DE ZARATE, M. C. BESGA, E. ESTEBAN, X. IÑIGO, C. SODUPE, M. B. BEITIA Y F. J. LLORENS (2010): “Trabajo en equipo del cuerpo docente de un “curso-titulación” para la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje”, *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad: Propuestas de innovación educativa en la UPV-EHU*, Leioa, 2010, pp. 159 y ss.

titulación” para la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje”, *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad: Propuestas de innovación educativa en la UPV-EHU*, Leioa, 2010, pp. 159 y ss.

-CALVO, B., ETXEBARRIA, E., ZARATE, J., CALVO, M. y PALANQUES, M. L. (2010): “Aprendizaje basado en la resolución de casos prácticos en equipo: percepción de los alumnos”, *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad: Propuestas de innovación educativa en la UPV-EHU*, Leioa, 2010, pp. 255 y ss.

-FONT RIBAS, A (2004): *Las líneas maestras del aprendizaje por problemas* (http://www.ub.edu/mercanti/abp_ejes.pdf).

-GUERRERO, J.M. y JDOMINGO, J.: “Modelos organizativos en actividades de aprendizaje cooperativo no presencial”, http://campus.usal.es/~ofees/NUEVAS_METODOLOGIAS/COLABORATIVO/modelos.pdf.

-HERNÁNDEZ, J. R., URIONDO, F., AGUIRRE, G., CABERO, J., SIERRA, M. y URIONDO, Z. (2010): “¿A qué se dedican nuestros estudiantes a lo largo del curso?”, *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad: Propuestas de innovación educativa en la UPV-EHU*, Leioa, 2010, pp. 69 y ss.

-MARTÍN, P., URIARTE, J. D. y CIAURRI, J. C. (2010): “El sistema de contrato como estrategia metodológica de aprendizaje autónomo de los estudiantes en las titulaciones de Magisterio y Educación social”, *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad: Propuestas de innovación educativa en la UPV-EHU*, Leioa, 2010, pp. 191 y ss.

-MILLAN, J. A., GÓMEZ, I., SALA, J. M. y URRESTI, A. (2010): “Desarrollo de material interactivo para la docencia práctica en plataformas virtuales”, *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad: Propuestas de innovación educativa en la UPV-EHU*, Leioa, 2010, pp. 401 y ss.

-MORALES BUENO, P. y LANDA FITZGERALD, V. (2004): “Aprendizaje basado en problemas”, *Theoria*, vol. 13, Universidad del Bío-Bío, Chile.

-SANTILLÁN CAMPOS, Francisco (2006): “El aprendizaje basado en problemas como propuesta educativa para las disciplinas económicas y sociales apoyadas en el B-Learning”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 40, núm. 2.

-TORRES, E., GONZÁLEZ, A., ARAMBURU, M., MALLA, R., ZUMALABE, J. M. y FANO, E. (2010): “Evaluación del acuerdo entre objetivos de aprendizaje de las asignaturas y los métodos de evaluación”, *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad: Propuestas de innovación educativa en la UPV-EHU*, Leioa, 2010, pp. 49 y ss.

-VICARIO, A., SMITH, I., GUTIERREZ-ZORRILA J. M. y INSAUSTI, M: “Aprendizaje basado en problemas. Una estrategia creativa para mejorar el aprendizaje

en Biología y Química”, *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad: Propuestas de innovación educativa en la UPV-EHU*, Leioa, 2010, pp. 237 y ss.

-VV.AA. (2006): “Un nuevo modelo de aprendizaje basado en problemas. El ABP es eficaz para desarrollar competencias profesionales valiosas en asignaturas con más de 100 alumnos”, *Aula abierta*, núm. 87.

-VV.AA. (2009): “Aprendizaje basado en problemas: estrategia de implantación”, *Revista ROL de enfermería*, vol. 32, núm. 2; VV.AA. (2006): *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Alianza Editorial, Madrid.

Derecho Civil I: Derecho de la persona

Básica

-ALBALADEJO, M. (2002): *Derecho Civil I: Introducción y parte general*, Madrid, Bosch.

-BERCOVITZ RODRÍGUEZ-CANO, R. (2011): *Manual de Derecho civil: Derecho privado y Derecho de la persona*, Madrid, Bercal.

-DE PABLO CONTRERAS, P., MARTÍNEZ DE AGUIRRE, C., PÉREZ ÁLVAREZ, M.A., PARRA LUCÁN, M.Á. (2011): *Curso de Derecho Civil I: Derecho Privado. Derecho de la Persona*, Madrid, Colex.

-DÍEZ-PICAZO, L. y GULLÓN, A. (2005): *Sistema de Derecho Civil*, vol. I, Madrid, Tecnos.

-LACRUZ BERDEJO, José Luis y otros (2010): *Elementos del Derecho Civil I*, vols. 1, 2 y 3, Madrid, Dykinson.

-PUIG I FERRIOL, LI., GETE-ALONSO Y CALERA, M.C., GIL RODRÍGUEZ, J. y HUALDE SÁNCHEZ, J.J. (2001): *Manual de Derecho Civil I: Introducción y Derecho de la Persona*, Madrid, Marcial Pons.

De profundización

-ALBALADEJO, M. y DÍAZ-ALABART, S. (directores): *Comentarios al Código Civil y Compilaciones Forales*, Madrid, diversos tomos, volúmenes y ediciones, a partir de 1978, Edersa;

-BERCOVITZ RODRÍGUEZ-CANO, R. (coordinador) (2009): *Comentarios al Código Civil*, Pamplona, 3ª ed.

-CASTÁN TOBEÑAS, J.: *Derecho civil español común y foral*, Madrid, diversos tomos, volúmenes y ediciones;

-DÍEZ-PICAZO, L., PAZ-ARES, C., BERCOVITZ RODRÍGUEZ-CANO, R. y SALVADOR CODERCH, P. (directores) (1993): *Comentario del Código Civil*, Madrid, Ministerio de Justicia, 2ª ed., , dos tomos;

-PASQUAU LIAÑO, M. (coordinador) (2009): *Jurisprudencia civil comentada*, Granada, 2ª ed., res tomos; RAMS ALBESA (coordinador): *Comentarios al Código civil*, Barcelona, diversos tomos y volúmenes, a partir de 1999;

-SIERRA GIL DE LA CUESTA, I (coordinador) (2000): *Comentario del Código civil*, Barcelona, nueve tomos.

METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA UN APRENDIZAJE DEL DERECHO ROMANO BASADO EN PROBLEMAS: HERENCIA, DOTE Y RÉGIMEN ECONÓMICO DEL MATRIMONIO ROMANO

ELISA MUÑOZ CATALAN
Profesora Sustituta Interina de Derecho Romano
elisa.munoz@dthm.uhu.es

Universidad de Huelva

Resumen: Con la realización del presente trabajo pretendemos investigar sobre la importancia actual de aplicar el aprendizaje basado en problemas a la enseñanza del Derecho Romano, frente a las tradicionales clases teóricas y magistrales. Incidiendo en el alcance de las exigencias metodológicas surgidas con los nuevos planes del estudio del Grado en Derecho, en el marco del EEES; así como en el desarrollo de una serie de competencias en los estudiantes, que les van a ser muy útiles una vez que finalicen y se enfrenten a las dificultades del mercado de trabajo, ya que se consideran como los verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, con la puesta en práctica de este primer caso sobre el régimen económico del matrimonio frente a otras parejas de hecho como el concubinato, la dote y el papel de la mujer, las formas de esclavitud o la herencia, acercamos al alumnado al casuismo romano afianzando las ideas ya estudiadas; de este modo, comprenderán que lo importante no es dar la solución sino razonar jurídicamente consiguiendo, a través de debates en grupo y el trabajo personal, un conocimiento más profundo de las reglas e instituciones aplicables.

Abstract: With the accomplishment of the writing that follow we pretended to investigate what the current importance of applying the learning through problems in the teaching of Roman Law, against the traditional theoretical and magistral classes. Influencing in the reach of the methodological requirements emerged with the new plans of study Law Degree, under the EEES; as well, in the development of a set of skills in students, that will be very helpful once time they finish and face the difficulties of today's labor market, because they are the true protagonists of the teaching and learning process. Therefore, with the implementation of this first case about the economic regime of marriage compared with other unmarried partners as concubinage, dowry and the role of women, forms of servitude or inheritance, we approach the students to casuism roman jurisprudence completing the ideas seen in the previous practice; in this way, they will understand that the important thing is not to give the solution to case proposed but legal reasoning, through discussions in groups and personal work, getting a deeper knowledge of applicable rules and institutions.

Palabras clave: matrimonio, concubinato, dote, mujer, esclavitud, herencia, Grado en Derecho, competencias, EEES.

Key words: marriage, concubinage, dowry, woman, servitude, heritage, Law Degree, knowledge, EEES.

Sumario: 1. Introducción-. 2. Objetivos planteados y contenidos propuestos en el supuesto de dote-. 2.1. Justificación-. 2.2. Objetivos-. 2.3. Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales-. 3. Desarrollo de la actividad en clase-. 3.1. Primera sesión-. 3.2. Segunda sesión-. 4. Temporalización-. 5. Recursos-. 5.1. Recursos materiales (material «aprender a aprender»)-. 5.2. Recursos ambientales, estructurales y propios del ámbito universitario-. 6. Evaluación: Criterios e instrumentos-. 7. Conclusiones-. 8. Observaciones finales-. 9. Propuesta de continuidad de la actividad implementada-. 10. Referencias bibliográficas-. 10.1. Bibliografía recomendada-. 10.2. Bibliografía manejada en los supuestos problemáticos-. 10.3. Fuentes electrónicas.

1. Introducción

La actividad que proponemos en el siguiente trabajo, pretende demostrar la importancia que tiene en nuestros días que el docente universitario aplique una metodología activa por la que el estudiante sea el protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, se vea motivado en clase y ello le lleve a razonar sobre problemas concretos a los que deba de hacer frente aportando la solución más acorde a Derecho, tras un proceso de interpretación jurídica previo. En este sentido, hacemos alusión a la aplicación del aprendizaje basado en problemas pues el método tradicional de enseñanza del Derecho en las Universidades españolas ha sido hasta hace poco el de la exposición teórica de los contenidos de las asignaturas a través de las clases magistrales o teóricas; sin embargo, con los nuevos planes de estudio de Grado surgidos en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se tiende a fomentar una metodología más activa y participativa por la que se pretende que el alumnado desarrolle una serie de competencias generales y específicas, inexistentes hasta hace relativamente pocos años debido a que en la Licenciatura en Derecho éstas no estaban contempladas expresamente.

Concretamente, el supuesto problemático principal que planteamos a los discentes se enmarca dentro de la asignatura "Derecho Romano" de primer curso del Grado en Derecho, y tiene por finalidad demostrar cómo los contenidos teóricos que versan sobre el régimen económico y patrimonial del matrimonio y de las parejas de hecho, parten de las soluciones dadas por la jurisprudencia romana a través del casuismo. De ahí que el denominado "aprendizaje basado en problemas", respecto a otras metodologías activas como puede ser por ejemplo el aprendizaje por proyectos (propio de carreras técnicas y en cursos superiores), se configure como una estrategia que potencia la participación y el trabajo colaborativo o en grupos, originando en los estudiantes principios muy útiles para entender la materia y poder aplicarla. Por tanto, con la puesta en práctica de esta metodología activa al caso concreto que nos ocupa pretendemos lograr dos objetivos fundamentales: a) en primer lugar, que el alumno que comienza sus estudios de Grado desde el principio razone evitando ejercicios memorísticos; b) en segundo término, que lo anterior le ayude a desarrollar una serie de mecanismos y recursos imprescindibles para interpretar la normativa vigente, y así poder resolver los distintos conflictos

jurídicos a los que se va a enfrentar como graduado y jurista, cuando esté trabajando en despachos de abogados o en asesorías jurídicas¹.

A tal efecto, centramos nuestra atención en una historia real ocurrida en Roma en la que Lucio Ticio (*paterfamilias*) casa a su hija Seya con Pánfilo (un esclavo ajeno), dándole la dote bajo título de depósito. Teniendo en cuenta que la mujer romana tenía limitados muchos derechos y que Pánfilo no era ciudadano romano, por las propias reglas de la esclavitud, el problema se plantea cuando sin notificación alguna de dicha operación fallece tanto el padre como el esclavo, pues se cuestionan las acciones o recursos procesales que la mujer podría ejercer con la intención de reclamar los bienes dejados en depósito y, de los cuales, ahora es heredera. Como estudiantes del Grado en Derecho, darán respuestas a una serie de consultas sobre cuál es la naturaleza jurídica de esa unión y los efectos que se derivan de la misma, una vez que fallece el esclavo; teniendo en cuenta, como señala la profesora Guerrero², que las mujeres romanas estaban excluidas de la vida pública y privada pues no podían votar en los comicios, ni ser magistradas o senadoras, ni procuradoras o fiadoras, ni garantizar deudas ajenas, además se les excluía de la adopción, que era una práctica habitual entre los romanos para configurar su familia, y tenían reducidos sus derechos sucesorios. Aunque legalmente las mujeres romanas estaban apartadas de las instituciones romanas y de la vida pública, la realidad es que sí participaron indirectamente, y la manera más común de intervenir era a través de la influencia que ejercían en sus esposos y en sus hijos.

En definitiva, tras el desarrollo de este supuesto problemático y otro similar sobre herencia que aportaremos al final de nuestro trabajo, se logrará que los estudiantes comprendan la materia impartida en clase, especialmente en lo que se refiere al papel de la mujer romana y su situación de desigualdad hasta la etapa clásica, razonando y aportando la solución más ajustada a las reglas del Derecho de Familia y, concretamente, en lo que respecta al matrimonio romano.

2. Objetivos planteados y contenidos propuestos en el supuesto de dote

2.1. Justificación

No podemos entender cuáles son los objetivos y contenidos a tratar en el presente caso sobre el régimen económico del matrimonio, sin antes justificar las razones que nos llevan a aplicar una metodología más activa basada en problemas en lo que respecta a la asignatura de Derecho Romano, así como el alcance del término "competencia" dentro

¹ En este ámbito, hay que tener en cuenta lo dispuesto en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales en España, puesto que en dicho texto se establece genéricamente la necesidad de que los planes de estudios conducentes a la obtención de un título tengan en el centro de sus objetivos: "La adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición".

² GUERRERO LEBRÓN, M. (2004): *La idea de materfamilias en el Edictum de adtemptata pudicitia*, Huelva: Universidad de Huelva.

de los recientes planes de Grado surgidos con la Educación Superior y, particularmente, en el bloque específico de "Derecho de Familia".

En primer lugar, decir que con los mencionados planes de estudio los estudiantes deberán entrenarse en una serie de competencias, así como en unas habilidades básicas que finalmente le llevarán a la consecución del Grado en Derecho. A tal efecto, retomamos el concepto de las referidas "competencias" aplicándolo a nuestra asignatura, pues lo anterior nos ayudará a comprender los objetivos y contenidos esperados con la puesta en práctica de esta metodología activa basada en un problema real ocurrido en Roma, en materia de dote y uniones de hecho o de derecho.

Así, acudimos a la definición genérica que hace de "competencia" el profesor Tejada³ quien toma como referencia el verbo latino *competere* (ir al encuentro una cosa de otra, encontrarse), dada la ambigüedad de ésta y las discusiones doctrinales en torno a dicho término por su alcance y efectos⁴. Por su parte, Sobrado⁵ concluye que se considera competente quien tiene no sólo conocimientos sino también aptitudes, intereses y destrezas para el ejercicio de un campo ocupacional por lo que posee capacidad de cara a solucionar problemas, mientras que Bretel⁶ afirma literalmente que una persona competente es aquella que posee las cualidades, los requisitos necesarios, la disposición y la creatividad para hacer algo cada vez mejor y para dar razón y justificar lo que hace.

Aplicando las premisas anteriores al ámbito jurídico, concluimos que la voz "competencia" se relaciona con la necesidad de que los estudiantes adquieran unos conocimientos jurídicos básicos que les sirvan a la hora de resolver desde un punto de vista legal cada caso problemático sugerido en clase, junto a una serie de aptitudes y habilidades fundamentales para el desarrollo de su profesión como futuros juristas⁷. Lo anterior nos lleva a detallar, en el siguiente epígrafe de nuestro trabajo, los objetivos y contenidos jurídicos que nos planteamos con la puesta en práctica de este problema sobre dote y situación jurídico-social de la mujer y los esclavos en cuanto al régimen patrimonial del matrimonio y las parejas de hecho, así como las aptitudes generales que se exigen a los estudiantes matriculados en esta asignatura.

³ TEJADA, J. (1999), "Acerca de las Competencias profesionales (I)". *Revista Herramientas*, 56: 20-30; TEJADA, J. (1999), "Acerca de las Competencias profesionales (II)" *Revista Herramientas*, 57: 8-14.

⁴ NAVÍO, A. (2005), "Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional". *Revista de Educación*, 337: 213-234.

⁵ SOBRADO, L. (2002), "Acreditación de las cualificaciones profesionales", en *Seminarios de la Sociedad Española de Pedagogía*. En línea: <http://www.redined.mec.es/oai/index.php?registro=014200430571>

⁶ BRETTEL, L. (2005), "Evaluación de Competencias". En línea: <http://bretelendocompeten.blogspot.com/2005/09/evaluacin-de-competencias.html>

⁷ GONZÁLEZ LOSADA, S; MUÑOZ CATALÁN, E, (2010), "Análisis de las competencias de los estudiantes de Derecho en los nuevos planes de estudio de Andalucía en el EEES", *XXI. Revista de Educación*, 12: 147-162.

2.2. Objetivos

Con el diseño de esta práctica nos planteamos como objetivo principal y básico que el alumnado comprenda cómo, los principios generales del matrimonio consagrados por el Derecho Romano, tienen todavía hoy vigencia en los Códigos civiles actuales y son citados en las distintas sentencias de los Tribunales y en numerosos supuestos. Ello le ayudará a razonar sobre el caso planteado, consiguiendo un conocimiento más profundo de las reglas e instituciones aplicables, siendo previa la decisión de las acciones y medios procesales que tutelan a las partes en el litigio.

Asimismo, se pretende que reflexionen en grupo sobre las soluciones posibles fomentando el trabajo colaborativo; entendiéndose que lo importante no es encontrar la solución a los problemas sucesorios y matrimoniales que el caso plantea, ya que hay supuestos que admiten más de una solución justa, pues lo que interesa es el razonamiento basado en argumentos jurídicos y criterios procesales que lleva al jurista a adoptar una determinada decisión. De este modo, conocerán y se familiarizarán con instituciones tan importantes como el matrimonio, el contubernio, la herencia o la dote, valorar la importancia que en Roma tenía el ser considerado ciudadano romano con plenos derechos, frente a la posición de la mujer o los esclavos; así como se reflexiona, de manera crítica, sobre otras posibles estrategias de enseñanza diferentes a la tradicional o expositiva.

2.3. Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales

En cuanto a los contenidos que se abordan en el desarrollo de esta actividad, diferenciamos entre los contenidos conceptuales ("el saber"), procedimentales ("saber hacer") y actitudinales ("saber ser o comportarse"), los cuales, se exponen de forma esquemática seguidamente con la finalidad de facilitar su comprensión:

- Contenidos conceptuales:
 - El casuismo en las obras jurisprudenciales.
 - Características del matrimonio romano legítimo.
 - Concepto de *conubium*.
 - Efectos del concubinato y contubernio.
 - La esclavitud y sus formas.
 - La mujer romana en la vida pública.
 - Importancia de la herencia en Roma.
 - La dote: Constitución y depósito.

- Contenidos procedimentales:
 - Estudio de la institución marital y la esclavitud.
 - Análisis pormenorizado de los hechos.
 - Determinación de las personas que intervienen.
 - Examen de las acciones y excepciones.
 - Comprensión de las reglas, principios e instituciones jurídicas que son aplicables al supuesto.

- Estudio de la respuesta dada por el jurisconsulto, Paulo, sobre las distintas cuestiones planteadas.
 - Elección razonada de la solución dada al caso.
 - Reflexión final sobre los contenidos abordados y la estrategia didáctica empleada.
- Contenidos actitudinales:
- Interés por conocer de qué manera se resolvían los supuestos en Roma.
 - Concienciarse de la importancia que tiene para un jurista razonar, aportando argumentos fundados en Derecho.
 - Participación con interés en los trabajos en común y en los debates que se realicen en el aula.
 - Predisposición a la consulta de los textos latinos y a su utilización.
 - Valoración positiva de las soluciones aportadas en clase.
 - Reflexión y valoración de cómo, la regulación del matrimonio y la herencia en nuestros días, es fruto de la lucha por solucionar los problemas a lo largo de la historia.

3. Desarrollo de la actividad en clase

3.1. Primera sesión

La primera sesión de esta materia, cuya duración es de dos horas, comenzará demostrándose el contenido analizado en clases anteriores y que servirá de base en la resolución del supuesto práctico sobre la dote en depósito⁸. En este sentido, se hará uso del ordenador y se proyectará en clase una presentación *power-point*, así como el docente irá preguntando a los estudiantes sobre otros contenidos transversales que se podrían añadir a cada institución estudiada, como el de igualdad de género y no discriminación; posteriormente, se entregará el caso práctico para que lo realicen. La actividad se llevará a cabo individualmente y consistirá en la elaboración de un esquema-resumen de las relaciones de parentesco que se suceden, así como del problema jurídico planteado sobre la dote y la herencia, que se entregará al finalizar la sesión. En este punto, interesa describir el contenido íntegro del texto al que aludimos:

«Lucio Ticio, teniendo bajo su potestad a su hija Seya, la casó con Pánfilo, esclavo ajeno, al que también dio la dote, que entregó con documento bajo título de depósito, y después, sin haberse hecho notificación alguna por el dueño, falleció el padre, y poco después el esclavo Pánfilo. Pregunto con qué acción podrá reclamar Seya la cantidad habiendo quedado ella misma heredera de su padre (Supuesto real del jurista Paulo, *La dote en depósito*, D. 16,3,27)».

Para finalizar, se abrirá un turno de debate en clase en el que se tratarán las primeras impresiones de los discentes. Se plantearán una serie de cuestiones que deberán traer

⁸ BETANCOURT, F. (2007): *Derecho Romano clásico*. Sevilla: Universidad de Sevilla; PANERO GUTIÉRREZ, R. (2008): *Derecho Romano*. Valencia: Tirant lo Blanch.

trabajadas para la próxima clase, así como se informará al alumnado de que dispone de diez días para participar en el foro-debate: "La dote en depósito y la mujer romana", programado en la plataforma virtual Moodle de la asignatura; insistiéndoles en la importancia de su implicación, de cara a la nota final.

3.2. Segunda sesión

Se comenzará la segunda sesión de dos horas, resumiendo lo explicado en la clase previa y recordando las preguntas planteadas; asimismo, se organizarán grupos de cuatro alumnos de modo que cada uno de sus miembros comparen las respuestas y así se unifiquen criterios. A continuación, cada equipo expondrá sus conclusiones y se realizará una puesta en común.

Al final de esta actividad, el discente aportará un esquema-resumen de las instituciones abordadas y ofrecerá la solución que se considera más ajustada a Derecho, razonando con los estudiantes sobre otros posibles enfoques respecto a los personajes. En este sentido, se insistirá en los siguientes aspectos: a) Lucio Ticio, padre de Seya, que entrega bajo depósito unos bienes a Pánfilo; b) Seya, heredera de Lucio Ticio, quien reclama la restitución de estos bienes a la muerte del esclavo; c) Pánfilo, esclavo con el que Seya se une en contubernio; d) dueño de Pánfilo, en cuyo poder se encuentran las cosas.

En último término, se expondrá en el foro el resultado de la experiencia propuesta, se darán unas conclusiones finales y se realizarán propuestas de mejora.

4. Temporalización

De lo anterior se extrae que para la puesta en práctica de esta actividad se requerirán dos sesiones de dos horas cada una, siendo un total de cuatro horas. La primera sesión consistirá en un breve resumen de las instituciones abordadas en el supuesto planteado (herencia y dote, matrimonio y contubernio, esclavitud e igualdad de género); lectura comprensiva del caso propuesto; esquema-resumen de las relaciones de parentesco tratadas en el caso práctico y primeras impresiones de los estudiantes. La segunda, comenzará con un recordatorio de lo visto en la clase anterior para, a continuación, trabajar en equipos comparando cada uno de sus miembros las respuestas que han dado, tratando de unificar criterios (si es matrimonio o contubernio, el papel de los esclavos en Roma, la herencia, naturaleza de la dote, etc.). Finalmente, se hará una puesta en común por grupos, se ofrecerán los resultados y nuevas propuestas, sin olvidar el uso de las TIC's mediante el foro de debate.

5. Recursos

En cuanto a los recursos que ayudarán al buen desarrollo de la actividad, podemos distinguir entre recursos materiales, ambientales, estructurales y los propios del ámbito universitario:

5.1. Recursos materiales (material «aprender a aprender»)

Supuesto real recogido en Paulo, 7 *resp.*, D. 16,3,27: "La dote en depósito" (caso-guía número 70).

Esquema-resumen de las relaciones de parentesco que se enumeran en el caso.

Libros de consulta: GARCÍA GARRIDO, M.J.: Derecho Privado Romano. Casos, Acciones. Instituciones. Madrid: Ediciones Académicas, 2008; GARCÍA GARRIDO, M.J.: Casuismo y Jurisprudencia romana (Responsa). Madrid: Ediciones Académicas, 2008.

Textos legales: DOMINGO, R. (Coord.): Textos de Derecho Romano. Navarra: Thomson Aranzadi, 2002.

Ordenador, proyector, impresora, pizarra y tizas.

Plataforma educativa Moodle, web de la asignatura y presentación *power-point*.

5.2. Recursos ambientales, estructurales y propios del ámbito universitario

Los espacios que se utilizarán serán, principalmente, el aula asignada para el grupo grande de la asignatura a lo largo del curso y los seminarios de la Facultad de Derecho reservados para los días de actividades complementarias, prácticas o tareas en pequeños grupos, pues estos últimos entendemos que favorecen el intercambio de opiniones y ayudan a poner en práctica esta metodología activa consistente en el aprendizaje basado en problemas. Asimismo, se podrá hacer uso de la biblioteca o hemeroteca general y, siempre que se precise, se acudirá al aula de informática con acceso a Internet existente en el Campus universitario.

6. Evaluación: Criterios e instrumentos

Sobre la evaluación de esta práctica, decir que mediante el uso de instrumentos de evaluación como los debates de grupo, las fichas registro o los exámenes escritos de desarrollo y los exámenes tipo test, se definirán los siguientes criterios de valoración de los estudiantes:

- Domina y define los conceptos básicos en materia matrimonial y hereditaria.
- Identifica, en situaciones tipo, las variables que determinan la aplicación de unos principios u otros.
- Analiza cuál es la relación de parentesco a la hora de sucederse en la Herencia.
- Sabe el alcance de la dote en Roma y sus diferencias con los bienes parafernales o extra-dotales.
- Conoce las distintas modalidades de uniones en Roma y distingue entre matrimonio romano justo y uniones extramatrimoniales, tales como el concubinato o el contubernio.
- Interpreta los efectos que tenía en aquel tiempo el no ser ciudadano romano sino esclavo, peregrino o mujer.
- Ha reconocido el papel de la mujer romana en la vida pública y sus limitaciones ante su situación de desigualdad.

- Demuestra el dominio de las técnicas de resolución de supuestos.
- Posee una actitud activa en clase y participa en las diferentes actividades demostrando esfuerzo y tesón.
- Ha desarrollado, en definitiva, una serie de competencias generales y específicas.

7. Conclusiones

A modo de conclusión señalar que, con la realización de los nuevos planes de estudio de Grado en Derecho y con las exigencias metodológicas impulsadas desde el EEES, se lograrán una serie de competencias básicas en el alumnado impensables hasta hace relativamente poco tiempo, que favorecerán el aprendizaje y la innovación. En este sentido, el docente dejará de ser el centro de atención dando paso al alumno, quien conseguirá un aprendizaje más dinámico y colaborativo; entendiendo por "competencias", en todo caso, la necesidad de que los estudiantes adquieran unos conocimientos jurídicos básicos que les sirvan a la hora de resolver desde un punto de vista legal cada caso concreto, junto a una serie de habilidades sociales fundamentales para el desarrollo de su profesión, una vez que se enfrenten al mercado laboral. Pues, como ya el profesor Zabalza⁹ admitió en cierta ocasión, en nuestros días existen cinco miuras de la convergencia europea: los créditos ECTS, las competencias, el aprendizaje autónomo del alumnado, el aprendizaje a lo largo de la vida *-life long learning-* y la elaboración de materiales didácticos.

Tradicionalmente, la asignatura de Derecho Romano ha sido considerada como una asignatura histórica pero de gran importancia en la formación de los futuros juristas, en este caso graduados en Derecho, ya que favorece la comprensión de conceptos fundamentales en el ámbito jurídico y otorga la razón de ser de muchas instituciones actuales; hecho que se demuestra en la mayor parte de los Códigos civiles de tradición romana. No obstante lo anterior, la percepción del alumnado ha venido siendo bien distinta al entenderla como una de las materias más fuertes y ardua de la carrera, no sólo por la amplitud del programa sino también por la dificultad de aprender su terminología latina y comprender las particularidades del Derecho en Roma frente a nuestro Sistema jurídico vigente; si bien esta asignatura con el Grado en Derecho se ha visto reducida de 9 a 6 créditos concentrados en un sólo cuatrimestre, lo cierto es que ha pasado a tener un carácter más práctico en el que se conjugan los contenidos teóricos con las actividades complementarias realizadas en grupos de unos 25 estudiantes. Por lo que una metodología activa basada en problemas como la que hemos planteado, nos llevará en última instancia: a) por una parte, a motivar a los estudiantes consiguiendo que estos interactúen con la realidad y observen los resultados; b) por otra, derivado de lo anterior, es que se generará un incremento considerable en la carga de trabajo del docente, puesto que tareas alternativas de este tipo requieren de una preparación anterior para lograr que, finalmente, el estudiante razone y aplique los contenidos teóricos al caso concreto.

En definitiva, mediante el aprendizaje basado en casos en la enseñanza del Derecho, entendemos que se potencia un nuevo modo de transmitir los conocimientos por el que

⁹ ZABALZA, M. A. (2004), " Los cinco miuras de la convergencia europea", en *Crónica Universia*. En línea: <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=014200430571>

no sólo se fomentan los contenidos conceptuales y procedimentales sino también los actitudinales mediante el manejo de herramientas sociales, como pueden ser los blogs o las redes sociales. Así, conseguiremos implicar al alumnado y favorecemos su reflexión y actitud crítica, especialmente en cuestiones de género sobre el Derecho de Familia desde Roma hasta nuestros días.

8. Observaciones finales

Con la aplicación de esta metodología activa basada en problemas pretendemos que los discentes, que comienzan sus estudios de Grado, conozcan el origen del actual Derecho matrimonial y sucesorio, así como las cuestiones controvertidas que esta materia plantea, pues de esta forma aprenderán progresivamente a razonar y a dar la solución más justa teniendo en cuenta las diferentes variables. Profundizando en el contenido básico de esta actividad programada, destacar los siguientes hechos; el primero, que la unión entre Pánfilo y Seya recibirá el nombre de contubernio al carecer los esclavos de personalidad jurídica, de ciudadanía y no poder contraer un matrimonio legítimo; en cuanto a la dote, decir que no dará como tal dada la falta de capacidad del esclavo. Por lo que Seya será la heredera de su padre y se hará depositante de la cantidad de dinero entregada por su padre a Pánfilo.

9. Propuesta de continuidad de la actividad implementada

En último término, consideramos esencial hacer una breve alusión a la necesidad de que la actividad anterior tenga continuidad en otras similares, de tal modo que los alumnos practiquen con los contenidos analizados; y más aún cuando el Derecho de Familia abarca tanto la institución matrimonial, como la dote o la propia herencia. En este punto, se propone otra segunda actividad, que a continuación presentamos y que supone una prolongación de la primera por igualmente aludir a la sucesión hereditaria, cuya finalidad es demostrar de qué manera los contenidos teóricos sobre instituciones tan importantes para el Derecho Romano como la familia, la herencia, el testamento, las sustituciones y la esclavitud, parten de las soluciones jurídicas dadas por la jurisprudencia romana a través del casuismo y de supuestos problemáticos reales; de ahí que el denominado "aprendizaje basado en problemas" se configure, tal y como avanzábamos al comienzo de nuestra exposición, como una estrategia activa de aprendizaje que no sólo nos sirve para hacer uso de un trabajo más participativo en el aula sino que, al mismo tiempo, genera en los estudiantes principios muy útiles para entender la materia y emplearla.

En este segundo caso, nos basamos en una historia contemplada en las fuentes y que ha sido recogida bajo el título: "El hermano instituido y los esclavos sustitutos" (Supuesto real del jurista Escévola, 2 resp., D. 28,5,86 (85): «El hermano instituido y los esclavos sustitutos». Caso-guía número 117). Como estudiantes matriculados en la asignatura de Derecho Romano de primer curso del Grado en Derecho, razonarán dando respuestas jurídicas a una serie de cuestiones sobre cómo se debe producir la aceptación de la herencia en este supuesto, qué tipo de sustituciones se dan, las acciones ejercitables por cada una de las partes implicadas y, finalmente, las posibles soluciones al caso; teniendo en cuenta que el fallecido recibía jurídicamente la denominación de causante, de *cuius* o

testador (siempre que, en este último caso, el difunto hubiera dejado un testamento) y que, como ya nos advirtiera Castro¹⁰, el *heres* o herederos se conformaba como: "El sucesor del *paterfamilias* causante de la herencia en todo el ámbito de su poder patrimonial, familiar y social, pudiendo ser el inmediato descendiente del *pater* o aquél a quien él designe testamentariamente".

Con el diseño de este supuesto real problemático basado en una metodología activa, nos planteamos como objetivo fundamental que el alumnado logre comprender que los fundamentos generales de la herencia en Roma tienen todavía hoy vigencia en los Códigos civiles actuales y son citados en las distintas sentencias de los Tribunales y en numerosos casos hereditarios; lo anterior le valdrá para razonar, consiguiendo un conocimiento más reflexivo de las reglas e instituciones aplicables en materia sucesoria, siendo previa la decisión de las acciones y medios procesales que tutelan a las partes en el litigio, es decir, a Ticio y a los esclavos. Asimismo, se pretende que la reflexión grupal sobre las distintas soluciones dadas y, en concreto la propuesta por el jurista Escévola, potencie el trabajo colaborativo y la escucha activa; puesto que, como avanzábamos previamente, lo importante no es encontrar la solución a los problemas sucesorios y familiares que este caso plantea (ya que como la mayor parte de supuestos, admite más de una solución), lo que interesa es un razonamiento lógico que conlleve la adopción de una determinada decisión a través de argumentos basados en la legislación vigente.

La primera sesión comenzará resumiéndose el contenido analizado en clases anteriores, ya que éste servirá de base para la resolución del supuesto práctico propuesto sobre la aceptación de la herencia y los posibles sustitutos. Igualmente, el docente proyectará una presentación *power-point* sobre el tema, así como irá preguntando a los estudiantes acerca de otros contenidos paralelos que se suceden en el caso y que son comúnmente admitidos, tales como la esclavitud, la posesión de los bienes hereditarios y las sustituciones a favor de los posibles hijos o esclavos, si estos últimos fuesen liberados¹¹. A continuación, entregará el mencionado caso-guía número 117 para que lo realicen individualmente, y dicha actividad consistirá en la elaboración de un esquema-resumen de las relaciones sucesorias que se suceden, así como del problema jurídico planteado sobre la herencia, entregándose al acabar la sesión. Para finalizar, se abrirá un turno de debate en clase en el que se tratarán las primeras impresiones de los estudiantes, el docente planteará una serie de cuestiones que deberán traer trabajadas para la próxima clase, así como informará al alumnado de que disponen de siete días para participar en el foro-debate de la plataforma virtual Moodle, titulado: "El hermano instituido y los esclavos sustitutos"; insistiéndoles en la importancia de su participación activa e interés continuado, de cara a la calificación final de la materia. Concretamente éste es el texto completo del supuesto al que aludimos:

¹⁰ CASTRO-SAÉNIZ, A. (1989): *La herencia yacente en relación con la personalidad jurídica*, Sevilla: Universidad de Sevilla.

¹¹ BETANCOURT, F. (2007): *Derecho Romano clásico*. Sevilla: Universidad de Sevilla; PANERO GUTIÉRREZ, R. (2008): *Derecho Romano*. Valencia: Tirant lo Blanch.

«Lucio Ticio que tenía un hermano, dispuso así en el testamento: Ticio, mi hermano, sea mi único heredero, y si Ticio no quisiera ser mi heredero o muriese (lo que deseo no ocurra) antes de adir la herencia, o no tuviese hijo o hija, entonces sean libres mis esclavos Estico y Pánfilo y sean mis herederos por partes iguales. Pregunto si habiendo hecho Ticio adición de la herencia sin tener hijos en aquel momento, podrán ser Estico y Pánfilo libres y herederos en virtud de la sustitución. También pregunto si en el caso de que no puedan ser libres y herederos en virtud de la sustitución se consideran nombrados como coherederos en parte de la herencia (Supuesto real del jurista Escévola, El hermano instituido y los esclavos sustitutos, D. 28,5,86)».

Se iniciará la siguiente sesión, resumiendo lo explicado en la clase anterior y recordando las preguntas planteadas previamente; asimismo, se organizarán grupos de tres estudiantes para que cada uno de sus miembros compare las respuestas y así se unifiquen criterios y, posteriormente, cada equipo expondrá sus conclusiones y se realizará una puesta en común. En último término, el profesor aportará un esquema-resumen de las instituciones abordadas (familia, herencia, testamento, herederos, sustituciones, aceptación de la herencia, condición suspensiva de la sustitución, etc.) y ofrecerá la solución que se considera más ajustada a Derecho, razonando con los estudiantes sobre otros posibles enfoques. Se expondrá el resultado de la experiencia propuesta en el foro, se darán unas conclusiones finales y unas propuestas de mejora. En cuanto a la mencionada solución, finalmente, cabe distinguir entre los siguientes personajes implicados en el caso: a) Lucio Ticio, testador que ordena las sustituciones; b) Ticio, hermano heredero e instituido en primer lugar; c) hijo o hija de Ticio, pero que no existen cuando Ticio hace adición de la herencia; d) Estico y Pánfilo, sustitutos de Ticio que se harán libres en virtud de la sustitución.

Por lo expuesto cabe concluir que, como continuación de la primera actividad programada, en este segundo caso se requerirán dos sesiones de dos horas cada una. La primera, consistirá en un breve resumen de las instituciones abordadas, una lectura comprensiva del caso propuesto y un esquema-resumen de las relaciones sucesorias tratadas en el caso práctico, junto con las primeras impresiones de los discentes; por su lado, en la segunda sesión se hará un recordatorio de lo visto en la anterior, se trabajará por grupos comparando cada uno de sus miembros las respuestas que han dado unificando criterios (si heredan los herederos de Ticio, sus posibles hijos, o los esclavos si estos se hacen libres), junto a una puesta en común por equipos, debates, conclusiones finales y propuestas de mejora, completando así el total de cuatro horas de duración. Al mismo tiempo, nuevamente se planteará un foro de debate virtual donde los estudiantes accederán las veces que estimen conveniente y participarán activamente durante un plazo de siete días, por tratarse de una herramienta online asincrónica; tras ello, el docente deberá tener en cuenta la participación e interés del alumnado por resolver el supuesto, valorando las competencias adquiridas mediante la puesta en práctica de este tipo de actividades.

Profundizando, en último término en las posibles soluciones a este supuesto, indicamos las tres que consideramos más razonables dados los hechos que se suceden: a) en primer lugar, heredarán los herederos de Ticio, según las reglas generales del Derecho Romano; b) asimismo lo harán los posibles hijos de Ticio, si lo hubiesen; c) por último,

heredarán los esclavos, siempre y cuando estos fuesen libres o hubiesen sido manumitidos.

En todo caso, defendemos que mediante el uso de los mismos o similares instrumentos mencionados en el primer problema, se pueden establecer como criterios de evaluación específicos de esta actividad centrada en la herencia, los siguientes:

- Sobre la base de los contenidos analizados en el caso anterior, que recordemos abordaba el matrimonio y la dote, se comprobará si el estudiante domina y define los conceptos básicos en materia hereditaria, centrándose en la aceptación, los sucesores y las sustituciones.
- Se verá si es capaz de analizar cuál es la relación de parentesco a la hora de suceder en la herencia.
- Si sabe el alcance de la esclavitud en Roma y sus limitaciones a la hora de suceder hasta que fuesen libres.
- Se determinará si conoce las distintas modalidades de acciones de defensa a ejercitar, es decir, la *hereditatis petitio*, el *interdictum quorum bonorum* y la *vindicatio in libertatem*.
- Si interpreta los efectos que tenía el no ser ciudadano romano sino esclavo, como Estico o Pánfilo.
- Si entiende el alcance de la libertad de la esclavitud por sustitución.
- Se fijará si diferencia las tres soluciones a cuenta, esto es, que o bien heredan los herederos de Ticio, sus posibles hijos, o los esclavos si se hubiesen hecho libres.
- Se comprobará que identifica, en situaciones tipo, las variables que determinan la aplicación de unos principios u otros.
- Si demuestra el dominio de las técnicas de resolución de supuestos.
- O si, en todo caso, posee una actitud activa en clase y participa en las diferentes actividades, virtuales y presenciales, manifestando esfuerzo y mejora respecto de otras actividades similares anteriores.

En suma, consideramos que con la aplicación reiterada de esta metodología activa (que en este último caso ha tratado un problema sobre sucesión entre herederos y sustitutos recogido en los textos), los estudiantes que comienzan sus estudios de Grado de alguna manera conocerán más de cerca las reglas del Derecho hereditario y sucesorio desde Roma hasta su proyección en nuestros días; lo que creemos que, sin duda, le servirá para progresivamente razonar, saber interpretar las normas y así enfrentarse a casos reales.

10. Referencias bibliográficas

10.1. Bibliografía recomendada

- DOMINGO, R. (2002): *Textos de Derecho Romano*. Navarra: Thomson Aranzadi.
- GARCÍA GARRIDO, M. J. (2008): *Derecho Privado Romano. Casos, Acciones. Instituciones*. Madrid: Ediciones Académicas.
- GARCÍA GARRIDO, M. J. (2008): *Casuismo y Jurisprudencia romana (Responsa)*. Madrid: Ediciones Académicas, pp. 449-580.
- IGLESIAS, J. (2010): *Derecho Romano*. Málaga: Ediciones Sello Editorial.

PANERO GUTIÉRREZ, R. (2008): *Derecho Romano*. Valencia: Editorial Tirant lo Blanch.

10.2. Bibliografía manejada en los supuestos problemáticos

BETANCOURT, F. (2007): *Derecho Romano clásico*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

CASTRO-SAÉNIZ, A. (1989): *La herencia yacente en relación con la personalidad jurídica*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

GONZÁLEZ LOSADA, S; MUÑOZ CATALÁN, E, (2010), "Análisis de las competencias de los estudiantes de Derecho en los nuevos planes de estudio de Andalucía en el EEES", *XXI. Revista de Educación*, 12: 147-162.

GUERRERO LEBRÓN, M. (2004): *La idea de materfamilias en el Edictum de adtemptata pudicitia*, Huelva: Universidad de Huelva.

MÉRIDA, R. (2006), "La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la docencia de Educación Infantil", *Revista de Educación*, 341: 663-686.

NAVÍO, A. (2005), "Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional". *Revista de Educación*, 337: 213-234.

PERIÑÁN GÓMEZ, B. (2008): *Un estudio sobre la ausencia en Derecho Romano: Absentia y postliminium*. Granada: Editorial Comares.

TEJADA, J. (1999), "Acerca de las Competencias profesionales (I)". *Revista Herramientas*, 56: 20-30.

- (1999), "Acerca de las Competencias profesionales (II)" *Revista Herramientas*, 57: 8-14.

10.3. Fuentes electrónicas [Recuperadas: Mayo, 2013]

BRETEL, L. (2005), "Evaluación de Competencias". [En línea]
<http://breteleandocompeten.blogspot.com/2005/09/evaluacin-de-competencias.html>

SOBRADO, L. (2002), "Acreditación de las cualificaciones profesionales", en *Seminarios de la Sociedad Española de Pedagogía*. [En línea]
<http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=014200430571>

ZABALZA, M. A. (2004), "Los cinco muros de la convergencia europea", en *Crónica Universia*. [En línea]
<http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=014200430571>

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales. BOE, nº 260, 30 Octubre 2007. [En línea]
<http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>

DERECHO Y CINE DEL GENOCIDIO: 7 TÍTULOS CONTEMPORÁNEOS (2001-2011) PARA LA DOCENCIA PRESENCIAL DEL DERECHO PENAL E INTERNACIONAL PÚBLICO

CHRISTINA HOLGADO SÁEZ
Profesora Sustituta Interina de Filología Alemana
cholgado1@us.es

Universidad de Sevilla

Resumen: El cine constituye uno de los métodos más poderosos de difusión del saber, promoviendo metodologías activas, y su entrada en los estudios de Derecho constituye una evolución de las clases tradicionales, anteriores al EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), en las que el alumnado representaba el papel de un mero receptor de información. Con este trabajo pretendemos aportar algunos materiales fílmicos al objeto de que el profesorado pueda llevarlo a la práctica en el contexto áulico y así dar un toque de novedad que, sin lugar a dudas, llamará la atención de los discentes por la materia.

Palabras clave: cine y derecho, genocidio, período nacionalsocialista, universidad, metodologías activas de aprendizaje, EEES, derecho internacional, derecho penal.

Abstract: Cinema is nowadays one of the most powerful channels for sharing and spreading knowledge, promoting at the same time active methodologies. Its use in Law Studies entails an evolution of the more traditional classes, previous to European Higher Education Area, in which students were merely the recipients of information. The aim of our project is to make a number of film materials available to the teachers so that they can use them in a practical way in the context of the class, and thus give a touch of novelty to their teaching which no doubt will result in a greater interest on the part of the students.

Key words: movie and law and movie, genocide, National socialist period, University, active learning methodologies, European Higher Education Area, international law, penal law.

Sumario: 1. Introducción-. 2. El cine como recurso didáctico en la docencia universitaria del Derecho Penal e Internacional Público-. 3. Materiales fílmicos para la docencia del Derecho Penal e Internacional Público-. 3.1. La zona gris-. 3.2. La solución final-. 3.3. El pianista-. 3.4. Sophie Scholl: los últimos días-. 3.5. El libro negro-. 3.6. Los falsificadores-. 3.7. El lector-. 4. Referencias bibliográficas-.

1. Introducción

Clases magistrales del docente, toma de apuntes por parte del alumnado, lectura y memorización de textos bibliográficos han caracterizado la educación universitaria en el siglo pasado; el profesor aportaba unos conocimientos elaborados y definitivos que el propio alumnado asumía sin cuestionarlo; apuntes y manual de la asignatura,

convertidos en la verdad absoluta y suprema, debían aprenderse a través de la lectura repetitiva de los mismos. A todas luces y, principalmente, en el siglo XXI, resulta un planteamiento pedagógico decimonónico; sin embargo, sobrevive al tiempo llegando hasta nuestros días¹.

En este sentido, el entorno cambiante que se ha venido fraguando exige igualmente una permanente actualización en el dominio de conocimientos y destrezas, en consecuencia la formación ha de erigirse a lo largo de toda la vida. Por ello, la educación supone un factor clave en la actual sociedad del conocimiento, considerada la sociedad del aprendizaje², en el que el arcaico modelo de enseñanza tradicional y transmisiva sufre una metamorfosis hacia un modelo centrado en el aprendizaje autónomo del alumno³. Como consecuencia y a tal fin, la Unión Europea reconocía la necesidad de una nueva reconceptualización de la formación académica superior, basada en la instrucción del discente y en el diseño de herramientas metodológicas que beneficiarían la asimilación y adquisición de habilidades, tanto electrónica como convencional. En esta línea, la comunidad docente europea asistió a diferentes Declaraciones y Conferencias

¹ Cfr. Sánchez Lissen, E. (2007, Enero), “Las nuevas tecnologías conquistan las universidades andaluzas”, *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 29, p. 37. Michavila, F., Ripollés, M^a., y Esteve, F. (2011), *El día después de Bolonia*. Madrid: Editorial Tecnos, pp. 19-83. De acuerdo con estos autores, la reforma de la universidad europea tenía en el caso de España alguna peculiaridad que precisaba de correcciones específicas, a saber, el enorme academicismo existente en las universidades españolas, cuya razón se encuentra en que la formación teórica resulta más barata y propia de países que destinan menos recursos a las actividades educativas. Una consecuencia de dicha diferencia será que el cambio de rol del profesor será mayor en el caso de los docentes españoles; por todo ello, los nuevos hábitos metodológicos a los que debe enfrentarse el profesorado debe entenderse como una oportunidad y no como una amenaza para el desarrollo de la profesión docente. *Ibid.*, sobre el modelo educativo “tradicional”, pp. 34 y ss. Consejo de Coordinación Universitaria (2006). *Cfr. Propuestas metodológicas para la renovación de las metodologías educativas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. [En línea] <http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/metodologias>. Este informe aporta el dato relevante sobre las clases magistrales, aunque cada vez se acompaña más de otro tipo de actividades que fomentan el trabajo en grupos o debates, resolución de problemas y discusión de casos prácticos.

² Soete, L. (Coord.) (1997, Abril), *Building the European Information Society for us all* (First Reflections of the High Level Group of Experts, Final Policy Report), European Commission. Directorate General for Employment, Industrial Relations and Social Affairs, 1-72. Brussels. [En línea] http://aei.pitt.edu/8692/1/31735055263960_1.pdf. Cfr. Sánchez Lissen, E. *Op. Cit.* 38-39. *Id.* (2005), “Las TIC: un indicador de calidad en los nuevos estatutos de las universidades andaluzas”, *Quaderns Digitals*, Monográfico de Educación Comparada, 38, p. 4. [En línea] http://http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8600. Cfr. Clunie, C.E. (2007), *Un modelo para la evaluación de la calidad de la formación en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. [En línea] <http://www.utn.edu.ar>.

³ Palacios Rico, A. (2004), “El crédito europeo como motor del cambio en la configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior”, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 18 (3), p. 199. Cfr. Rodríguez Uría, M.V., Pérez Gladish, B., Arenas Parra, M., Bilbao Terol, A., y Antomil, J. (2003), “La acción tutorial en la Universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior”. XV Jornadas de ASEPUMA y III Encuentro Internacional, pp. 1-12. El autor alude a que el modelo vigente de Universidad debe reformarse hacia el paradigma educativo propuesto en las declaraciones de Bolonia y Praga, que descansa más sobre el aprendizaje que sobre la docencia. La renovación del rol del profesor, así como las formas de transmisión y evaluación del conocimiento están implícitas en este nuevo paradigma de educación superior (p. 3). Cáceres Salas, J., y González López, M^a.J. (s.f.). *Implicaciones del Espacio Europeo de Educación Superior en la Gestión Universitaria: una aproximación*. [En línea] <http://www.pagina-aede.org/Sansebastian/31.pdf>. Cfr. Alba Pastor, C. (2005), “El profesorado y las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior”, *Revista de Educación*, 337, pp. 21-26.

Ministeriales bianuales: la primera, la Declaración de la Sorbona⁴ (1998) que expresó la voluntad de potenciar y aunar una Europa del conocimiento, que no sólo intentaría modificar la enseñanza superior europea, sino también promovería una convergencia entre los sistemas nacionales de educación. La segunda, la Declaración de Bolonia⁵ (1999), promesa de 29 países, abrió un nuevo panorama con la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior, además estableció una serie de cambios que haría implantar un sistema de créditos europeos que permitiría su transferencia y acumulación⁶. Resulta muy importante señalar que dicho proceso de convergencia europea no implicaría un cambio imprevisto aunque pueda calificarse como “radical” a los efectos de indicar los nuevos métodos de enseñanza que se deben implantar en el ámbito universitario⁷.

Asimismo, la docencia se planteará como la necesidad de transmitir ciertos conocimientos a los estudiantes que deben afianzarlos a través de la docencia impartida por el profesor y habrá de entenderse como el núcleo principal de la formación, aunque sobre dicha cuestión se han puesto de manifiesto algunas deficiencias de las que adolecen ciertos sistemas educativos pretéritos en lo que representa el hecho de que dicho planteamiento encarnaba un concepto de estudiante determinado, por ser un mero destinatario de contenidos didácticos sin que exista ningún tipo de situaciones prácticas en su formación⁸.

Por tanto, nos encontramos con un modelo lineal que exige, primero, un período de formación y, después, el resto de la vida para desarrollar una profesión, que se empieza a sustituir por otro que puede determinarse como cíclico y que se basa en una vuelta a la Universidad, entendida como centro de formación y aprendizaje⁹. En consecuencia, se pasa de un sistema donde el protagonista ha sido el profesor a otro en el que, sin descuidar al docente, el eje del sistema será el discente¹⁰, en palabras de Delors (1996)¹¹, “*el docente ha de establecer una nueva relación con el alumno, pasar de la*

⁴ *La Declaración de la Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo.* [En línea] <http://www.usc.es/export/sites/default/gl/gobierno/vrodoces/eees/descargas/lasorbne.pdf>.

⁵ *La Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación.* [En línea] <http://www.educacion.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracion-bolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>.

⁶ Abel Souto, M. (2005), “Nuevas metodologías del aprendizaje en el espacio europeo de enseñanza superior mediante la Revista de Ciencias Penales”, *Dereito. Revista Xurídica de la Universidad de Santiago de Compostela*, 14 (1), p. 7.

⁷ Fernández de Buján, A. (1987). *Clasicidad y utilidad del Estudio del Derecho Romano*. Boletín del Ilustre Colegio de Abogados de Madrid, 6, p. 49.

⁸ Bravo Bosch, M.J. (2008, Junio), “El espacio europeo de educación superior y la nueva docencia en el Derecho romano”, *Revista Electrónica de la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada*, p. 2.

⁹ Michavila, F., y Calvo, B. (1998), *La Universidad española hoy. Propuestas para una política Universitaria*. Madrid: Editorial Síntesis, p. 150. Bravo Bosch, M.J. *Op. Cit.* 2.

¹⁰ Holgado Sáez, C., y Ríos Corbacho, J.M. (2009), “El Espacio Europeo de Educación Superior: técnicas y herramientas colaborativas en Derecho”, *Dereito. Revista Xurídica da Universidades de Santiago de Compostela*, 18 (2), 325-341. *Cfr.* Del Canto Rodrigo, P., Gallego Fernández, I., Hidalgo Carrillo, R., López Chaparro, J., López Candalba, J.M., Mora Serrano..., y Valero García, M. (2007), *El nuevo rol del profesorado en el EEES: un caso concreto*. Trabajo presentado en las IV Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria, Universidad Europea de Madrid, p. 2.

¹¹ Delors, J. (1996), *La educación encierra un tesoro* (Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI). Madrid: Santillana. p. 164.

función de “solista” a la de “acompañante” [y “participante del interés del otro, como propio”], convirtiéndose ya no tanto en el que imparte conocimientos, guiando las mentes más que moldeándolas...”.

2. El cine como recurso didáctico en la docencia universitaria del Derecho Penal e Internacional Público

El libro Blanco del título de Grado en Derecho aúna las competencias transversales y específicas que ha de adquirir el futuro egresado. En el primer bloque de competencias diferenciamos competencias transversales, interpersonales y sistemáticas, entre las que se encuentran, como ejemplo, el conocimiento de una lengua, el trabajo en equipo, el razonamiento crítico, el compromiso ético, la creatividad y la sensibilidad hacia temas de la realidad social, económica y medioambiental¹². Todo lo anterior es alentado por el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), en general, y por el Plan Bolonia, en particular, dado que promueven la utilización de nuevas metodologías docentes desarrolladoras del nuevo esquema de competencias¹³, e imponen al profesorado a una continua labor de actualización metodológica, a una persistente búsqueda de diferentes enfoques docentes superadores de la lección magistral como única vía de instrucción, con el objetivo de evitar el peligro de estancamiento y atrofia en esquemas de enseñanza ya obsoletos, los cuales difícilmente encuentran cabida en el nuevo modelo de Universidad europea.

En los últimos años la docencia se ha visto agitada por una inevitable necesidad de adaptarse y evolucionar tanto en las técnicas como en los medios de instrucción, de tal manera que estas puedan dinamizar la actuación docente y rompan con el sedentarismo educacional llevado a cabo por la tradición. Por consiguiente y conviniendo con Fresnadillo¹⁴, la docencia ha de actuar más en consonancia con los cambios sociales y los progresos tecnológicos. En este sentido, el cine se implanta como una alternativa de gran capacidad de representación y constituye uno de los métodos más poderosos de difusión del saber, de desarrollo de aptitudes y de creación de actitudes. En definitiva, se trata de un valioso recurso, idóneo para complementar y activar la docencia adaptándolo a las actuales corrientes educativas promulgadas por el EEES.

“Una imagen vale más que mil palabras” y el cine, simbiosis de imagen y sonido, constituye una “cuna de ideas”¹⁵, “una rica cantera para extraer materiales pedagógicos”¹⁶, un “termómetro social de primera magnitud reflejando las inquietudes

¹² ANECA (2006). Libro Blanco del Título de Grado en Derecho, pp. 107-129. [En línea] http://www.aneca.es/media/150240/libroblanco_derecho_def_pdf.

¹³ Cobacho López, A. (2010), “El empleo del cine en la docencia del Derecho Constitucional”, p. 1 y ss. [En línea] <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2010/comunicaciones/404.pdf>.

¹⁴ Fresnadillo Martínez, M^a.J., Diego Armado, C., García Sánchez, E., y García Sánchez, J.E. (2005), “Metodología docente para la utilización del cine en la enseñanza de la microbiología médica y las enfermedades infecciosas”, *Revista Médica de Cine*, 1, p. 18.

¹⁵ Rivaya, B., García Manrique, R., y Méndez Baiges, V. (2008), *Eutanasia y cine*, Barcelona: Tirant lo Blanch. Colección cine y derecho, p. 22.

¹⁶ Abel Souto, M. (2012), “Desde la literatura, ópera, cine y televisión hasta las ciencias jurídicas y el derecho penal mediante la nueva técnica pedagógica del aprendizaje basado en problemas”, *Dereito. Revista Jurídica de la Universidad de Santiago de Compostela*, 23 (2), p. 183.

de la población”¹⁷, que puede lograr el acercamiento al ordenamiento jurídico y su puesta en juego¹⁸. También ha mostrado desde sus orígenes un enorme potencial a la hora de describir historias, congregar a amplias masas de personas e incluso originar estados de opinión, impulsando serios debates sociales rescatados, de forma directa o indirecta, por producciones cinematográficas. El séptimo arte, sin duda alguna, facilita una comprensión más práctica y real del entramado normativo que conforma el Derecho y su aplicación a la vida cotidiana. El cine ha protagonizado el papel de poseer una vocación didáctica y moralizante, a pesar de aquellos que únicamente lo observan desde una perspectiva lúdica. El gran logro de este medio resulta ser que la lectura de imágenes es interpretada por todo el mundo, capacitado para leerlas, independientemente del nivel social y de las diferencias culturales¹⁹.

Tradicionalmente el libro es el instrumento por el que se enseña el derecho, junto a éste también el arte de la palabra por parte del intérprete, el docente. El matrimonio entre ambos tenía como resultado la clase magistral, que a día de hoy sigue siendo importante. Si embargo, el cine emerge como un gran aliado para el manual en la enseñanza del derecho. Este medio nos permite a los docentes aprovechar su popularidad para enseñar, motivar y llamar a la reflexión, fomentando el espíritu crítico entre los estudiantes, así como enriquecer la enseñanza de cualquier materia. El material cinematográfico constituye un elemento atractivo pues nos muestra una historia, producto de una ideología; es por ello que su objetividad resulta relativa y, en ocasiones, su falta de fidelidad tampoco lo exime de críticas por los numerosos problemas ligados a la interpretación del pasado, lo cual tiene una obvia explicación: ya aconteció y no lo tenemos presente. En resumen, un recurso que nos ayuda a los profesores a huir de la exposición esterilizada y despojada de implicaciones emotivas que muchas veces impregna la metodología docente de los planes de estudios de asignaturas jurídicas en las universidades.

En la actualidad, y en el caso que nos ocupa, la presencia de la utilización del cine en las facultades de Derecho representa un rasgo común, debido a que ha emergido como una herramienta pedagógica y motivadora de debate²⁰. Esta práctica tuvo su origen en el contexto anglosajón en los años 70, su precursor, H. Wegner, fue el pionero en el uso de este recurso²¹; desde entonces un incalculable número de docentes se han sumado a esta

¹⁷ Fresnadillo Martínez, M^a.J., Diego Armado, C., García Sánchez, E., y García Sánchez, J.E., *ob. cit.*, p. 17.

¹⁸ Existen numerosas publicaciones, en papel o en formato virtual, destinadas al comentario y exégesis jurídica de producciones cinematográficas. Citamos a modo de ejemplo: 1. Soto Nieto, F., y Fernández, F.J. (2004), *Imágenes y Justicia*, La Ley, Madrid. 2. Presno Linera, M.A., y Rivaya, B. (2006) (coords.), *Una introducción cinematográfica al Derecho*, Valencia: Tirant Lo Blanch, Valencia. 3. Flores Juberías, C. (2008) (ed.), *Todos los filmes del Presidente (La Presidencia de los Estados Unidos vista a través del Cine)*, Quaderns del MuVIM, Valencia. 4. Proyecto DeCine [En línea] <http://proyectodecine.wordpress.com> (Universidad de La Coruña). 6. Ríos Corbacho, J.M. (2009), *La naranja mecánica. Problemas de violencia y resocialización en el siglo XXI*. Barcelona: Editorial Tirant Lo Blanch.

¹⁹ García, R. (2007), “El cine como recurso didáctico”, *Eikasía. Revista de Filosofía*, año III, 13, p. 123. [En línea] <http://www.revistadefilosofia.org>.

²⁰ Thury Cornejo, V. (2009). El cine, ¿nos aporta algo diferente para la enseñanza del Derecho? *Academia. Revista sobre la enseñanza del Derecho*, 7 (14), p. 59. Cfr. Machura, S., & Robson, P. (2001, Marzo). Law and Film: Introduction. *Journal of Law and Society*, 28 (1), pp. 1-2.

²¹ Champoux, J.E. (1999). Film as Teaching Resource. *Journal of Management Inquiry*, 8 (2), p. 206.

moda de la alianza entre cine y derecho²²; además de ser el resultado de la búsqueda de medios novedosos para los estudiantes²³, así como que es bien sabido que unos pocos segundos de retina resultan más efectivos que varias horas de clases magistrales²⁴, dicha aseveración no conlleva que estemos excluyendo la exposición teórica, todo lo contrario, el séptimo arte puede convertirse como un elemento muy enriquecedor que sirve para comprender la realidad. El cine posee una potencialidad mayor que la de convertirse en una mera exposición de un caso jurídico, dicha potencialidad se basa en la eficacia pedagógica, compensando los elementos de la enseñanza tradicional del Derecho. El mundo jurídico (abogados, fiscales, jueces y jurados) irrumpen en la pantalla con más frecuencia de lo que podríamos pensar, es más, la industria del cine concibe entre sus temáticas predilectas al derecho, ya con problemáticas jurídicas o de valores, acusados que son inocentes, fiscales implacables o letrados que buscan la salvación defendiendo una causa perdida. Pero, ¿qué tiene de especial el cine que lo convierte en una eficaz herramienta didáctica entre el alumnado de derecho? Según Kracauer la única peculiaridad del cine es su habilidad por hacer que los individuos observen, capten y comprendan rasgos, motivos y aspectos que únicamente el cine cuenta con el privilegio para comunicar²⁵, igualmente permite conectar fácilmente con las emociones humanas, además de ser un medio de elevada penetración entre los

²² En la revista electrónica “Proyecto DeCine” de la Universidad de La Coruña, el lector puede encontrar toda una serie de fichas fílmicas y materiales didácticos relacionados con la enseñanza del derecho penal e internacional público y el cine. Cfr. Sánchez-Arcilla, J., y Madrid Cruz, M^a.D. (2009, Septiembre). *Una propuesta de nuevas estrategias para la enseñanza del derecho*. Trabajo presentado en el III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas, Innovación y Calidad en la docencia del Derecho. [En línea] <http://eprints.ucm.es/12560>. Cfr. Rubio Fernández, E.M^a., De la Peña, M^a.M., y Pino, M^a.C. (2009). *El visionado de películas y documentales como metodología docente de apoyo en la enseñanza del derecho*. Trabajo presentado en las VII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, Alicante, pp. 681-683. [En línea] <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3157069>. Cfr. Villamarín, S. (2009). Aprender derecho a través del cine. En: García Añón, J. (Ed.). *Miradas a la Innovación. Experiencias de innovación en la docencia del derecho*, Valencia, pp. 126-131. Cfr. Pernas García, J.J. (2009). O ensino do Dereito a través do cine: unha perspectiva interdisciplinar. *Materiais didácticos para un sistema ECTS*. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de A Coruña. Cfr. Rivaya, B. (2006). Derecho y cine. Sobre las posibilidades del cine como instrumento para la didáctica jurídica. En M.A. Presno Linera, y B. Rivaya (Eds.). *Una introducción cinematográfica al Derecho*. Valencia: Tirant lo Blanch. *Id.* (2010). Derecho y cine. En B. Rivaya, y L. Zapatero (Eds.). *Los saberes y el cine*. Valencia: Tirant lo Blanch. Cfr. Soto Nieto, F., y Fernández, F.J. (2004). Imágenes y justicia. El Derecho a través del cine. Madrid: La Ley. Cfr. Souto García, E. (Coord.) (2013). Cuestiones jurídico-penales en torno al film “Crash”. En: *El Derecho Penal en el Cine. Materiales didácticos para un sistema de créditos ECTS*. Universidad de La Coruña, 145-153. *Id.* (2012). El cine como recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho. La experiencia Proyecto DeCine como ejemplo de la elaboración de materiales didácticos para un sistema de créditos ECTS. En: P. Menbiela, y M.I. Cebreiros (Eds.). *Espacio Europeo de Educación Superior y la Educación por competencias*. Ourense: Educación Editora, 59-63.

Sobre genocidios en el derecho internacional público remitimos al lector a soberbios trabajos: Rivaya, B. (2010). Genocidio y cine. *InterseXiones*, 1, 1-29; Pérez Triviño, J.L. (2012). La noción de intención en la definición de genocidio. *REDI*, 64 (2), 163-177.

²³ Osborn, G. (2001). Borders and Boundaries: Locating the Law in Film. *Journal of Law and Society*, 28 (1), pp. 170-171.

²⁴ Ruiz Sanz, M. (2010). La enseñanza del Derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas. *Revista de Educación y Derecho. Educational and Law Review*, 2, p. 3.

²⁵ Champoux, J.E. (1999). Film as Teaching Resource. *Journal of Management Inquiry*, 8 (2), p. 207. Cfr. Pérez Triviño, J.L. (2007). Cine y Derecho. Aplicaciones docentes. *Quaderns de Cine*, 1. Vicerektorat d’Extensió Universitària, Universitat d’Alacant, D.L. 2007, pp. 69-70.

jóvenes, como apunta Scheechler²⁶. Por su parte, Thury aporta cuatro aportes fundamentales del cine a la enseñanza del Derecho²⁷: (i) el cine narra una historia que ayuda al espectador a contextualizar conceptos abstractos y mostrar cómo actúan en la vida cotidiana, (ii) el cine implica emocionalmente a los espectadores franqueando la distancia que produce la objetivación científica, (iii) analizar una película supone un acto de interpretación o hermenéutica, esto es, una situación homóloga al aplicar el derecho en los casos concretos y, por último, (iv) el Derecho y la cultura popular poseen relaciones recíprocas en el mundo contemporáneo, de tal manera que la segunda puede contribuir a que el alumnado sea consciente del impacto que esta relación podría causar en sus concepciones del derecho. Ruiz aporta tres rasgos dependientes entre sí para la aplicación del cine a los estudios del derecho²⁸: (i) se cuentan historias en las que predomina algún tema relacionado con el derecho, (ii) las técnicas narrativas empleadas contienen argumentaciones jurídicas, y (iii) se pretende tratar de forma directa aspectos de la realidad relacionados con el Derecho en un sentido amplio.

3. Materiales fílmicos para la docencia del Derecho Penal e Internacional Público

3.1. La zona gris

Título original: *The Grey Zone* (2001). El título de la película procede de un capítulo de la novela *Si esto es un hombre –Se questo è un uomo–*, de Primo Levi, escritor italiano sobreviviente de Auschwitz).

Nacionalidad: Estados Unidos.

Director: Tim Blake Nelson.

Fotografía: Plamen Somov.

Música: Jeff Danna.

Género: Drama.

Duración: 108 minutos.

Producción: Pamela Koffler y Christine Vachon.

Actores: David Arquette (Hoffman), Steve Buscemi (“Hesch” Abramowics), Harvey Keitel (*SS-Oberscharführer* Eric Mushfeldt), Natasha Lyonne (Rosa), Mira Sorvino (Dina), Daniel Benzali (Schlermer), David Chandler (Rosenthal), Allan Corduner (Doctor Miklós Nyiszli), Michael Stuhlbarg (Cohen), Velizar Binev (*SS-Oberscharführer* Moll), Brian F. O’Byrne (*SS-Untersturmführer*).

Guión: Tim Blake Nelson (de la novela *Auschwitz: A Doctor’s Eyewitness Account*, de Miklós Nyiszli, médico judío que participó en los experimentos de Josef Mengele bajo presión de mantener con vida a su mujer e hija).

Comentario o sinopsis: Tim Blake Nelson presenta una historia espeluznante ambientada en el campo de exterminio de *Auschwitz-Birkenau*: los prisioneros

²⁶ Scheechler Corona, C. (2007). Imágenes paganas: el cine y la enseñanza del derecho. *Revista Escuela de Derecho*, 8 (8), p. 121.

²⁷ Thury Cornejo, V. (2009). El cine, ¿nos aporta algo diferente para la enseñanza del Derecho? *Academia. Revista sobre la enseñanza del Derecho*, 7 (14), p. 61. Cfr. Gutiérrez Posse, H.D.T. (2010). Enseñanza y aprendizaje del Derecho internacional. ¿Peculiaridades? *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 8 (16), 23-48.

²⁸ Ruiz Sanz, M. (2010). La enseñanza del Derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas. *Revista de Educación y Derecho. Educational and Law Review*, 2, p. 7.

integrantes del duodécimo *Sonderkommando* judío, compuesto por individuos separados del resto que trabajaban en la operación de las cámaras de gas y de los hornos crematorios. Aunque reciben un *trato de favor* por parte de los nazis, estos prisioneros judíos han de enfrentarse a un tremendo dilema: colaborar con el exterminio de sus propios compañeros a cambio de conseguir prolongar su vida unos cuantos meses más. Sus opciones se reducen a: rebelarse y morir o morir sin rebelarse; de la misma manera, se situarán en una zona intermedia entre verdugos y víctimas. El 7 de octubre de 1944 organizan un motín que les conducirá a destruir de forma parcial el crematorio IV del campo de exterminio, e intentar fugarse en el caos imperante. Los 250 prisioneros fueron capturados y ejecutados.

Palabras clave: Regímenes totalitarios, holocausto, asesinato, aparatos organizados de poder, campos de exterminio, *Auschwitz-Birkenau*, *Sonderkommando*, daños, amenazas, moralidad.

Webs de interés sobre la película: www.filmaffinity.com, www.wikipedia.org, www.rottentomatoes.com, www.imdb.com, www.labutaca.net, www.encadenados.org.

Artículos sobre la temática: *United States Holocaust Memorial Museum* (www.ushmm.org), *Los campos de concentración al descubierto* (www.youtube.es), *Auschwitz: Inside the Nazi State* (www.youtube.es).

3.2. La solución final

Título original: *Conspiracy* (2001).

Nacionalidad: Estados Unidos.

Director: Frank Pierson.

Fotografía: Stephen Goldblatt.

Música: -.

Género: Drama.

Duración: 96 minutos.

Producción: Coproducción Estados Unidos-Gran Bretaña; HBO Films.

Actores: Stanley Tucci (Adolf Eichmann, teniente coronel de las SS), Kenneth Branagh (Reinhard Heydrich, jefe de la Oficina Central de Seguridad del *Reich*), Colin Firth (doctor Wilhelm Stuckart, representante de Wilhelm Frick, Ministro del Interior), Barnaby Kay (Rudolf Lange, comandante de las SD –*Sicherheitsdienst*– Servicio de Seguridad, en Letonia), Ben Daniels (doctor Josef Bühler, representante del Ministerio de Gobernación de Polonia), David Threlfall (Friedrich Wilhelm Kritzinger), Jonathan Coy (Erich Neumann, representante del Ministerio de Economía, Trabajo, Finanzas, Alimentos, Transporte, Armamento y Municiones), Brendan Coyle (Heinrich Müller, general de división de las SS), Ian McNeice (Gerhard Klopfer, representante de Martin Bormann, jefe de la Cancillería y secretario personal de Adolf Hitler).

Guión: Loring Mandel.

Comentario o sinopsis: El 20 de enero de 1942, líderes del partido nazi y oficiales del gobierno alemán mantuvieron una reunión secreta en las afueras de Berlín para planificar la denominada *Solución final*, esto es, el exterminio de millones de ciudadanos judíos europeos. La recreación histórica de este encuentro trata sobre la Conferencia de Wannsee, presidida por Reinhard Heydrich, general de las SS y máximo responsable de la seguridad del Tercer *Reich*. El régimen nazi era consciente ya por estas fechas que la derrota de Alemania se presentaba como un hecho plausible. Desde

un principio la reunión debía mantenerse en el más estricto secreto, igualmente los asistentes no podían revelar el contenido de las conversaciones y de los acuerdos allí tratados y, fundamentalmente, las actas se destruirían. Sin embargo, una de las copias (de un total de 30) sería hallada por las fuerzas aliadas al finalizar la guerra. Las conversaciones muestran no solo las posiciones que adoptan los asistentes y las actividades de cada uno en sus Ministerios, sino también los intereses y competencias contrapuestos que se manifiestan. El destino de millones de seres humanos queda en manos de unos individuos, los cuales los conceptuarán como *unidades* dentro de este proceso *logístico*.

Palabras clave: Regimenes totalitarios, *Solución final*, crímenes de guerra, derechos humanos, II Guerra Mundial, moralidad, aparatos organizados de poder.

Webs de interés sobre la película: www.filmaffinity.com, www.wikipedia.org, www.nucleosa.org, www.fotogramas.es, <http://criticasdecine Sevilla.blogspot.com>, <http://segundaguerramundialenelcine.blogspot.com>, www.decine21.com.

Artículos sobre la temática: *United States Holocaust Memorial Museum* (www.ushmm.org).

3.3. El pianista

Título original: *The Pianist* (2002).

Nacionalidad: Gran Bretaña.

Director: Roman Polanski.

Fotografía: Pawel Edelman.

Música: Wojciech Kilar.

Género: Drama.

Duración: 148 minutos.

Producción: Coproducción Gran Bretaña-Francia-Polonia-Alemania; R.P. Productions, Heritage Films, Studio Babelsberg y Runteam Ltd.

Actores: Adrien Brody (Wladyslaw Szpilman), Thomas Kretschmann (capitán Wilm Hosenfeld), Maureen Lipman (madre de Wladyslaw Szpilman), Ed Stoppard (Henryk Szpilman), Emilia Fox (Dorota), Frank Finlay (padre de Wladyslaw Szpilman), Julia Rayner (Regina Szpilman), Jessica Kate Meyer (Halina Szpilman), Daniel Caltagirone (Majorek).

Guión: Ronald Harwood (Adaptación de las memorias *El pianista del gueto de Varsovia*, del músico polaco de origen judío Wladyslaw Szpilman).

Comentario o sinopsis: Wladyslaw Szpilman, brillante pianista polaco de origen judío, trabaja en la radio de Varsovia. Con la invasión de Polonia por parte de Alemania en 1939 el mundo idílico de este músico se hace añicos, ya que las condiciones de vida comienzan a deteriorarse, sus derechos reducidos y además obligados a llevar brazaletes con la estrella de David, como señal identificativa de su origen. En 1940 la población polaca judía será alojada en el gueto de Varsovia. Posteriormente, la población es deportada al campo de exterminio de *Treblinka*. Un antiguo amigo de la familia logra salvarlo de su terrible destino. Separado de sus familiares y seres queridos, Szpilman sobrevive, primero en el gueto como esclavo obrero de unidades de reconstrucción alemanas y posteriormente escondido en el exterior del gueto, gracias a la ayuda de amigos que no son judíos. Desde su escondite será testigo de los horrores cometidos por los nazis, como las palizas, incendios y matanzas indiscriminadas. Cuando el edificio donde vive es bombardeado, logra escapar y refugiarse en una casa en ruinas.

Allí conocerá a un oficial alemán, que tras descubrir que es pianista le pedirá que toque para él en el piano abandonado en la vivienda. A partir de este momento le suministrará comida con regularidad. Cuando el Ejército Rojo invade Polonia, los nazis se ven obligados a huir. Spilzman será liberado y el oficial alemán capturado y conducido a un campo de concentración, en donde intentará que los prisioneros judíos contacten con el músico al objeto de liberarle. Sin embargo, el pianista, que ha retomado su vida tocando en la radio de Varsovia, acude al lugar demasiado tarde, pues todos los prisioneros de guerra han sido trasladados a destinos desconocidos.

Palabras clave: Estados totalitarios, genocidio, daños, asesinato, colaboracionismo civil, justicia, moralidad.

Webs de interés sobre la película: www.filmaffinity.com, www.wikipedia.org, www.imdb.com, www.labutaca.net, www.decine21.com, www.muchocine.net, www.blogdecine.com, www.laoffoffcritica.com.

Premios recibidos: Año 2002: Palma de Oro en el Festival Internacional de Cannes; galardonada con tres Premios Óscar: mejor director, mejor actor protagonista y mejor guión adaptado; 7 Premios César del cine francés: mejor película, mejor director, mejor actor protagonista, mejor banda sonora, mejor fotografía, mejor decorado y mejor sonido; 2 Premios BAFTA: mejor película y mejor dirección.

Artículos sobre la temática: *United States Holocaust Memorial Museum* (www.ushmm.org).

3.4. Sophie Scholl: los últimos días

Título original: *Sophie Scholl: Die letzten Tagen* (2005).

Nacionalidad: Alemania.

Director: Marc Rothemund.

Fotografía: Martin Langer.

Música: Reinhold Heil & Johnny Klimek.

Género: Drama.

Duración: 117 minutos.

Producción: Broth Film; Goldkind Filmproduktion.

Actores: Julia Jentsch (Sophie Scholl), André Hennicke (doctor Roland Freisler), Gerald Alexander Held (Robert Mohr), Fabian Hinrichs (Hans Scholl), Johanna Gastdorf (Else Gebel), Maximilian Brückner (Willi Graf).

Guión: Fred Breinersdorfer.

Comentario o sinopsis: Múnich, 1943. Mientras Hitler devasta Europa, un grupo compuesto de jóvenes universitarios y profesores recurren a la resistencia pasiva como única vía segura para luchar contra los nazis y su inhumana máquina de guerra en un período marcado por la violencia y por la abolición de las libertades. De esta iniciativa surge un movimiento de resistencia conocido como *La rosa blanca* (*Die weiße Rose*), que logró tener un importante impacto en su entorno y cuyo propósito consistía en mostrar al resto de los alemanes los crímenes contra la humanidad que el régimen estaba cometiendo. La única mujer integrante del grupo se llama Sophie Scholl (Sophia Magdalena Scholl), estudiante biología y filosofía en la universidad, y una chica normal y moderna a la que le gusta bailar con música americana y viajar con sus amigos. El 18 de febrero, cuando Sophie y su hermano Hans distribuyen panfletos en la Universidad de Munich, son arrestados. Su destino, por tanto, ya está sellado.

Palabras clave: II Guerra Mundial, regimenes totalitarios, límites del poder político (controles internos y externos), libertad de conciencia y religiosa, libertad de expresión.

Webs de interés sobre la película: www.filmaffinity.com, www.wikipedia.org, www.jlrweb.com/whiterose, www.bonhoeffer.com.

Premios recibidos: Año 2005: Festival de Berlín, 2 Osos de Plata, mejor director y actriz (Julia Jentsch); Premio del cine europeo, mejor actriz europea (Julia Jentsch); Premios del cine alemán (“Lolas”), mejor actriz (Julia Jentsch) y premio del público; Deutscher Filmpreis, Premio de plata a la mejor película y mejor actriz protagonista (Julia Jentsch).

Artículos sobre la temática: *United States Holocaust Memorial Museum* (www.ushmm.org), <http://www.sophieschollmovie.com>, <http://solidaridad.net/sophiescholl>, <http://mujeresdeleyenda.blogspot.com.es/2010/11/sophie-scholl-la-heroína-de-la-rosa.html>.

3.5. El libro negro

Título original: *Zwartboek* (2006).

Nacionalidad: Holanda.

Director: Paul Verhoeven.

Fotografía: Karl Walter Lindenlaub.

Música: Anne Dudley.

Género: Thriller.

Duración: 145 minutos.

Producción: Coproducción Holanda-Alemania-Gran Bretaña.

Actores: Carice van Houten (Rachel Stein, alias Ellis de Vries), Thom Hoffman (Hans Akkermans), Jochum ten Haaf, Halina Reijn (Ronnie), Sebastian Koch (Ludwig Müntze), Waldemar Kobus (Günther Franken), Christian Berkel (general Käutner, superior de Günther Franken y Ludwig Müntze en la SD), Derek de Lint (Gerben Kuipers), Dolf de Vries (notario Wim Smaal, que elabora el Libro Negro), Peter Blok (Van Gein, policía que traiciona a las personas que quieren escapar de territorio ocupado), Michiel Huisman (Rob, joven que ayuda a Rachel Stein).

Guión: Paul Verhoeven, Gerard Soeteman.

Comentario o sinopsis: Holanda, 1944. Tras la ejecución de su familia, una joven judía, Rachel Stein, se incorpora activamente a la célula de resistencia holandesa en La Haya que lucha contra la ocupación por las tropas alemanas; a partir de este momento adoptará el apodo de Ellis de Vries. Su misión será infiltrarse en el Cuartel General Nazi para seducir a un alto oficial alemán, *Hauptsturmführer* Ludwig Müntze, y conseguir información que permita liberar a un grupo de combatientes capturados. A su vez, Rachel se enamora del oficial y la trama comenzará a complicarse. La resistencia planea el rescate de los miembros del grupo que están presos y con visos de ser ejecutados. Rachel les ayudará a cambio de incluir a su amado entre los presos, pues corre peligro por oponerse a medidas políticas por parte del régimen. La operación resulta ser un fiasco y únicamente sobrevive uno de los componentes de la célula, que acusará a Rachel de colaborar con los nazis. Ella y el oficial alemán serán detenidos; sin embargo, un miembro de la resistencia les ayuda a escapar y se esconden en el campo hasta que escuchan por la radio la rendición de Alemania. Acusada de traidora, Rachel es encarcelada por los holandeses y humillada públicamente como traidora; por otro lado,

el oficial alemán espera a su ejecución. En definitiva, la película muestra que la actitud de la población holandesa respecto de la persecución a los judíos no era uniforme. En tanto algunos arriesgaban la vida para ayudarlos, otros eran indiferentes o tenían actitudes antisemitas o, incluso, se convertían en cómplices de esa persecución, a cambio de obtener bienes materiales y protección ante posibles deportaciones.

Palabras clave: Nazismo, II Guerra Mundial, daños, asesinato, derechos humanos, colaboracionismo civil, moralidad, justicia, tortura.

Webs de interés sobre la película: www.filmaffinity.com, www.wikipedia.org, www.zwartboekdefilm.nl, www.imdb.es, www.labutaca.net, www.decine21.com.

Premios recibidos: Año 2006: Festival de Cine de Venecia; Premio Cine Joven a la mejor película internacional; Festival de Cine de Holanda: mejor película, mejor director, mejor actriz (Carice van Houten). Año 2007: Austin Films Critics Association: mejor película extranjera; Premio Rembrandt: mejor película, mejor actriz holandesa (Carice van Houten) y mejor edición en DVD.

Artículos sobre la temática: *United States Holocaust Memorial Museum* (www.ushmm.org).

3.6. Los falsificadores

Título original: *Die Fälscher* (2007).

Basada en la novela *The Devil's Workshop*, de Adolf Burger.

Nacionalidad: Austria.

Director: Stefan Ruzowitzky.

Fotografía: Benedict Neuenfels.

Música: Marius Ruhland.

Género: Drama.

Duración: 98 minutos.

Producción: Coproducción Austria-Alemania.

Actores: Karl Markovics (Salomon Sorowitsch), August Diehl (Adolf Burger), Devid Striesow (Herzog), Martin Brambach (Holst), August Zirner (doctor Klinger), Sebastian Urzendowsky (Kolya), Andreas Schmidt (Zilinsky), Tilo Prückner (Viktor Hahn).

Guión: Stefan Ruzowitzky.

Comentario o sinopsis: Berlín, 1936. La película se centra la figura real de Salomon Sorowitsch, un insigne falsificador de moneda y pasaportes y un judío sin escrúpulos, que cree que *la vía más rápida de ganar dinero es fabricarlo*. En absoluto le importa la situación que le circunda, tampoco la terrible situación de la población judía. Una noche la policía irrumpe en su hogar y es enviado al campo de concentración de trabajos forzados de *Birkenau*, en donde gracias a sus dotes para dibujar retratos, se asegura la protección y comodidades escasas en el campo, y pintará a los guardias, oficiales y familias de los anteriores. Poco después y gracias a su talento, es transferido al campo de concentración de *Sachsenhausen*. Allí coincidirá con un grupo de prisioneros en lamentables condiciones y procedentes de *Auschwitz*, principalmente, pero todos ellos unidos por sus capacidades artísticas y de impresión, y con rangos que oscilan desde gerentes judíos bancarios a agitadores políticos. Un total de 144 prisioneros fueron reclutados y obligados a trabajar en la fabricación de divisas esterlinas y dólares americanos en el seno de la llamada Operación *Bernhardt*, la labor de falsificación más ambiciosa de la historia; el objetivo era inundar el mercado de divisas con una gran cantidad de libras esterlinas en billetes falsos con la finalidad de desestabilizar la

economía del Reino Unido, al tiempo de llenar sus propias arcas al objeto de financiar lo que restaba de guerra. Se fabricaron billetes falsos por valor de 134 millones de libras, cuatro veces las reservas del Banco de Inglaterra. A cambio, sus condiciones relativamente humanas incluirán las sorprendentes novedades: dormirán en un barracón aislado del resto de las instalaciones, sus literas tendrán cómodos colchones y sábanas limpias, podían escuchar música y noticias en la radio, alimentación adecuada (tres comidas al día), cada dos semanas les estaba permitido organizar un espectáculo nocturno y jugar al tenis de mesa, podían leer, los sábados y domingos no trabajaban, y ningún oficial podría golpearlos y/o torturarlos, aunque no escaparán de los insultos proferidos por los guardias; otro barracón se convertirá en un perfecto taller de falsificación. Con todo, esta situación comienza a originar a algunos de los falsificadores un dilema moral: cooperar con sus verdugos es sinónimo de prolongar la guerra y conceder la victoria de la Alemania nazi; para otros, eludir su regreso a los campos de exterminio.

Palabras clave: Nazismo, crímenes de guerra, Operación *Bernhardt*, campos de concentración, falsificación de divisa.

Webs de interés sobre la película: www.filmaffinity.com, www.wikipedia.org, www.labutaca.net, www.imdb.es, www.decine21.com, www.20minutos.es

Premios recibidos: Año 2007: Premios Óscar, mejor película de habla no inglesa; Festival de Valladolid-Seminci, Espiga de Plata, mejor actor (Karl Markovics); Festival de Berlín, sección oficial de largometrajes.

Artículos sobre la temática: *United States Holocaust Memorial Museum* (www.ushmm.org), *Los falsificadores de Hitler* (Canal Historia, 54:09) en www.youtube.es, *Sachsenhausen. Concentration Camp* (www.youtube.es, 10:43).

3.7. El lector

Título original: *The Reader* (2008).

Basada en la novela de Bernhard Schlink, *Der Vorleser*.

Nacionalidad: Estados Unidos.

Director: Stephen Daldry.

Fotografía: Chris Menges, Roger Deakins.

Música: Nico Muhly.

Género: Drama.

Duración: 123 minutos.

Producción: Coproducción Estados Unidos-Alemania; The Weinstein Company; Mirage Enterprises; Neunte Babelsberg Film.

Actores: Kate Winslet (Hanna Schmidt), David Kross (Michael Berg de 15 a 23 años de edad), Ralph Fiennes (Michael Berg de adulto), Bruno Ganz (profesor Rohl), Lena Olin (Ilana Mather de adulta), Alexandra Maria Lara (Ilana Mather de joven), Hannah Herzsprung (Julia Berg de adulta), Karoline Herfurth (Martha), Burghart Klaußner (el juez).

Guión: David Hare.

Comentario o sinopsis: Michael Berg, un chico de quince años, pierde el conocimiento mientras regresa del colegio. Hanna Schmitz, una mujer seria y reservada de 35 años, lo recoge y lo lleva a su casa. Entre ambos surge un apasionado y secreto idilio que se interrumpe por la misteriosa desaparición de Hanna. Ocho años después, siendo estudiante de Derecho en la Universidad de Heidelberg, Michael vuelve a verla, pero en

una situación que nunca hubiera podido imaginar. Como actividad de uno de sus seminarios los estudiantes presencian el juicio a las guardianas de las SS acusadas de dejar morir a 300 mujeres judías, prisioneras de un campo de concentración próximo a Cracovia, durante el incendio de la iglesia en la que estaban encerradas para pasar la noche, al ser evacuado el campo en el año 1944. Atónito, Michael descubre que Hanna figura entre las acusadas. El juicio despierta opiniones encontradas en los estudiantes y provoca discusiones cargadas de tensión entre ellos y con su profesor. Ilana Mather y su madre, supervivientes a aquel incendio, figuran como los principales testigos de la acusación, y señalan a todas las imputadas como culpables. Del mismo modo, las acusan por su participación en la selección regular de prisioneras para las cámaras de gas. Sin embargo, únicamente Hanna admite su responsabilidad. El resto de las imputadas niega haber participado y acuerdan en declarar que Hanna ostentaba el mando y la responsabilidad de estos actos, y también como la autora del informe que firmaron todas tras el incendio de la iglesia. Hanna defiende que su responsabilidad es igual que la de las demás, pero cuando el juez le pide una muestra de su caligrafía para compararla con la del informe, es incapaz de sufrir la vergüenza de declararse analfabeta y prefiere declararse autora del mismo. Michael se percata de lo que ocurre y se dirige a su profesor para comentarle el dilema que en él se ha originado: posee información que puede ser concluyente para la defensa de una de las acusadas, aún así le consta que ésta ha preferido mantenerla en secreto. Finalmente, Hanna es declarada culpable y sentenciada a cadena perpetua, en cambio, sus compañeras únicamente cumplirán cuatro años de cárcel.

Palabras clave: Regímenes totalitarios, crímenes de guerra, asesinato, justicia, obediencia debida, colaboracionismo civil.

Webs de interés sobre la película: www.filmaffinity.com, www.wikipedia.org, <http://thereader.com>, www.labutaca.net, www.decine21.com, www.notasdecine.es, www.laoffocritica.com.

Premios recibidos: Año 2008: Premios Óscar, mejor actriz (Kate Winslet); Premios Globo de Oro, mejor actriz de reparto (Kate Winslet); Premios BAFTA, mejor actriz (Kate Winslet); Premios Sindicato de Actores, mejor actriz de reparto (Kate Winslet).

Artículos sobre la temática: *United States Holocaust Memorial Museum* (www.ushmm.org), a) Reviglio, M.C. (2010). El lector/The reader: entre el amor a la literatura y la banalidad del mal, *Comunicación y Medios*, 22, 61-75. b) Yanes Pérez, S. *The Reader* (El lector). La depuración de los crímenes nazis más allá de los juicios penales de Nüremberg. Una aproximación cinematográfica. Disponible en: www.proyectodecine.wordpress.com. c) Escobar Córdoba, F. (2010). La compulsión por recordar, culparse y exculparse en el lector, *Revista Precedente*, 113-131. Disponible en: http://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca_digital/browse?type=author&value=Escobar+C%C3%B3rdoba%2C+Federico.

4. Referencias bibliográficas

Abel Souto, M. (2012), “Desde la literatura, ópera, cine y televisión hasta las ciencias jurídicas y el derecho penal mediante la nueva técnica pedagógica del aprendizaje basado en problemas”, *Dereito. Revista Jurídica de la Universidad de Santiago de Compostela*, 23 (2), 87-104.

Abel Souto, M. (2005), “Nuevas metodologías del aprendizaje en el espacio europeo de enseñanza superior mediante la Revista de Ciencias Penales”, *Dereito. Revista Xuridica de la Universidad de Santiago de Compostela*, 14 (1), 7-14.

Alba Pastor, C. (2005), “El profesorado y las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior”, *Revista de Educación*, 337, 13-36.

ANECA (2006). Libro Blanco del Título de Grado en Derecho, 107-129. [En línea] http://www.aneca.es/media/150240/libroblanco_derecho_def_pdf.

Bravo Bosch, M.J. (2008, Junio), “El espacio europeo de educación superior y la nueva docencia en el Derecho romano”, *Revista Electrónica de la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada*, 1-28.

Cáceres Salas, J., y González López, M^a.J. (s.f.). *Implicaciones del Espacio Europeo de Educación Superior en la Gestión Universitaria: una aproximación*. [En línea] <http://www.pagina-aede.org/Sansebastian/31.pdf>.

Champoux, J.E. (1999). Film as Teaching Resource. *Journal of Management Inquiry*, 8 (2), 206-217.

Clunie, C.E. (2007), *Un modelo para la evaluación de la calidad de la formación en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. [En línea] <http://www.utn.edu.ar>.

Cobacho López, A. (2010), “El empleo del cine en la docencia del Derecho Constitucional”, 1-8. [En línea] <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2010/comunicaciones/404.pdf>.

Del Canto Rodrigo, P., Gallego Fernández, I., Hidalgo Carrillo, R., López Chaparro, J., López Candalba, J.M., Mora Serrano..., y Valero García, M. (2007), *El nuevo rol del profesorado en el EEES: un caso concreto*. Trabajo presentado en las IV Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria, Universidad Europea de Madrid.

Delors, J. (1996), *La educación encierra un tesoro* (Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI). Madrid: Santillana.

Fernández de Buján, A. (1987). *Clasicidad y utilidad del Estudio del Derecho Romano*. Boletín del Ilustre Colegio de Abogados de Madrid, 6.

Flores Juberías, C. (Ed.) (2008), *Todos los filmes del Presidente: la Presidencia de los Estados Unidos vista a través del Cine*. Valencia: Colecció Quaderns del MuVIM.

Fresnadillo Martínez, M^a.J., Diego Armado, C., García Sánchez, E., y García Sánchez, J.E. (2005), “Metodología docente para la utilización del cine en la enseñanza de la microbiología médica y las enfermedades infecciosas”, *Revista Médica de Cine*, 1, 17-23.

García, R. (2007), “El cine como recurso didáctico”, *Eikasía. Revista de Filosofía*, año III, 13, 123-127. [En línea] <http://www.revistadefilosofia.org>.

Gutiérrez Posse, H.D.T. (2010). Enseñanza y aprendizaje del Derecho internacional. ¿Peculiaridades? *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 8 (16), 23-48.

Holgado Sáez, C., y Ríos Corbacho, J.M. (2009), “El Espacio Europeo de Educación Superior: técnicas y herramientas colaborativas en Derecho”, *Dereito. Revista Xurídica da Universidade de Santiago de Compostela*, 18 (2), 325-341.

Kamir, O. (2005). Why ‘Law-and-Film’ and What Does It Actually Mean? A Perspective. *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, 19 (2), 255-278.

La Declaración de la Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo. [En línea] <http://www.usc.es/export/sites/default/gl/gobierno/vrodoces/ees/descargas/lasorbne.pdf>.

La Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación. [En línea] <http://www.educacion.gob.es/dctm/boloniaees/documentos/02que/declaracion-bolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>.

Machura, S., & Robson, P. (2001, Marzo). Law and Film: Introduction. *Journal of Law and Society*, 28 (1), 1-8.

Michavila, F., y Calvo, B. (1998), *La Universidad española hoy. Propuestas para una política Universitaria*. Madrid: Editorial Síntesis.

Michavila, F., Ripollés, M^a., y Esteve, F. (2011), *El día después de Bolonia*. Madrid: Editorial Tecnos.

Osborn, G. (2001). Borders and Boundaries: Locating the Law in Film. *Journal of Law and Society*, 28 (1), 164-175.

Palacios Rico, A. (2004), “El crédito europeo como motor del cambio en la configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior”, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 18 (3), 197-205.

Pérez Triviño, J.L. (2007). Cine y Derecho. Aplicaciones docentes. *Quaderns de Cine*, 1. Vicerectorat d’Extensió Universitària, Universitat d’Alacant, D.L. 2007, 69-78.

Pernas García, J.J. (2009). O ensino do Direito a través do cine: unha perspectiva interdisciplinar. *Materiais didácticos para un sistema ECTS*. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de A Coruña.

Proyecto DeCine [En línea] <http://proyectodecine.wordpress.com> (Universidad de La Coruña).

Presno Linera, M.A., y Rivaya, B. (Coords.) (2006), *Una introducción cinematográfica al Derecho*, Valencia: Tirant Lo Blanch, Valencia.

Propuestas metodológicas para la renovación de las metodologías educativas. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. [En línea] <http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/metodologías>.

Ríos Corbacho, J.M. (2009), *La naranja mecánica. Problemas de violencia y resocialización en el siglo XXI*. Barcelona: Editorial Tirant Lo Blanch.

Rivaya, B., García Manrique, R., y Méndez Baiges, V. (2008), *Eutanasia y cine*, Barcelona: Tirant lo Blanch. Colección cine y derecho.

Rivaya, B. (2006). Derecho y cine. Sobre las posibilidades del cine como instrumento para la didáctica jurídica. En M.A. Presno Linera, y B. Rivaya (Eds.). *Una introducción cinematográfica al Derecho*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Rivaya, B. (2010). Genocidio y cine. *InterseXiones*, 1, 1-29.

Rivaya, B. (2010). Derecho y cine. En B. Rivaya, y L. Zapatero (Eds.). *Los saberes y el cine*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Rodríguez Uría, M.V., Pérez Gladish, B., Arenas Parra, M., Bilbao Terol, A., y Antomil, J. (2003), “La acción tutorial en la Universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior”. XV Jornadas de ASEPUMA y III Encuentro Internacional, 1-12.

Rubio Fernández, E.M^a., De la Peña, M^a.M., y Pino, M^a.C. (2009). *El visionado de películas y documentales como metodología docente de apoyo en la enseñanza del derecho*. Trabajo presentado en las VII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, Alicante, 680-685. [En línea] <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3157069>.

Ruiz Sanz, M. (2010). La enseñanza del Derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas. *Revista de Educación y Derecho. Educational and Law Review*, 2, 1-16.

Sánchez-Arcilla, J., y Madrid Cruz, M^a.D. (2009, Septiembre). *Una propuesta de nuevas estrategias para la enseñanza del derecho*. Trabajo presentado en el III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas, Innovación y Calidad en la docencia del Derecho. [En línea] <http://eprints.ucm.es/12560>.

Sánchez Lissen, E. (2007, Enero), “Las nuevas tecnologías conquistan las universidades andaluzas”, *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 29, 37-48.

Sánchez Lissen, E. (2005), “Las TIC: un indicador de calidad en los nuevos estatutos de las universidades andaluzas”, *Quaderns Digitals*, Monográfico de Educación

Comparada, 38, 1-14. [En línea] http://http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8600.

Scheechler Corona, C. (2007). Imágenes paganas: el cine y la enseñanza del derecho. *Revista Escuela de Derecho*, 8 (8), 121-134.

Soete, L. (Coord.) (1997, Abril), *Building the European Information Society for us all* (First Reflections of the High Level Group of Experts, Final Policy Report), European Commission. Directorate General for Employment, Industrial Relations and Social Affairs, 1-72. Brussels. [En línea] http://aei.pitt.edu/8692/1/31735055263960_1.pdf.

Soto Nieto, F., y Fernández, F.J. (2004), *Imágenes y Justicia. El Derecho a través del cine*. Madrid: La Ley.

Souto García, E. (Coord.) (2013). Cuestiones jurídico-penales en torno al film “Crash”. En: *El Derecho Penal en el Cine. Materiales didácticos para un sistema de créditos ECTS*. Universidad de La Coruña, 145-153.

Souto García, E. (2012). El cine como recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho. La experiencia Proyecto DeCine como ejemplo de la elaboración de materiales didácticos para un sistema de créditos ECTS. En: P. Menbiela, y M.I. Cebreiros (Eds.). *Espacio Europeo de Educación Superior y la Educación por competencias*. Ourense: Educación Editora, 59-63.

Thury Cornejo, V. (2009). El cine, ¿nos aporta algo diferente para la enseñanza del Derecho? *Academia. Revista sobre la enseñanza del Derecho*, 7 (14), 59-81.

Villamarín, S. (2009). Aprender derecho a través del cine. En: García Añón, J. (Ed.). *Miradas a la Innovación. Experiencias de innovación en la docencia del derecho*, Universidad de Valencia, 126-136.

“LA REFORMA DEL CÓDIGO PENAL ESPAÑOL MOTIVADA POR LA TRASPOSICIÓN DE LA DIRECTIVA 2011/36, SOBRE PREVENCIÓN Y LUCHA CONTRA LA TRATA DE SERES HUMANOS Y PROTECCIÓN DE LAS VÍCTIMAS”.

TANIA GARCÍA SEDANO
Profesora Asociada y Magistrada Suplente
tgседano@der-pu.uc3m.es

Universidad Carlos III de Madrid

Resumen: El presente artículo aborda el análisis del Anteproyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 10/95, de 23 de Noviembre, del Código Penal en lo que atañe al delito de trata de seres humanos, regulado en artículo 177 bis. El análisis se realiza desde el punto de vista del cumplimiento por España de sus obligaciones internacionales, en concreto la incorporación de la Directiva 2011/36/UE.

Palabras clave: Trata de seres humanos, Directiva, Unión Europea, Código penal, Artículo 177 bis.

Abstract: This article addresses the analysis of the Draft Organic Law amending Organic Law 10/95, dated 23 November, of the Criminal Code as regards the crime of trafficking in human beings, specified in Article 177 bis. The analysis is carried out from the perspective of Spain's compliance with its international obligations, in particular the incorporation of Directive 2011/36/UE.

Key words: Trafficking in human beings, Directive 2011/36/UE, European Union, Criminal Code, Article 177 bis.

Sumario: 1.Introducción. 2. Tipo básico del delito de trata de seres humanos: párrafo 1 del artículo 177 bis del del Anteproyecto de reforma del Código penal. La conducta típica. 2.1. La acción: Territorialidad y situación administrativa de la víctima 2.1.a. Territorialidad 2.1.b) Situación administrativa de la víctima. 2.2. Acciones: 2.1.a. Captación. 2.1.b Transporte. 2.1.c Acoger. 2.1.d. Recibir.2.1.e. Intercambio o traspaso. 2.1.f Formas imperfectas de ejecución. 2.2. Medios comisitos. 2.2.a. Violencia 2.2.b Intimidación 2.2.c. Engaño. 2.2.d. Abuso de una situación de superioridad o de una situación de necesidad o de vulnerabilidad de la víctima. 2.2.e. Mediante la entrega o recepción de pagos o beneficios para lograr el consentimiento de la persona que poseyera el control sobre la víctima. 2.2.f Víctimas menores de edad 2.3. Finalidad de la explotación: 2.3.a. La esclavitud, servidumbre o prácticas similares. 2.3.b. Trabajos o servicios forzados 2.3.c. Mendicidad. 2.3.d. Explotación sexual, incluyendo la pornografía. 2.3.e La explotación para realizar actividades delictivas 2.3.f La extracción de sus órganos corporales. 2.3.g Otras finalidades 4.Tipos cualificados del número 4 del artículo 177 bis del del Anteproyecto de reforma del Código penal 4.1. Puesta en peligro la vida de las personas objeto de la infracción, o se hubiera creado el peligro de causación de las lesiones a que se refieren los artículos 149 y 150 de este Código 4.2. La víctima sea especialmente vulnerable por razón de enfermedad, estado gestacional,

discapacidad o situación personal, o sea menor de edad 5. Inclusión del párrafo 12 del artículo 177 bis del Código Penal 5. Conclusiones. 6. Bibliografía

1. Introducción

La trata de seres humanos se ha convertido en una de las principales preocupaciones en el ámbito internacional. Prueba de ello la constituye la Convención de Naciones Unidas contra la delincuencia organizada transnacional, así como uno de los Protocolos que la complementan, dirigido a prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños, de 15 de noviembre de 2000¹. De igual modo, en el seno del Consejo de Europa se adoptó el Convenio contra la trata de seres humanos, de 16 de mayo de 2005².

La introducción del delito de trata significó la incorporación al ordenamiento jurídico español de términos acuñados por los instrumentos universales y regionales europeos sobre la represión de esta modalidad de instrumentalización mercantilista de las personas.

La misma requirió modificar los delitos de tráfico ilegal e inmigración clandestina de personas para establecer un tratamiento penal diferenciado para este tipo de situaciones.

Para ello la reforma del Código Penal, Ley Orgánica 10/95, efectuada en 2010 y que se ocupaba de incorporar al ordenamiento interno la Decisión Marco 2002/629/JAI englobó en un solo precepto, artículo 318 bis, las conductas relativas a inmigración o tráfico ilegal de extranjeros.

Pronto se observó la inadecuación de regular en un mismo artículo las migraciones ilegales y la trata de personas pues en este segundo caso lo que es esencial al fenómeno no es tanto el traslado de las personas de un lugar a otro, con el eventual cruce de fronteras que ello pueda implicar, cuanto el hecho del empleo de determinados medios coercitivos, defraudatorios o abusivos, con la finalidad última de explotar económicamente a las personas.

Posteriormente se tipificó de modo específico el delito de trata de seres humanos creando el Título VII bis en el que se incardina el artículo 177 bis que pasaremos a comentar.

En este momento, con el Anteproyecto de Reforma del Código Penal, Ley Orgánica 10/95, aprobado en Consejo de Ministros de fecha 11 de Octubre de 2012 (en adelante Anteproyecto) se traspone la Directiva 2011/36, de 5 de Abril de 2011, relativa a la prevención y lucha contra la trata de seres humanos y a la protección de las víctimas, publicada en el Diario Oficial de la Comunidad Europea n° L 101 de 15/04/2011.

Según versa la Exposición de Motivos del Anteproyecto de Ley Orgánica, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/95, de 23 de Noviembre, esta versa sobre la prevención y lucha contra la trata de seres humanos y a la protección de las víctimas.

¹ BOE n. 296, de 11.12.2003

² BOE núm. 219, de 10.09.2009

La trasposición de la Directiva 2011/36, publicada en DOCE el 15 de abril de 2011, además de conllevar el cumplimiento por España de las obligaciones impuestas por la pertenencia a la Unión, supone la culminación en la toma de postura de la misma en la materia que nos ocupa. La aprobación de la Directiva representa un paso adelante en la consolidación de una política orientada a la protección de las víctimas. En este sentido, la Directiva amplía el concepto de lo que debe considerarse trata de seres humanos respecto del previamente establecido por la Decisión marco 2002/629/JAI (que se introdujo en el ordenamiento jurídico español mediante la reforma de 2010) e incluye, por tanto, otras formas de explotación.

Esa es la razón que puede justificar una reforma del tipo en un lapso tan breve de tiempo.

2. Tipo básico del delito de trata de seres humanos: párrafo 1 del artículo 177 bis del Anteproyecto de reforma del Código penal. La conducta típica

El Anteproyecto aprobado en Consejo de Ministros de 11 de Octubre de 2012 modifica el apartado 1 del artículo 177 bis que pasará a tener la siguiente redacción:

“Será castigado con la pena de cinco a ocho años de prisión como reo de trata de seres humanos el que, sea en territorio español, sea desde España, en tránsito o con destino a ella, empleando violencia, intimidación o engaño, o abusando de una situación de superioridad o de necesidad o de vulnerabilidad de la víctima nacional o extranjera, o mediante la entrega o recepción de pagos o beneficios para lograr el consentimiento de la persona que poseyera el control sobre la víctima, la captare, transportare, trasladare, acogiere o recibiere, incluido el intercambio o transferencia de control sobre esas personas, con el fin de explotarla mediante:

- a) La esclavitud, servidumbre o prácticas similares, trabajos o servicios forzados, incluida la mendicidad.
- b) La explotación sexual, incluyendo la pornografía.
- c) La explotación para realizar actividades delictivas.
- d) La extracción de sus órganos corporales.

Existe una situación de necesidad o vulnerabilidad cuando la persona en cuestión no tiene otra alternativa, real o aceptable, que someterse al abuso”.

La conducta se articula sobre la base de acción, medios empleados y finalidad de explotación que exigen los instrumentos internacionales. Para la existencia del tipo ante el que nos encontramos es preciso que existan todos los elementos exigidos por el mismo.

Nos hallamos ante un delito mutilado en dos actos en el que la perfección del tipo se produce con la conducta típica de captar, transportar, trasladar, acoger o recibir, con los medios señalados, y con el propósito de producir alguna de las finalidades previstas en el tipo.

2.1. La acción: Territorialidad. y situación administrativa de la víctima.

Respecto de la acción, el primero de los tres elementos que integran el concepto internacional de trata, es fundamental atender a dos cuestiones fundamentales la territorialidad y la situación administrativa de la víctima

2.1.a. Territorialidad

El tipo requiere que sea en territorio español, sea desde España, en tránsito o con destino a ella.

Es bastante discutible la mención al territorio que contiene el Anteproyecto. La razón de la discrepancia con el legislador radica en que la trata, además del comercio de personas, suele requerir su traslado físico. Sin embargo, la exigencia en el tipo de que el traslado tenga de alguna forma que concernir al territorio español no se compadece bien ni con las definiciones de trata manejadas a nivel internacional ni con las normas que tienden a ampliar la competencia de los tribunales nacionales a supuestos cometidos fuera de sus fronteras -artículo 6 Decisión Marco DM 2002/629/JAI, Diario Oficial n° L 203 de 01/08/2002,y artículo 31 del Convenio de Varsovia de 16 de mayo de 2005.

Por otra parte, en el ámbito internacional en el concepto de trata de personas la relevancia penal de la conducta nunca se hace depender de que la misma implique traslado relacionado con el territorio de un determinado Estado (por más que la competencia de los respectivos Estados generalmente se hará valer sobre la base del principio de territorialidad) en supuestos en que la conducta se haya cometido cuanto menos parcialmente en un Estado que afirma su competencia.

El fundamento para proceder a la aplicación del principio de justicia universal a los casos de trata (con las importantes limitaciones a que sometió este principio la Ley Orgánica 1/2009, de 3 de noviembre) únicamente podrá hallarse en la medida en que en el caso concreto la trata sea a su vez un supuesto de tráfico ilegal o inmigración clandestina de los contemplados en la letra f artículo 23.4 de la Ley Orgánica del Poder Judicial, a salvo aquellas escasas ocasiones en que nos hallemos frente a un supuesto de trata que se considere debe ser perseguido por el Estado español conforme a los tratados y convenios internacionales por éste suscritos, conforme al apartado h del artículo 23.4 de la Ley Orgánica del Poder Judicial, dando con ello cumplimiento parcial a las posibilidades de aplicación extraterritorial de la ley penal conveniada.³

2.1.b. Situación administrativa de la víctima.

Una segunda cuestión, que venía siendo criticada y en las que el legislador tampoco ha reformado, es la referencia a que la víctima sea nacional o extranjera, la referencia es innecesaria y redundante⁴.

³ VILLACAMPA ESTIARTE, C. (2010). *El delito de trata de personas: análisis del nuevo artículo 177 bis del Código penal desde la óptica del cumplimiento de compromisos internacionales de incriminación*. AFDUDC n° 14, páginas 819-865.

⁴ VILLACAMPA ESTIARTE, C. (2010), *El delito de trata de personas: análisis del nuevo artículo 177 bis del Código penal desde la óptica del cumplimiento de compromisos internacionales de incriminación*. AFDUDC n° 14 páginas 819-865.

No se explicita en el Anteproyecto la referencia a que la víctima se encuentre en situación administrativa regular o irregular en España.

Ha venido entendiéndose la irrelevancia de la situación administrativa pero sería aconsejable que el Anteproyecto amparase, explícitamente, este supuesto y ello con fundamento en el principio de legalidad penal, así como en la obligación establecida en la Directiva 2011/36, relativa a la obligación de proteger a las víctimas, salvaguardando sus derechos humanos.

2.2. Acciones:

La Directiva de 2011/36 (artículo 2.1) al igual que hacía la sustituida Decisión Marco de 2002 establece como situaciones contempladas en la acción que venimos comentando las siguientes : “La captación, transporte, traslado, acogida o la recepción de personas, incluido el intercambio o la transferencia de control sobre esas personas”.

La trata de personas constituye un proceso. Así se deduce de las acciones incluidas en el concepto normativo internacional de trata y que no hace más que reflejar el sustrato criminológico de la misma, conforme al cual ésta encarna una conducta que se desenvuelve a lo largo del tiempo⁵.

Se establece una enumeración detallada y extensa de la conducta típica, lo que viene fundamentado por el ámbito transnacional del delito y, en muchas ocasiones, por la comisión del mismo por organizaciones criminales.

Se intenta tipificar las distintas etapas a través de las cuales se desarrolla la conducta de trata de personas; es precisamente la enumeración amplia lo que lleva a incurrir a la enumeración de las conductas en reiteraciones, pues transportar y trasladar son términos prácticamente idénticos⁶.

La primera novedad introducida por el Anteproyecto consiste en la inclusión dentro de las formas de comisión del delito de “la entrega o recepción de pagos o beneficios para lograr el consentimiento de la persona que poseyera el control sobre la víctima”. Pese a estar recogida esta figura en diversos instrumentos internacionales como el Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente de mujeres y niños, del Anexo II de la Convención de la ONU contra la delincuencia organizada transnacional, aprobado el 15 de diciembre de 2000, como en la Decisión marco 2002/629/JAI del Consejo, y en el artículo 2 de la Directiva 2011/36/UE, de 5 de abril, relativa a la prevención y lucha contra la trata de seres humanos y a la protección de las víctimas por la que se sustituye la Decisión marco 2002/629/JAI del Consejo, no se incorporó en el mismo.

⁵ VILLACAMPA ESTIARTE, C. (2011), *El delito de trata de seres humanos. Una incriminación dictada desde el Derecho Internacional*. Edit.Aranzadi-Thomson Reuters.

⁶ SANTANA VEGA, D. (2011). *La directiva 2011/36, relativa a la prevención y lucha contra la trata de seres humanos y la protección de las víctimas: análisis y crítica*. Nova et Vétera, Vol. 20, Nº. 64, (2011), págs. 211-226

El Consejo General del Poder Judicial en su informe al anteproyecto de la LO 5/2010 ya llamó la atención sobre la falta de inclusión de este medio comisivo pero no fue objeto de consideración por el legislador en aquel momento, sí ahora.

También, se suprime por el legislador español en el Anteproyecto el verbo “alojar” en la enumeración de verbos que integran la acción. Son dos las razones que justifican esta supresión. La primera radica en que la Directiva no incluye este verbo entre las conductas típicas; y la segunda radica en que conforme a una interpretación gramatical, con la supresión se evita la reiteración en que se incurría. El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define alojar como hospedar o aposentar y acoger es definido en su acepción como servir de refugio o albergue a alguien.

El sentido que puede otorgarse a las conductas típicas no plantea, prácticamente, problemas interpretativos.

2.1.a Captación.

Igualmente, por “captar”, de conformidad con la acepción 4 del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, debemos entender atraer o ganar el afecto.

Conforme al informe explicativo del Convenio de Varsovia, en el término captación puede entenderse incluida la realizada mediante cualquier instrumento, incluido el uso de nuevas tecnologías, especialmente de internet.

Asimismo, en nuestro Código en el caso de que se utilice la imprenta u otros medios de difusión mecánicos (ofertas falsas de trabajo insertas en prensa...) habrán de tenerse en cuenta las reglas especiales previstas en el artículo 30 del Código Penal, sin olvidar que tal precepto no puede prescindir del dolo o la imprudencia como criterios de imputación⁷.

2.1.b. Transporte.

En cuanto a “transportar” se debe interpretar como cualquier traslado de la persona o personas tratadas, fuera o dentro de nuestras fronteras, cualquiera que sea el medio de transporte utilizado y con independencia, a efectos de apreciar este delito, de si hay o no cruce de fronteras.

Trasladar puede ser considerado un sinónimo de transporte en el sentido de desplazamiento de un lugar a otro.

El verbo trasladar ya no puede ser interpretado como el traslado o traspaso de control sobre una persona, por medio de la venta o el alquiler o la permuta, por ejemplo, y es que dicho entendimiento del término era adecuado con anterioridad al Anteproyecto. De un lado, porque la Decisión Marco de Consejo, entre las conductas típicas de trata que no se hallaban incorporadas al Código Penal, incluía el “intercambio” o el “traspaso de control” sobre la persona. El Convenio de Varsovia las incluye en la trata cuando, entre

⁷ SANTANA VEGA, D. (2011). *El nuevo delito de trata de seres humanos. Cuadernos de política criminal*, Segunda Época, Núm. 104, páginas 79-108.

los medios, se refiere a la oferta o la aceptación de pagos o ventajas para obtener el consentimiento de una persona⁸.

Esa interpretación era la que debía hacerse con anterioridad al Anteproyecto de reforma para que el legislador español no incumpliera las obligaciones internacionales contraídas por España.

Sin embargo, en el Anteproyecto el legislador sí que incluye el intercambio o la transferencia de control sobre las personas víctimas del delito de trata superando el apego a la ideación geográfica de la trata y esa es la razón del cambio interpretativo del verbo trasladar.

2.1.c. Acoger.

De otro lado, “acoger”, una vez que se ha eliminado el verbo alojar en el Anteproyecto, debe ser interpretado como el hospedar o aposentar, tanto en la ocasión inicial en la que resulta transferida como en las subsiguientes.

Se plantea, con ocasión del Anteproyecto, el problema de interpretación gramatical de los verbos acoger y recibir. El sentido del verbo “recibir” no es sustancialmente distinto. A salvo de que pudiera emplearse la referencia a esta modalidad comisiva, que puede resultar tautológica, como otra de las posibles modalidades comisivas en las que incluir supuestos de sucesión en el control de una víctima de un tratante a otro⁹.

2.1. d. Recibir.

En lo referente a “recibir”, en contraposición a acoger y tratándose de personas, por exclusión de los anteriores, debe entenderse de una persona, según el Diccionario de la Real Academia, y será, por lo general, absorbido en los casos que subsiga un acoger o que anteceda al transportar o trasladar¹⁰.

2.1.e. Intercambio o traspaso.

Para concluir, en cuanto al “intercambio o traspaso” del control sobre la persona objeto de la trata, podríamos entender que está incluida en el traslado o transporte siempre que esas acciones lleven pareja la *traditio* de la víctima del delito.

No podríamos incluirlo en la acción de trasladar o transportar en los supuestos de *traditio ficta*, evitando así la laguna de punibilidad que podría producirse.

2.1.f Formas imperfectas de ejecución

⁸ QUINTERO OLIVARES, G. (2011). *Comentarios al Código Penal Español, tomo I*. Thomson Reuters. (artículo 177 bis). Páginas 1095-1133.

⁹ VILLACAMPA ESTIARTE, C. *El delito de trata de seres humanos. Una incriminación dictada desde el Derecho Internacional*. Aranzadi. Thomson Reuters.

¹⁰ SANTANA VEGA, D. (2011). *La directiva 2011/36, relativa a la prevención y lucha contra la trata de seres humanos y la protección de las víctimas: análisis y crítica*. Nova et Vétera, Vol. 20, Nº. 64, (2011), págs. 211-226

La Directiva 36/2011 compele a los Estados a adoptar las medidas necesarias para garantizar la punibilidad de la inducción, la complicidad o la tentativa en la comisión de las infracciones contempladas en el artículo 2¹¹.

El Anteproyecto no contiene ninguna mención a la tentativa y ello de conformidad con nuestro Código Penal que tipifica la tentativa con la pena inferior en uno o dos grados a la señalada por la Ley para el delito consumado, en la extensión que estime adecuada, atendiendo al peligro inherente al intento y al grado de ejecución alcanzado¹².

2.2. Medios comisivos

La Directiva 2011/36/UE, establece que si las conductas, que hemos analizado, se cometieren empleando amenaza o el uso de la fuerza u otras formas de coacción, el rapto, el fraude, el engaño, el abuso de poder o de una situación de vulnerabilidad, o mediante la entrega o recepción de pagos o beneficios para lograr el consentimiento de una persona que posea el control sobre otra.

El Anteproyecto prevé que se entenderán cometidas empleando violencia, intimidación o engaño. El legislador con ello pretende incorporar, reduciendo el elenco, la previsión comunitaria mediante la fórmula de empleo de amenaza o el uso de la fuerza u otras formas de coacción, el rapto, el fraude, el engaño.

Es decir, la trata no es únicamente captar, transportar, trasladar, acoger (...) de un país a otro con la finalidad de explotación; sino que, además, el tratante debe utilizar alguno de los medios comisivos enunciados para doblegar la voluntad de la víctima.

La directiva determina una regulación distinta cuando la víctima sea un niño. En este caso constituirá infracción punible la trata de seres humanos aun cuando no se haya recurrido a ninguno de los medios mencionados en el apartado 1 del artículo 2 de la Directiva¹³.

Ninguna mención realiza el legislador de esta circunstancia que podemos calificar como de extrema importancia pues en función de la edad de la víctima el tipo requerirá la presencia de unos medios o no. De hecho, el Protocolo a la Convención de Palermo, se refiere de manera específica a los niños: vid. art. 3 c, donde se menciona que "la captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de un niño con fines de explotación se considerará "trata de personas" incluso cuando no se recurra a ninguno de los medios enunciados en el apartado a del presente artículo. Su apartado d define como niño a toda persona menor de dieciocho años.

2.2.a. Violencia

Dentro de esta modalidad estarán incluidas la realización de cualquiera de las conductas típicas señaladas ejecutadas con *vis física*, entendida como acometimiento material sobre la persona que va a ser objeto de trata (coacción).

¹¹ Artículo 3 de la Directiva 2011/36 del Parlamento y del Consejo.

¹² Artículos 16 y 62 Ley Orgánica 10/95 de 23 de Noviembre.

¹³ Párrafo 5 del artículo 2 de la Directiva 2011/36/UE.

Discutida sería la inclusión, debido a la naturaleza del delito, de fuerza ejercida sobre las cosas. La referencia de forma independiente a la fuerza como *tertium genus* abonaría su inclusión como modalidad comisiva de la conducta¹⁴.

Hay autores que consideran que quedaría fuera de la órbita de esta circunstancia los supuestos de violencia moral, violencia sobre terceras personas o violencia sin fuerza que abarcarían el ámbito de la intimidación¹⁵.

Se discrepa si la violencia debe estar encaminada a forzar la voluntad del sujeto pasivo con objeto de obligarlo a realizar el desplazamiento ilegal o bien, sólo se admite la violencia ejercida durante el propio tráfico ilegal para asegurar la producción del mismo o para realizarlo de forma distinta a lo acordado en un primer momento. Debe admitirse en estos casos, aunque la violencia siempre deberá dirigirse a conseguir el desplazamiento irregular del extranjero.

Cuando el tráfico o la inmigración se produce con el consentimiento del extranjero, y la violencia se ejerce con posterioridad, al llegar al lugar de destino, será aplicable un concurso de delitos entre el 318 bis y el del delito de coacciones o del 188 del Código Penal cuando la violencia estuviere encaminada a obligar a la víctima a ejercer la prostitución¹⁶.

2.2.b. Intimidación

Por intimidación debemos entender la *vis psíquica* compulsiva capaz de doblegar la voluntad del extranjero, que toma la decisión de desplazarse sin su pleno consentimiento.

La intimidación ha sido definida por el Tribunal Supremo como “constreñimiento psicológico, amenaza de palabra u obra de causar un daño injusto que infunda miedo en el sujeto pasivo”¹⁷.

Por lo que se refiere a la entidad de la intimidación, tampoco se requiere una invencible inhibición psíquica de la víctima, sino, simplemente, que sea eficaz para doblegar su voluntad¹⁸.

Para valorar dicha eficacia deberá atenderse a criterios objetivos y subjetivos. Respecto de los primeros, la intimidación debe ser apta para generar sentimientos de temor, angustia o coacción psicológica.

¹⁴ La jurisprudencia española admite como modalidad de coacción la fuerza en las cosas STS (348/2000) de 28 de febrero.

¹⁵ MAQUEDA ABREU M.L. *Tráfico sexual de personas*.(2001). Tirant lo Blanch. Valencia.

¹⁶ DAUNIS RODRÍGUEZ A. (2009) *El derecho penal como herramienta de política migratoria*. Editorial Comares.

¹⁷ Entre otras, STS, Sala 2ª, 7 octubre de 1998, 15 de febrero de 1999, 25 de marzo de 2004.

¹⁸ HERNÁNDEZ PLASENCIA J.U. (2002). *El delito de tráfico de personas para su explotación sexual*. En Lorenzo Copello P. (coord.). *Inmigración y derecho penal* Tirant Lo Blanch. Valencia.

En cuanto a los criterios subjetivos, deberán valorarse circunstancias personales de las víctimas, que pueden presentar específicas singularidades, derivadas de costumbres, creencias religiosas o educación.

2.2.c. Engaño

Aquí debemos entender que el legislador nacional incardina las conductas de fraude o engaño previstas en la Directiva.

Podemos definir el engaño como “toda maquinación, falacia, mendacidad, argucia, treta anzuelo, cimbel o reclamo de los que se vale el infractor para, induciendo, a error al ofendido u ofendidos viciar su consentimiento.”¹⁹

Nuevamente, para valorar la idoneidad del engaño como medio capaz de determinar el desplazamiento de la víctima deberán valorarse, primero, los criterios objetivos, mediante una valoración *ex ante* de los medios utilizados para generar el mismo; y, segundo, los criterios subjetivos, es decir, las circunstancias personales de la víctima en cada caso concreto²⁰.

2.2.d. Abuso de una situación de superioridad o de una situación de necesidad o de vulnerabilidad de la víctima

Por lo que al abuso de una situación de superioridad se refiere, mencionar que la misma supone aprovecharse de la correlativa situación de inferioridad que se da en el sujeto pasivo²¹. Esta situación de superioridad podrá darse de múltiples formas (jerárquica, docente, laboral, dependencia económica, convivencia doméstica, parentesco, amistad o vecindad)²², excluyéndose la situación de superioridad que se genera por la minoría de edad o incapacidad de la víctima pues vienen configuradas como causas de agravación de la pena.

Para verificar la idoneidad de la situación de superioridad del sujeto activo, capaz de doblegar la voluntad de la víctima, deberá atenderse tanto a criterios objetivos mediante una valoración *ex ante* del juez, como a criterios subjetivos donde se tengan en cuenta las circunstancias personales de la víctima²³.

En cuanto a las situaciones de necesidad o de vulnerabilidad de la víctima nacional o extranjera establecidas en el Anteproyecto debemos indicar que el legislador añade la situación de necesidad a lo prescrito por la Directiva que sólo contempla la situación de vulnerabilidad.

¹⁹ GUARDIOLA LAGO, M.J. *El tráfico de personas en el derecho penal español*. Editorial Aranzadi.

²⁰ DAUNIS RODRÍGUEZ A. (2009) *El derecho penal como herramienta de política migratoria*. Editorial Comares.

²¹ BERDUGO GÓMEZ DE LA TORRE. I *Lecciones de Derecho penal*, parte general.

²² MAQUEDA ABREU M. *El tráfico sexual de personas*. (2001). Tirant lo Blanch. Valencia.

²³ DAUNIS RODRÍGUEZ A. *El derecho penal como herramienta de la política migratoria*. Editorial Comares.

A este respecto, los instrumentos internacionales que han servido de base al delito se refieren al abuso de autoridad-poder según establece el Protocolo de Palermo-o vulnerabilidad Convenio de Varsovia así como la Directiva 2011/36.

La mayor parte de la doctrina ya se pronunció. Consideramos que sigue teniendo vigencia sobre el abuso de una situación de necesidad al resolver que era prácticamente inaplicable, ya que, desde un punto de vista general, la situación de necesidad es precisamente la que impulsa todo movimiento migratorio.

Por otro lado, la adición del abuso de una situación de necesidad puede resultar distorsionadora por cuanto la situación de vulnerabilidad es conceptualizada en sentido tan amplio que abarca, también, los supuestos de necesidad.

En ese sentido el Anteproyecto, con carácter definitorio, señala que existe una situación de necesidad o de vulnerabilidad cuando la persona en cuestión no tiene otra alternativa, real o aceptable, que someterse al abuso, lo que no resuelve ningún problema interpretativo que pudiera surgir.

Esta previsión definitoria de situación de necesidad o de vulnerabilidad constituye una transcripción casi literal del artículo 2.2, referido a la situación de vulnerabilidad, de la Directiva 2011/36.

Por tanto, consideramos que debería prescindirse la mención referida al abuso de una situación de necesidad.

2.2.e. Mediante la entrega o recepción de pagos o beneficios para lograr el consentimiento de la persona que poseyera el control sobre la víctima

En este supuesto se recoge el clásico ánimo de lucro que se materializa mediante la entrega de un precio, la recepción de pagos o beneficios; y ello con la finalidad lograr el consentimiento de la persona que poseyera el control sobre la víctima.

Esta modalidad suele ser frecuente, desgraciadamente, en países del tercer mundo o en vías de desarrollo.

Concluir afirmando que no basta con que el autor o la víctima se hallen en una de esas situaciones, sino que es necesario que se abuse de la misma para hacer efectiva la trata²⁴.

2.2.f Víctimas menores de edad

Los menores son más vulnerables que los adultos y corren, por tanto, mayor riesgo de ser víctimas de la trata de seres humanos. En la Directiva el interés superior del menor es una consideración primordial, de conformidad con la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea de fecha 7 de Diciembre de 2000 en su artículo 23 y la Convención de las Naciones Unidas de 1989 sobre los Derechos del Niño²⁵.

²⁴ QUINTERO OLIVARES, G. (2011). *Comentarios al Código Penal Español, tomo I*. Thomson Reuters. (artículo 177 bis). Páginas 1095-1133.

²⁵ Párrafo 8 Directiva 2011/36/UE.

La Directiva establece que cuando la conducta afecte a un niño, constituirá infracción punible de trata aun cuando no se haya recurrido a ninguno de los medios contemplados en el párrafo primero²⁶.

Por menor de edad, de conformidad con el párrafo 6º del artículo 2 de la Directiva, se entiende cualquier persona menor de dieciocho años, coincidiendo con nuestra regulación nacional. Y lo mismo sucede con la definición que ofrece el Protocolo a la Convención de Palermo.

2.3. Finalidad de la explotación

Constituye el tercer elemento del delito de trata siendo éste de carácter subjetivo.

Es, por tanto, un elemento subjetivo del injusto de tendencia interna transcendente que configura un delito mutilado en dos actos incompatible con la comisión imprudente.

En su virtud, se requiere que el autor del delito tenga la intención de explotar a la persona en alguna de las formas que el tipo enumera, sin que sea necesario que la explotación llegue a producirse para que el tipo se consume²⁷.

En concreto, el tipo del delito, en el Anteproyecto objeto del presente trabajo, se refiere a que la explotación se realice con cualquiera de estas finalidades:

- a) La esclavitud, servidumbre o prácticas similares, trabajos o servicios forzados, incluida la mendicidad.
- b) La explotación sexual, incluyendo la pornografía.
- c) La explotación para realizar actividades delictivas.
- d) La extracción de sus órganos corporales.

Como vemos, el Anteproyecto al definir el tipo básico (tras la enumeración de las modalidades de conducta y los medios comisivos típicos) procede a citar las finalidades típicas de explotación. Con la reforma la expresión utilizada en el artículo vigente para anunciar esos fines (“...con cualquiera de las finalidades siguientes...”), se sustituye por: ”con el fin de explotarla mediante...”. Se acoge la expresión utilizada por el citado artículo 2 de la Directiva 2011/36/UE.

Esta modificación elimina cualquier sombra de duda que pudiera plantear el tipo específico de trata de menores de edad del número 2 del art. 177 bis, que considera trata de seres humanos cualquiera de las acciones del número 1 del art. 177 bis CP, aun cuando no se recurra a ninguno de los medios enunciados en el mismo número y cuando se llevare a cabo respecto de menores de edad con fines de explotación. Sin embargo, en la redacción originaria, actualmente vigente, el término “explotación” solo está presente en la descripción de una de las finalidades típicas de la trata: la explotación sexual, y

²⁶ Párrafo 5, artículo 2 Directiva 2011/36/UE.

²⁷ QUINTERO OLIVARES, G. (2011). *Comentarios al Código Penal Español, tomo I*. Thomson Reuters. (artículo 177 bis). Páginas 1095-1133.

que se salvaba acudiendo a una interpretación sistemática y material del precepto. En este sentido la modificación que hace el Anteproyecto es oportuna por ser clarificadora²⁸.

Se desarrolla una redacción más sencilla a la finalidad a) sin modificar su contenido. Queda en los siguientes términos: “A) La esclavitud, servidumbre o prácticas similares, trabajos o servicios forzados, incluida la mendicidad”.

Asimismo, se introduce una nueva finalidad: “c) La explotación para realizar actividades delictivas”.

Añade un último párrafo al número 1 del art. 177 bis CP para introducir la definición de situación de necesidad o vulnerabilidad del número 2 del artículo 2 de la Directiva 2011/36/UE.

El Anteproyecto ha integrado términos acuñados por los instrumentos internacionales reguladores de la trata, modalidades específicas de instrumentalización de personas en el ámbito laboral hasta ahora desconocidas (salvo la mendicidad) en la normativa penal española.

Es preciso que se definan y delimiten el distinto alcance de las conductas de nuevo cuño y ello, en primer lugar, por exigencia del principio de legalidad penal y, en segunda instancia, para dar una respuesta penal específica a las citadas e intolerables modalidades de instrumentalización laboral que se prevén como el destino de las víctimas, pues de lo contrario, el tratamiento penal de semejantes conductas de explotación tendrá menor relieve que la captación, transporte, traslado (...) de personas orientado a ese fin²⁹.

Dado que los conceptos trabajos forzados, esclavitud y servidumbre son términos procedentes de la regulación internacional de la trata, a ella debemos dirigirnos para determinar su significado y características, así como las formas que abarcan las prácticas similares a que se refiere el proyecto.

En todo caso, estas modalidades de explotación comparten una nota común: describen situaciones de la persona captada, transportada (...) a un trabajo o servicio en contra de su voluntad y sin que su consentimiento sea válido.

En puridad, estas formas de utilizar a las víctimas de la trata no consisten tanto en explotar su trabajo mediante la imposición de condiciones ilícitas que vulneran los derechos socio-laborales, como en imponer la realización del trabajo mismo. Los trabajos o servicios forzados, la esclavitud, la servidumbre o prácticas análogas son

²⁸ Informe sobre el Anteproyecto de Reforma del Código penal elaborado por el CGPJ. www.poderjudicial.es/Sala de Prensa/Informe de la Comisión de Estudios del CGPJ sobre el anteproyecto para la reforma del Código Penal.

²⁹ POMARES CINTAS E. (2011). *El delito de explotación de seres humanos con finalidad de explotación laboral*. Revista electrónica de ciencia penal y criminología.

modos de imponer la condición de trabajador, vulnerando la posibilidad de decidir sobre la realización de la prestación laboral³⁰.

2.3. a. La esclavitud, servidumbre o prácticas similares

La Convención sobre la Esclavitud de 25 de Septiembre 1926 define la esclavitud como: “el estado o condición de un individuo sobre el cual se ejercitan los atributos del derecho de propiedad o algunos de ellos”.

Esta figura ya estaba tipificada en el Código penal español en los delitos de lesa humanidad desde el año 2010.

La Convención Suplementaria de 7 de Septiembre de 1956 sobre la abolición de la esclavitud, la trata de esclavos y las instituciones y prácticas análogas a la esclavitud definió como prácticas similares a la esclavitud:

”a) La servidumbre por deudas, o sea, el estado o la condición que resulta del hecho de que un deudor se haya comprometido a prestar sus servicios personales, o los de alguien sobre quien ejerce autoridad, como garantía de una deuda, si los servicios prestados, equitativamente valorados, no se aplican al pago de la deuda, o si no se limita su duración ni se define la naturaleza de dichos servicios.

b) La servidumbre de la gleba, o sea, la condición de la persona que está obligada por la ley, por la costumbre o por un acuerdo a vivir y a trabajar sobre una tierra que pertenece a otra persona y a prestar a ésta, mediante remuneración o gratuitamente, determinados servicios, sin libertad para cambiar su condición;

c) Toda institución o práctica en virtud de la cual:

i) Una mujer, sin que la asista el derecho a oponerse, es prometida o dada en matrimonio a cambio de una contrapartida en dinero o en especie entregada a sus padres, a su tutor, a su familia o a cualquier otra persona o grupo de personas;

ii) El marido de una mujer, la familia o el clan del marido tienen el derecho de cederla a un tercero a título oneroso o de otra manera;

iii) La mujer, a la muerte de su marido, puede ser transmitida por herencia a otra persona;

d) Toda institución o práctica en virtud de la cual un niño o un joven menor de dieciocho años es entregado por sus padres, o uno de ellos, o por su tutor, a otra persona, mediante remuneración o sin ella, con el propósito de que se explote la persona o el trabajo del niño o del joven”.

En la servidumbre, la apropiación del valor del trabajo y el sometimiento de la víctima a una situación de disponibilidad se consigue por medios fraudulentos. Es una forma de

³⁰ POMARES CINTAS E. (2011). *El delito de explotación de seres humanos con finalidad de explotación laboral*. Revista electrónica de ciencia penal y criminología.

obligar a “aceptar” la condición de trabajador bajo una situación de sumisión al autor mientras la deuda no se satisfaga.

Un ejemplo que se ha planteado en la jurisprudencia de nuestro país es el del cobro de una cantidad independientemente del precio del pasaje que se descontaba de las nóminas una vez comenzaba a trabajar en las empresas del acusado, además del descuento de otras cantidades para el pago de herramientas³¹.

2.3.b. Trabajos o servicios forzados

En el ámbito internacional el Convenio sobre trabajo forzoso u obligatorio de la Organización Internacional del Trabajo (nº 29), así como el Convenio relativo a la abolición del Trabajo forzoso (convenio nº 105) designan el trabajo o servicio forzoso como todo trabajo o servicio exigido a un individuo bajo la amenaza de una pena cualquiera y para el cual dicho individuo no se ofrece voluntariamente.

La existencia de trabajo o servicio forzoso se deduce de la presencia de dos elementos: objetivamente, la existencia de una amenaza. Subjetivamente, la ausencia de voluntariedad para la prestación del mismo.

No integrará los fines de explotación laboral a efectos de la trata, aun cuando se impongan a los trabajadores (extranjeros, inmigrantes, legales e ilegales) “condiciones degradantes”³².

2.3.c. Mendicidad

Esta previsión no se preveía en ningún instrumento internacional hasta la Directiva de cuya incorporación al derecho interno se ocupa el Anteproyecto.

Por su ubicación debemos entender la actividad de pedir limosna como forma de explotación distinta a las anteriores, siempre que comparta las notas comunes que se han señalado. No sólo debe revestir en sentido material naturaleza laboral, también debe manifestar similar severidad en el sentido de la trata: imposición de la condición de trabajador y disponibilidad respecto de la persona para quien se realiza el servicio.

El artículo 2.3 de la Directiva 36/2011 incluye expresamente la mendicidad como modalidad de trabajo o servicio forzado. En efecto, según la Directiva “la mendicidad forzosa debe entenderse como una forma de trabajo o servicio forzoso según la definición del Convenio nº 29 de la OIT, relativo al trabajo forzoso u obligatorio, de 1930. Por lo tanto, la explotación de la mendicidad, incluido el uso en la mendicidad de una persona dependiente víctima de la trata, solo se incluye en el ámbito de la definición de trata de seres humanos cuando concurren todos elementos de trabajo o servicio forzoso”.

Habida cuenta de la jurisprudencia pertinente, la validez del posible consentimiento para llevar a cabo el trabajo o servicio debe evaluarse en cada caso. Sin embargo, cuando se trata de un menor el posible consentimiento no debe considerarse válido³³.

³¹ Sentencia de la Audiencia Provincial de Madrid, sección 15ª, 467/200 (10/10)

³² SAP Zaragoza, Secc 3ª, 597/2008, de 11-11.

2.3.d. Explotación sexual, incluyendo la pornografía

La Decisión Marco 2002/629/JAI definía la explotación sexual como la consistente en la explotación de una persona con fines de prostitución, espectáculos pornográficos o producción de material pornográfico³⁴, realizada sin o con consentimiento de la víctima (187,188 y 189 Código penal). No obstante, en España podría considerarse incluidos los delitos de exhibicionismo y provocación sexual (artículos 185 y 186) cuando los sujetos son obligados a realizar las acciones mencionadas.

La Directiva 2011/36 da un giro estableciendo una regulación de mínimos. Señala que la explotación incluirá, como mínimo la explotación de la prostitución ajena, u otras formas de explotación sexual.

En cuanto a la explotación de la prostitución ajena ya nos hemos referido a la misma en el análisis del supuesto de esclavitud, servidumbre o prácticas similares, trabajos o servicios forzados por lo que nos remitimos a lo ya dicho.

En cuanto a la expresión sobre formas de explotación sexual, el legislador español ha estimado conveniente mencionar expresamente la pornografía.

Habría que incluir todas las formas de explotación de actividades de la víctima que tengan naturaleza sexual, sin que necesariamente impliquen el ejercicio de la prostitución.

No sólo debe identificarse este tipo de explotación con la lucrativa, sino con toda aquella que pueda reportar algún tipo de beneficio, incluso personal, al explotador, sin que sea, necesariamente, económico³⁵.

Puesto que de lo que se trata no es de que la víctima desarrolle algún tipo de actividad sexual, sino de que se la explote sexualmente, debe desentrañarse el sentido del término “explotación”.

2.3.e. La explotación para realizar actividades delictivas

Esta previsión surge como consecuencia de la constatación del empleo de víctimas del delito de trata para la realización de actividades ilícitas, tales como pequeños hurtos e incluso, la comisión de delitos contra la salud pública,-así pequeños actos de tráfico de drogas o directamente ser utilizados como “mulas” en su traslado al país de destino-.

La Directiva define “explotación para realizar actividades delictivas” como la explotación de una persona para que cometa, por ejemplo, carterismo, hurtos en comercios, tráfico de estupefacientes y otras actividades similares que están castigadas con penas e implican una ganancia económica³⁶.

³³ Párrafo 11 Directiva 2011/36 /UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 5 de abril de 2011.

³⁴ Artículo 2 Decisión Marco 2002/629 JAI.

³⁵ GUARDIOLA LAGO M. J. *El tráfico de personas en el Derecho Penal español*.(2007)Editorial Aranzadi.

³⁶ Párrafo 11 Directiva 2011/36 /UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 5 de abril de 2011.

En ocasiones se obliga a colaborar a las víctimas en la misma trata de personas forzándolas a realizar actividades de vigilancia o transporte de las demás víctimas u otro tipo de actividades secundarias en esta actividad³⁷.

A tal efecto, pueden resultar operativos los esfuerzos efectuados por la doctrina en orden a determinar qué debe entenderse por explotación de la prostitución ajena.

En los trabajos preparatorios a la aprobación del Protocolo de Palermo se discutió si en el término prostitución había que incluir únicamente la forzada o cualquier forma de prostitución. Finalmente, se llegó a una fórmula de consenso sin determinar a qué tipo de prostitución se estaba haciendo referencia, con la finalidad de dejar a los Estados contratantes la libre decisión acerca de qué tipo de prostitución incriminar.

En nuestro caso, la explotación de la prostitución tal y como se halla regulada en el art. 188.1.i.f del Código penal, no deja muchas dudas en el sentido de que se está incriminando la explotación de esa actividad, también, cuando es libremente aceptada.

Debemos concluir que cuando el artículo 177 bis. 1.b), sobre la prostitución, deberá interpretarse, al menos cuando ésta atañe a adultos, que debe tratarse de prostitución forzada en el sentido que a ésta otorga el artículo 188.1; y de prostitución de cualquier tipo cuando se trate de menores o incapaces.

Por último, en cuanto a la explotación sexual, incluye no solamente la prostitución, sino la de cualquier actividad de contenido sexual, se identifica con la determinación del ejercicio de cualquier actividad sexual que en el caso de llegar a producirse ganaría relevancia penal como delito contra la libertad sexual³⁸.

2.3.f. La extracción de sus órganos corporales

Constituye, según términos de la propia Directiva, una grave violación de la dignidad humana y de la integridad física.

El comercio de órganos no constituye un supuesto de trata de seres humanos en los casos en que la víctima presta su anuencia a la extracción del órgano sin el empleo de los medios a los que hemos hecho referencia.

Únicamente integrará el concepto de trata de seres humanos aquellos supuestos en que se cumplan los requisitos contenidos en el artículo 3 del Protocolo de Palermo, esto es, en que además de la realización de una de las acciones que integran el concepto de trata, se cumple uno de los medios contemplados en el precepto, ya de carácter coactivo, ya fraudulento ya, finalmente, de tipo abusivo.

³⁷ VILLACAMPA ESTIARTE C. *El delito de trata de seres humanos. Una incriminación dictada desde el Derecho Internacional.*(2011). Aranzadi. Thomson Reuters.

³⁸ VILLACAMPA ESTIARTE C. *El delito de trata de seres humanos. Una incriminación dictada desde el Derecho Internacional.* (2011). Aranzadi. Thomson Reuters.

Esta finalidad tiene su fundamento político criminal en la mejor conservación de órganos que clandestinamente van a ser extraídos de personas vivas, mediante el transporte del continente, esto es el ser humano que los porta³⁹.

Al respecto, no hay que prescindir de que España es uno de los primeros donantes mundiales de órganos, así como de sangre, por lo que no es de extrañar que la inclusión de tal finalidad se haya hecho no sólo para conectar con la Convención de Naciones Unidas, sino también para preservar indirectamente el proceso establecido en la Ley 30/1979 de 27 de octubre de Extracción y Trasplantes de Órganos, publicada en el BOE de 6 de Noviembre de 1979. Inclusive para adaptarla a la Convención de Naciones Unidas de protección de las Personas con Discapacidad, que ha enmendado la Ley de Extracción y Trasplantes en 2011.

No se podría subsumir en el concepto de órganos a la sangre. Esto implica que para traficar con personas para transfundir de estas sangre o sus componentes⁴⁰ habría que acudir a los tipos genéricos de coacciones y, en su caso, del 318 bis del Código penal.

Tampoco se puede subsumir en el concepto de órgano los gametos u óvulos.

Esta manifestación de la trata de personas no constituye más que la concreta explicitación de un supuesto más genérico: aquel que podríamos designar como la trata para la explotación fisionómica de las víctimas.

En ella cabrían no sólo los supuestos de extracción de órganos y tejidos humanos, sino también los supuestos en que se utiliza el útero de personas tratadas para gestar hijos biológicos de otras personas -generalmente parejas infértiles del primer mundo utilizan ese método para tener un hijo biológico en lugar de o además de utilizar las técnicas de reproducción asistida- o bien los casos en que se emplean personas tratadas para efectuar sobre las mismas ensayos clínicos o farmacológicos⁴¹.

La sensibilidad del legislador español sobre este tema, así como sobre la erradicación del tráfico ilícito de órganos, se plasma con la inclusión del artículo 156 bis del Código penal, incluyendo entre los delitos de lesiones el delito de tráfico de órganos.

2.3.g. Otras finalidades

Algunas legislaciones penales incluyen los fines de adopción irregular o fraudulenta de menores (Costa Rica, El Salvador, Nicaragua, Guatemala, Bolivia y República Dominicana) aunque hay quienes aseguran que esa finalidad no es “estrictamente propia de la trata⁴²”.

³⁹ QUERALT JIMENEZ M. (2010) *Derecho Penal español Parte especial*. Editorial Ateriel Libros, páginas 185 y 186.

⁴⁰ GARCÍA ALBERO (2010).. *El nuevo delito de tráfico de órganos*. Comentarios a la Reforma Penal de 2010 / Francisco Javier Alvarez García (dir.), José Luis González Cussac (dir.), Tirant Lo Blanch, págs. 183-192

⁴¹ VILLACAMPA ESTIARTE C. (2011). *El delito de trata de seres humanos. Una incriminación dictada desde el Derecho Internaciona* Aranzadi. Thomson Reuters.

⁴² DAUNIS RODRÍGUEZ A. (2010) *Sobre la urgente necesidad de una tipificación autónoma e independiente de la trata de personas*. Revista jurídica Indret.

El legislador comunitario, en contra de lo que pudiera parecer, no establece un *numerus clausus* de finalidades propias del delito de trata. En ese sentido, el párrafo 3º del artículo 2 resuelve que la explotación incluirá “como mínimo” las conductas contempladas por el legislador nacional.

Se otorga a los Estados miembros de la Unión la posibilidad de incluir conductas no enumeradas en la Directiva 2011/36/UE. Así, podrá ser, según el párrafo 11 de la Directiva, “así como otras conductas como, por ejemplo, la adopción ilegal o los matrimonios forzados en la medida en que concurran los elementos constitutivos del delito de trata de seres humanos”.

El Anteproyecto no incorpora ninguna de estas conductas mencionadas a título de ejemplo. No podemos considerar esto como una buena opción, y ello porque el *numerus apertus* utilizado por el legislador comunitario permite que se incluyan otras conductas no previstas, siempre que concurran los elementos constitutivos del delito de trata de seres humanos. No obstante, la proscripción de la interpretación extensiva y la *analogía in malam partem* lo impedirán de facto.

Por ello la finalidad de matrimonios forzados sólo podrá castigarse cuando afecte a menores protegidos en su indemnidad o libertad sexual según los límites de edad recogidos en cada Estado miembro.

Para concluir, por lo que se refiere a la venta de niños para la adopción, concepto más restringido que el de adopción ilegal, este es un fenómeno emergente en los últimos años ante la escasez de niños de corta edad en los países europeos para ser dados en adopción, debido no solo a la postergación de la maternidad y paternidad, sino también a las nuevas restricciones establecidas en materia de adopciones internacionales. Valga como ejemplo lo acontecido hace unos años por una ONG bajo sospecha al respecto, el Arca de Zoé. Sin embargo, la venta de niños para ser adoptados no está incluida *per se* en ninguna de las finalidades incluidas en el artículo 2.3, salvo que se especifique expresamente como tal en la concreción nacional del delito por cualquier Estado miembro. Las finalidades que se recogen en el citado precepto son, como hemos visto, una exigencia de mínimos⁴³.

4. Tipos cualificados del número 4 del artículo 177 bis del Código penal

El Anteproyecto da una nueva redacción a los subtipos agravados del apartado 4 del artículo 177 bis CP.

En el primero (letra a), la mención más genérica de puesta en grave peligro de la víctima que contiene el texto vigente, se sustituye en el Anteproyecto por “la puesta en peligro de la vida de las personas objeto de la infracción, o se hubiera creado peligro de causación de lesiones a que se refieren los artículos 149 y 150 CP”. Concreción que

⁴³ SANTANA VEGA, D. (2011). *La directiva 2011/36, relativa a la prevención y lucha contra la trata de seres humanos y la protección de las víctimas: análisis y crítica*. Nova et Véteria, Vol. 20, Nº. 64, págs. 211-226

resulta más respetuosa con el principio de legalidad y que se adecua a la Directiva 2011/36/UE⁴⁴.

En el segundo (b) se incluye a los menores, que en la redacción vigente integran un subtipo agravado independiente. Como circunstancia de especial vulnerabilidad se establece el estado gestacional, lo que el Consejo General del Poder Judicial estima acertado⁴⁵.

Las agravaciones se determinan en función de las circunstancias objetivas en que se produce el proceso de trata. Así como en atención a la particular vulnerabilidad de la víctima de trata, bien sea en razón de su enfermedad, estado gestacional, discapacidad o situación personal o sea menor de edad.

4.a. Puesta en peligro la vida de las personas objeto de la infracción, o se hubiera creado el peligro de causación de las lesiones a que se refieren los artículos 149 y 150 de este Código

La norma a trasponer por el legislador nacional contempla que si se puso en peligro de forma deliberada o por grave negligencia la vida de la víctima, o cuando la infracción se cometió empleando violencia grave o causó a la víctima daños particularmente graves, y, así, los Estados miembros adoptarán las medidas necesarias para garantizar que se considere agravante.

La posible comisión por negligencia grave no ha sido contemplada por el legislador nacional. Esta posibilidad se aviene mal con la gravedad de las penas impuestas y con la propia dinámica comisiva del tipo básico, sobre la que se han de asentar los subtipos agravados, caracterizados por la exigencia del dolo directo de primer grado.

En todo caso, para cumplir con las obligaciones derivadas de la pertenencia a la Unión Europea debería preverse la comisión imprudente y la pena debería ser inferior a la comisión dolosa⁴⁶.

Ni la Directiva ni el Anteproyecto, a diferencia de la Decisión Marco, exigen que la puesta en peligro de la vida sea grave, por lo que podrían subsumirse supuestos de escasa entidad delictiva. Quizá debería quedar incluido en el tipo básico.

⁴⁴ Informe sobre el Anteproyecto de Reforma del Código penal elaborado por el Consejo General del Poder Judicial.

www.poderjudicial.es/Sala de Prensa/Informe de la Comisión de Estudios del CGPJ sobre el anteproyecto para la reforma del Código Penal.

⁴⁵ Informe sobre el Anteproyecto de Reforma del Código penal elaborado por el Consejo General del Poder Judicial.

www.poderjudicial.es/Sala de Prensa/Informe de la Comisión de Estudios del CGPJ sobre el anteproyecto para la reforma del Código Penal.

⁴⁶ SANTANA VEGA, D. (2011). *La directiva 2011/36, relativa a la prevención y lucha contra la trata de seres humanos y la protección de las víctimas: análisis y crítica*. Nova et Véteria, Vol. 20, N°. 64, págs. 211-226

El legislador nacional no incorpora al ordenamiento español la referencia al medio comisivo “violencia grave” sino que hace referencia al resultado que constituye el fundamento del subtipo agravado.

4.b. La víctima sea especialmente vulnerable por razón de enfermedad, estado gestacional, discapacidad o situación personal, o sea menor de edad

La Directiva⁴⁷ señala que en el contexto de la misma, entre las personas particularmente vulnerables, deben estar incluidos, al menos, los menores y otros factores que podrían tenerse en cuenta al evaluar la vulnerabilidad de una víctima. Así, por ejemplo, el sexo, el estado de gestación, el estado de salud y la discapacidad.

Debe atenderse a una interpretación restrictiva de este tipo cualificado y ello porque si la vulnerabilidad ya se ha tenido en cuenta para afirmar la concurrencia del tipo básico del delito, después no puede volver a tenerse en cuenta para integrar el tipo cualificado si quiere evitarse la infracción del principio *non bis in idem*. De ahí que deba necesariamente procederse a una estratificación de la vulnerabilidad que conduzca a la aplicación del tipo básico cuando se abuse de ella, integrándose lo que podría considerarse un grado no extremo, y debiendo preservarse para la calificación conforme al tipo agravado únicamente aquellos supuestos de vulnerabilidad extrema⁴⁸.

5. Inclusión del párrafo 12 del artículo 177 bis del Código Penal

Se introduce un nuevo apartado en el artículo 177 bis que tiene la siguiente redacción: “En estos casos podrá imponerse una medida de libertad vigilada.”

En cuanto a la penalidad, se hallaba obligado el legislador español en virtud de Directiva 2011/36/UE, y del artículo 23 del Convenio de Varsovia, a imponer sanciones penales efectivas, proporcionadas y disuasorias que pudieran dar lugar a la extradición.

6. Conclusiones

La Directiva 2011/36/UE presenta dos aspectos fundamentales y novedosos en relación con la normativa anterior de la Unión Europea en esta materia. En primer lugar, afronta el fenómeno del tráfico de seres humanos no sólo desde el prisma represivo, sino también preventivo y tuitivo.

En segundo lugar, incardina la solución de la trata de seres humanos en un doble orden de necesaria coordinación. *Ad intra*: instando a los Estados a que coordinen sus recursos e instituciones. Y *ad extra*: compeliendo a los Estados miembros a coordinarse y cooperar con terceros Estados.

Ahora bien, desde un punto de vista negativo tenemos:

1.-En cuanto a la punibilidad tenemos que destacar la existencia de un auténtico cinismo punitivo.

⁴⁷ Párrafo 12 de la Directiva 2011/36/UE.

⁴⁸ VILLACAMPA ESTIARTE C. (2011). *El delito de trata de seres humanos. Una incriminación dictada desde el Derecho Internacional*. Aranzadi. Thomson Reuters.

Desde un punto de vista negativo y en lo que a la punibilidad se refiere tenemos que destacar la existencia de un auténtico cinismo punitivo. La pena prevista es excesiva, teniendo en cuenta tanto la Decisión Marco 2002/629/JAI como la Directiva 2011/36 y ello atendiendo a la proporcionalidad de este precepto en relación con el resto del articulado del Código Penal.

a) Si la voluntad del legislador español es ajustarse a las previsiones supranacionales de obligado cumplimiento por España (tal y como se indica en la Exposición de Motivos), la pena prevista para el tipo básico es tan elevada que podría afirmarse que llega a incumplir las previsiones a las cuales se pretende ajustar por medio de la reforma legislativa.

Las previsiones supranacionales establecen:

Que las penas sean efectivas, proporcionadas y disuasorias (art.3.1 de la Decisión Marco 2002/629/JAI y art. 23.1 del Convenio del Consejo de Europa sobre la lucha contra la trata de seres humanos, de 16-05-2005).

Que se sancione con penas privativas de libertad que puedan dar lugar a la extradición (art. 3.1 de la Decisión Marco 2002/629/JAI y art. 23.1 del Convenio del Consejo de Europa).

El art. 3.2 de la Decisión Marco 2002/629/JAI establece un mínimo de pena máxima privativa de libertad, concretamente una pena privativa de libertad no inferior a ocho años. Pero este límite de pena se aplica a supuestos específicos —que constituyen en el Proyecto español supuestos agravados. Por lo tanto, la pena prevista en el Proyecto para el tipo básico del delito de trata de seres humanos debe ser inferior.

El artículo 4.1 de la Directiva 2011/36/UE establece que los Estados miembros adoptarán las medidas necesarias para garantizar que las infracciones contempladas se castiguen con penas privativas de libertad de una duración máxima de al menos cinco años.

El art. 177 bis del Proyecto resulta del todo inadecuado por su exacerbación punitiva.

b) Proporcionalidad con el resto del articulado del Código Penal.

Otro motivo para la modificación penológica propuesta es la coherencia interna del Código Penal español, puesto que en algunos casos la pena prevista para el delito de trata puede superar aquella establecida para el homicidio. Además, entre los compromisos que España ha asumido (Unión Europea, Consejo de Europa) se encuentra que las penas previstas para el delito de trata de seres humanos sean proporcionadas. España incumpliría esta previsión con los marcos penales previstos en el Proyecto, puesto que dichas sanciones penales son superiores a las de los delitos previstos para la explotación e incluso los atentados contra la vida.

No podemos dejar de enunciar una cuestión que analizaremos con más detalle y es la contradicción en que incurre la pena prevista para el delito de trata con la establecida para el delito de matrimonio forzado.

De no proceder a modificar esta contradicción nos encontraríamos con la indeseable situación de beneficiar la finalidad de matrimonio forzado sobre el resto de finalidades típicas del delito de trata.

La pena propuesta —prisión de tres a seis años— permite la extradición, cumple con las indicaciones de la Unión Europea y resulta más proporcional con el resto del articulado del Código Penal.

2.-En relación con el ámbito territorial no compartimos la regulación, pues, como hemos visto, no es coherente ni con las definiciones de trata manejadas a nivel internacional ni con las normas que tienden a ampliar la competencia de los tribunales nacionales a supuestos cometidos fuera de sus fronteras.

3.- Igualmente, no entendemos la distinción entre que la víctima sea nacional o extranjera, que es, como se ha dicho, innecesaria y redundante.

4.- En lo que a la acción se refiere, el Anteproyecto intenta tipificar las distintas etapas a través de las cuales se desarrolla la conducta de trata de personas. Es precisamente la enumeración amplia lo que lleva a incurrir a la misma en reiteraciones que pueden dificultar el ejercicio de la potestad jurisdiccional.

El sentido que puede otorgarse a las conductas típicas no plantea, prácticamente, problemas interpretativos; sin embargo, surge el problema de la interpretación gramatical de los verbos “acoger y recibir” y es que el sentido del verbo “recibir” no es sustancialmente distinto del de acoger.

5.-En relación con los medios comisivos tenemos que hacer dos consideraciones. La primera la reducción que hace el Anteproyecto del elenco previsto por la norma comunitaria que prescribe el empleo de amenaza o el uso de la fuerza u otras formas de coacción, el rapto, el fraude, el engaño a la fórmula violencia, intimidación o engaño. Esta opción no es compartida pues no existe ningún obstáculo que impida la trasposición íntegra que es más garantista y acorde con la normativa internacional.

La segunda es que directiva determina una regulación distinta cuando la víctima es un niño. En este caso constituirá infracción punible la trata de seres humanos aun cuando no se haya recurrido a ninguno de los medios mencionados en el apartado 1 del artículo 2 de la Directiva. Al respecto ninguna mención realiza el legislador lo que podemos calificar como de extrema importancia pues en función de la edad de la víctima el tipo requerirá la presencia de unos medios o no.

6.-El asunto relativo a la inclusión de otras finalidades es controvertido. El legislador comunitario, en contra de lo que pudiera parecer, no establece un *numerus clausus* de finalidades propias del delito de trata. En ese sentido, el párrafo 3º del artículo 2 resuelve que la explotación incluirá “como mínimo” las conductas contempladas por el legislador nacional. Por tanto, se otorga a los Estados miembros de la Unión la posibilidad de incluir conductas no enumeradas taxativamente, así, podrá ser, según el párrafo 11 de la Directiva, “así como otras conductas como, por ejemplo, la adopción ilegal o los matrimonios forzados en la medida en que concurren los elementos constitutivos del delito de trata de seres humanos”.

El Anteproyecto no incorpora ninguna de estas conductas mencionadas a título de ejemplo con el cercenamiento de la potestad punitiva del Estado en situaciones tan graves como las que contempla ejemplificativamente la Directiva.

7.-La posible comisión por negligencia grave no ha sido contemplada por el legislador nacional. Esta posibilidad se aviene mal con la gravedad de las penas impuestas y con la propia dinámica comisiva del tipo básico, sobre la que se han de asentar los subtipos agravados, caracterizados por la exigencia del dolo directo de primer grado.

En todo caso, para cumplir con las obligaciones derivadas de la pertenencia a la Unión Europea debería preverse la comisión imprudente y la pena debería ser inferior a la comisión dolosa.

8.-El Anteproyecto debería ser más minucioso y coherente con la Directiva, la Decisión marco y demás normativa comunitaria e internacional, pues no resulta nada aconsejable incurrir en un comportamiento de reformar reiteradamente normas creando inseguridad a los operadores jurídicos en cualquier materia, pero más especialmente en un tema tan sensible como es la trata de seres humanos.

En sentido positivo tenemos que hacer las siguientes consideraciones:

1.- Entendemos como positiva la inclusión dentro de las formas de comisión del delito de “la entrega o recepción de pagos o beneficios para lograr el consentimiento de la persona que poseyera el control sobre la víctima” pues colma un vacío que nos separaba de las obligaciones contraídas internacionalmente.

2.-Valoramos positivamente redacción más sencilla a la finalidad de esclavitud, servidumbre o prácticas similares, trabajos o servicios forzados, incluida la mendicidad sin modificar su contenido. De igual modo valoramos la introducción de la nueva finalidad: “para realizar actividades delictivas”.

3.-En el segundo tipo agravado incluye a los menores, que en la redacción vigente integran un subtipo agravado independiente y como circunstancia de especial vulnerabilidad se establece el estado gestacional, lo que consideramos muy acertado.

En definitiva el Anteproyecto debería ser más minucioso y coherente con la Directiva, la Decisión marco y demás normativa comunitaria e internacional, pues no resulta nada aconsejable incurrir en un comportamiento de reformar reiteradamente normas creando inseguridad a los operadores jurídicos en cualquier materia, pero más especialmente en un tema tan sensible como es la trata de seres humanos.

6.Bibliografía

BERDUGO GÓMEZ DE LA TORRE, I. 2010. *Lecciones de Derecho penal*, parte general. Editorial Praxis. Barcelona.

CUGAT MAURI M. La trata de seres humanos: la universalización del tráfico de personas y su disociación de las conductas infractoras de la política migratoria. Quintero Olivares. *La reforma Penal de 2010: Análisis y Comentarios*. Editorial Aranzadi. Thomson Reuters. Cizur Menor, Navarra.

- DAUNIS RODRÍGUEZ A. (2010) *Sobre la urgente necesidad de una tipificación autónoma e independiente de la trata de personas*. Enero 2010 *Revista Indret*. Páginas 3-44. Barcelona. www.indret.com.
- DAUNIS RODRÍGUEZ A. (2009). *El derecho penal como herramienta de la política migratoria*. Editorial Comares. Granada.
- GARCÍA ALBERO R. (2010). *El nuevo delito de tráfico de órganos*. Alvarez García F.J (dir.), González Cussac J.L (dir.). *Comentarios a la Reforma Penal de 2010* / Tirant lo Blanch. Valencia
- GUARDIOLA LAGO M.J. (2007) *El tráfico de personas en el Derecho Penal español*/Editorial Aranzadi. Cizur menor. Navarra.
- HERNÁNDEZ PLASENCIA, J. V. (2002). *El delito de tráfico de personas para su explotación sexual*, Laurezo Copello, P.(Coord.), *Inmigración y Derecho penal, bases para un debate*. 2002.Tirant lo Blanch. Valencia.
- LLORIA GARCÍA P. (2010) *Capítulo IX: El delito de trata de seres humanos*. Boix Reig J. *Derecho penal. Parte especial, volumen I*.Editorial iustel. Madrid.
- MAQUEDA ABREU M.L.. (2001) *El tráfico sexual de personas*..Tirant lo Blanch. Valencia
- POMARES CINTAS E. (2011). *El delito de trata de seres humanos con finalidad de explotación laboral*. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*. Págs 1-31.<http://criminet.ugr.es/recpc>.
- QUERALT JIMENEZ M. (2010) *Derecho Penal Parte especial*.Editorial Atelier.Barcelona.
- SANTANA VEGA D.M. (2011) *El nuevo delito de trata de seres humanos, (LO 5/2010)*. *Cuadernos de política criminal* N° 104, págs. 79-108.
- SANTANA VEGA, D.M. (2011) “*La directiva 2011/36/ue, relativa a la prevención y lucha contra la trata de seres humanos y la protección de las víctimas: análisis y crítica*”. *Revista Nova et Vetera*. Págs. 211-226.
- VILLACAMPA ESTIARTE C. (2011) *La nueva directiva europea relativa a la prevención y la lucha contra la trata de seres humanos y la protección de las víctimas. ¿Cambio de rumbo de la política de la Unión en materia de trata de seres humanos?.* *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología* .páginas 2-45. <http://criminet.ugr.es/recpcl>.
- VILLACAMPA ESTIARTE C. (2012) *Trata de seres humanos y delincuencia organizada. Conexión entre ambos fenómenos criminales y su plasmación jurídico-penal*. *Revista Indret*. Barcelona. Págs 2-34. www.indret.com.
- VILLACAMPA ESTIARTE C. (2011). *El delito de trata de seres humanos. Una incriminación dictada desde el Derecho Internacional*. Editorial Aranzadi. Thomson Reuters. Cizur Menor, Navarra.
- VILLACAMPA ESTIARTE C. (.2010) *El artículo 177 bis: Delito de trata de seres humanos.Comentarios al Código penal español*. Tomo I. Gonzalo Quintero Olivares (Director). Editorial Aranzadi. Thomson Reuters. Cizur Menor, Navarra

