

EL PROCESO DE BOLONIA: MITO Y REALIDAD

VICENTE A. SANJURJO RIVO
Profesor Contratado Doctor de Derecho Constitucional
va.sanjurjo@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela

*«La enseñanza se ha puesto muy complicada, y uno ya no sabía ni qué enseñar,
ni cómo enseñar, ni a quién enseñar»
Gonzalo Torrente Ballester*

Resumen: La Declaración de Bolonia de 1999 inicia, aunque ha habido algún que otro precedente, un ambicioso proceso de reforma de la educación superior en Europa. La finalidad era adaptar la universidad europea a las demandas de un cada vez más exigente mercado laboral y hacerla de ese modo también más atractiva a estudiantes procedentes de países no europeos, en el contexto de un mundo progresivamente más globalizado. A tal fin, y en momentos sucesivos, se proponen una serie de medidas dirigidas fundamentalmente a facilitar la movilidad, la homologación de títulos y la inserción laboral de los futuros titulados en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En el presente trabajo se refiere, sin embargo, que tales objetivos, con carácter general y en particular en el ámbito de la titulación de Derecho, están aún lejos de lograrse, al tiempo que se pretende demostrar, a través de una concreta experiencia docente, que los postulados metodológicos de la nueva reforma no obtienen en las condiciones actuales los resultados previstos.

Palabras Clave: Declaración de Bolonia, titulación de Derecho, homologación, movilidad, metodología docente, formación, empleo.

Abstract:

The 1999 Bologna Accords, even though a few other precedents have been known, start an ambitious reform process for Higher Education in Europe. The purpose was to adapt European Universities to the demands of the increasingly demanding labour market, and thus making it more attractive to students coming from non-European countries, within the context of a more and more globalized World. To this end, and in succession, a series of measures aimed primarily to facilitate mobility, qualifications recognition and employability of future graduates were proposed in the new European Higher Education Area (EHEA). However, in the following essay, said objectives are referred to be, generally and particularly in the field of law degrees, far from being achieved; as well as it intends to demonstrate, through a specific teaching experience, that the methodological postulates of the new reform are not achieving, under the present conditions, the expected results.

Key words: Bologna Accords, Law degree, equivalents on academic credentials, mobility, Teaching methodology, Education and training, employment.

Sumario: 1.Introducción. 2.Los mitos de Bolonia. 2.1.El denominado modelo Bolonia. 2.2.- Bolonia facilita la homologación de títulos y promueve la movilidad. 2.3. Bolonia mejora la formación y facilita el acceso al mercado laboral. 2.4. Bolonia y la revolución metodológica. 3.Ensayo de una metodología docente que combina estrategias de trabajo cooperativo e individual. 3.1 Análisis de los resultados. 4. El proceso de Bolonia o de cómo la burocracia propone y la realidad dispone. 5. Bibliografía

1. Introducción

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), proceso que se inició con la Declaración de La Sorbona (*Sorbonne Joint Declaration*, 1998) y que alcanzó su punto de inflexión con la Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999, supuso en España la superación de los créditos LRU, para cuyo cálculo se computaban únicamente las horas lectivas teóricas y prácticas, y la aparición en escena de los créditos ECTS o *European Credit Transfer System*, que además de aquéllas contabiliza las horas que los alumnos deberán emplear para el estudio, la preparación y la realización de exámenes. Asimismo origina la estructuración de las titulaciones universitarias, siguiendo la tradición anglosajona, en grados y postgrados (*Bachelor* y máster). Todo ello comporta una serie de cambios de diversa índole en el ámbito de los estudios universitarios, entre ellos y que como docentes nos conciernen particularmente, los relativos a la metodología docente.

Sin embargo, la Declaración de Bolonia no es una norma de Derecho comunitario y carece, por tanto, de carácter vinculante. Se trata en cambio de un acuerdo intergubernamental suscrito inicialmente por los Ministros de Educación de treinta países europeos. Además, excede con mucho el ámbito de la Unión Europea, pues entre los ministros firmantes estarían finalmente también los de los países del Espacio Europeo de Libre Comercio y de algunos países del centro y este de Europa. Con todo, la Declaración establecía un plazo —curso académico 2010-2011— para la creación del EEES, y a tal fin se acordó celebrar reuniones dirigidas a supervisar el proceso. Por ello tras la Declaración de Bolonia se sucederían distintas Conferencias en diversas ciudades europeas (Praga 2001, Berlín 2002, Bergen 2005, Londres 2007 y Lovaina 2009).

Aun cuando la declaración, como se acaba de señalar, carece de valor normativo, España se incorporó enseguida a sus postulados. Así, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, disponía que «en el ámbito de sus respectivas competencias el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las Universidades adoptarán las medidas necesarias para la plena integración del sistema español en el espacio europeo de enseñanza superior» (art. 87). En lo que al Gobierno respecta, su voluntad de garantizar la consecución entre nosotros del EEES ha sido inequívoca y para ello procedió a aprobar una serie de normas reglamentarias dirigidas a tal fin¹. Otro tanto

¹ RD 1044/2003, de 1 de agosto, que establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título; RD 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el Sistema Europeo de Créditos; RD 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado; RD 56/2005, de 21 de enero, por

podría decirse de las autoridades académicas que asumieron con entusiasmo los medios y los objetivos preconizados por la Declaración de Bolonia². Algo similar ha sucedido con la comunidad universitaria que, salvo las excepciones que vengan al caso, ha asumido entre la resignación descreída y el entusiasmo entregado las tesis de Bolonia. Sin pretender ahora analizar en detalle las causas que puedan explicar esta aceptación disciplinada del nuevo modelo, una pista que podría conducirnos a alguna de aquéllas podría ser el ambiente general de desmovilización y el temor a ser tildado de resistente a los cambios y al consiguiente encasillamiento ideológico³. No ocurrió lo mismo, en cambio, en algunos de los países de nuestro entorno en los que se registraron fuertes resistencias a la implantación del nuevo modelo y que, en algunos casos, provocaron su exclusión del mismo. Así por ejemplo Italia, que se había incorporado inmediatamente al modelo Bolonia (a través de la coloquialmente conocida como *laurea breve*), aunque no formalmente, ha dado marcha atrás y regresado de hecho al modelo anterior. En países como Holanda los resultados derivados de la introducción de la reforma han sido para muchos desalentadores y objeto de duras críticas. Alguno de los países que integran el grupo de una de las últimas oleadas de incorporaciones a la Unión Europea, caso de Polonia o Hungría, han rehuído la reforma. O, en fin, el Reino Unido, que no precisa acogerse al nuevo modelo sencillamente porque éste encaja perfectamente en su tradición educativa; o Alemania, donde los estudios de Derecho han quedado al margen —sin demasiadas resistencias— de Bolonia⁴.

En nuestro país, sin embargo, como se acaba de señalar, se abrazó el nuevo modelo asumiendo acríticamente las supuestas virtudes que éste comportaba y dándolas por buenas. Sin duda los objetivos propuestos por el nuevo EEES son deseables y encomiables, e incluso podría suponer un diagnóstico bastante certero sobre las carencias del actual modelo. Sin embargo, una cosa son los objetivos propuestos y otra bien distinta la efectiva consecución de los mismos. Y aquí es donde se ha producido un gran equívoco —interesado o no— atribuyéndole erróneamente a Bolonia ciertas consecuencias o bien dando por supuesto que su mera aplicación, con independencia de las condiciones en que se hiciese, iba a ser como una suerte de bálsamo de Fierabrás con

el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado. Estos dos últimos Reales Decretos —ambos de 2005— han sido derogados por el RD 1393/2007, que obliga a las universidades a implantar los nuevos planes de estudio conforme a la estructura, sistema de cómputo de créditos y metodología auspiciada por la Declaración de Bolonia en el plazo perentorio del curso académico 2010-2011.

² Así por ejemplo en la Declaración de 12 de septiembre de 2003 o en la de 15 de diciembre de 2008, entre otras, la Conferencia de Rectores (CRUE) dejaba constancia de su apuesta decidida por los distintos cambios y transformaciones que el EEES comportaba. (Puede consultarse ésta y otra documentación en <http://www.eees.es/es/documentacion-documentacion-complementaria>. [último acceso 2011], y en <http://www.crue.org/prensa/2008diciembre/DeclaracionCRUEAG151208.pdf>. [último acceso 2011]).

³ RUIZ RUIZ, M. E. Y BORONAT MUNDINA, J. (2006), "A vueltas con la formación de los profesores... Necesidades formativas del perfil profesional", en *La reforma de la Universidad: cambios exigidos por la nueva Europa*", MURGA MENOYO, M. A. Y QUICIOS GARCÍA, M. DEL P. (coords.), Dykinson, 167; GARCÍA AMADO, J. A. (2009), "Bolonia y la enseñanza del Derecho", *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, núm. 5, p.44.

⁴ Sobre la resistencia a la implantación del nuevo EEES, aunque por razones y con argumentos bien distintos y hasta opuestos, en las titulaciones de derecho en ambos países —Reino Unido y Alemania— consúltese RODRÍGUEZ-ROSADO, B. (2011), "La adaptación a Bolonia de los estudios jurídicos: autocomplacencia inglesa, resistencia alemana", *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 3, pp.55-66.

el que se alcanzarían todos los objetivos propuestos. En las páginas que siguen abordaremos alguno de estos equívocos.

1. Los mitos de Bolonia

1.1. El denominado modelo Bolonia

Se ha dicho hasta la saciedad que la Declaración de Bolonia de 1999 portaba consigo un nuevo modelo pedagógico destinado a la educación superior. Sin embargo, esta escueta Declaración nada dice al respecto⁵. En realidad, el propósito originario de Bolonia es más genérico pero no menos ambicioso: armonizar los estudios superiores en Europa y de ese modo alcanzar un sistema de homologación de títulos que, a su vez, facilite la movilidad de estudiantes y profesores y promueva el empleo y la competitividad⁶.

Para lograr ese objetivo, la Declaración, en síntesis, propone tres medidas: la estructuración de las distintas titulaciones en dos ciclos; el primero o grado, con una duración mínima de tres años, y el segundo o postgrado, que conduciría a la obtención del título de máster o doctorado; en segundo lugar, el establecimiento de un sistema común de créditos —los denominados ECTS—; y, en tercer lugar, promocionar el «diseño de criterios y metodologías comparables»⁷. Pero no añade nada más ni concreta más respecto de la consecución de estos objetivos. Antes al contrario, se remite a las decisiones que libremente se adopten en el ámbito de los distintos Estados nacionales, ya que tales objetivos habrán de alcanzarse «con pleno respeto a la diversidad de culturas, lenguas, sistemas nacionales de enseñanza y autonomía universitaria»⁸. Así pues, frente a lo que muchas veces se cree, Bolonia como tal no desarrolla ninguna metodología docente específica. Por no decir, ni tan siquiera determina cuáles deben ser los contenidos mínimos y las materias propias de cada titulación.

Quien sí establece una concreta metodología docente, en cambio, es el denominado Proyecto Tuning, proyecto iniciado en 2000 por un grupo de universidades con la colaboración de la Asociación Europea de Universidades y el respaldo económico de la Comisión Europea, que alumbró una serie de documentos y trabajos⁹ en los que se condensan los criterios pedagógicos y las estrategias docentes que deben inspirar el nuevo ECTS¹⁰. Es en dicho Proyecto donde se utilizan los conceptos de «competencia» y su tipología y «resultados del aprendizaje», que luego asumirían las autoridades

⁵ Puede leerse en "Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999", [último acceso 2011]. Disponible en <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>.

⁶ Concretamente en el texto de la Declaración se dispone como objetivo a alcanzar por quienes la suscriben «la adopción de un sistema de títulos de sencilla legibilidad y comparabilidad, a través de la introducción del Diploma *Supplement*, con tal de favorecer la *employability* (ocupabilidad) de los ciudadanos europeos y la competitividad internacional del sistema europeo de enseñanza superior». (ibid.).

⁷ ibid.

⁸ ibid.

⁹ "Documentos elaborados por el Proyecto Tuning", [último acceso 2011]. Disponible en <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/index.htm>.

¹⁰ Vid. RIOJA NIETO, A. M. (2006), "El proyecto Tuning, una propuesta directriz del cambio", en *La reforma de la Universidad: cambios exigidos por la nueva Europa*, MURGA MENOYO, M. A. Y QUICIOS GARCÍA, M. DEL P. (coords.), Dykinson, pp. 29-38.

encargadas de impulsar el proceso de Bolonia. Las competencias, a su vez, podrán ser genéricas, esto es, las comunes a cualquier titulación; y específicas, es decir, las que son necesarias adquirir especialmente para ejercer convenientemente una determinada profesión¹¹. Por su parte, los llamados «resultados del aprendizaje» vendrían a ser el conjunto de competencias —genéricas y específicas— que un alumno debe adquirir y dominar al concluir sus estudios.

El recurso a estos conceptos puede resultar sin duda útil al objeto de facilitar la comparación entre las titulaciones universitarias de cada país y con ello también su eventual homologación. De este modo, tales homologaciones atenderían, antes que a los concretos contenidos de las materias cursadas, a lo que el titulado estaría en condiciones de poder hacer. Sin embargo, este planteamiento del Proyecto Tuning —respaldado por cierto en las declaraciones de los ministros europeos en Bergen (2005)¹², Londres (2007)¹³, y Lovaina (2009)¹⁴, y adoptado por el gobierno español¹⁵— presenta el inconveniente de su orientación exclusivamente dirigida al mundo laboral¹⁶. Naturalmente no porque no sea necesario que la universidad forme a buenos profesionales que sirvan a la sociedad, sino porque un sesgo exclusivamente laboral puede obviar otros elementos cognoscitivos, puramente formativos que, aunque estén desprovistos de una utilidad profesional inmediata, es necesario que sean ofrecidos en la formación universitaria, sobre todo en titulaciones que, a diferencia de aquéllas que sí tienen un carácter hiperespecializado y una orientación marcadamente profesional, son más generalistas. No hacerlo así entrañaría el riesgo de convertir a la universidad exclusivamente en «una especie de Centro de Formación Profesional de Grado Superior»¹⁷. En este sentido se ha llegado a hablar de que Bolonia comporta un riesgo de privatización o mercantilización de la universidad, pero no ya en el sentido de que de su aplicación se siga una progresiva privatización de la universidad pública, que en modo alguno es así, si bien, como veremos, podría producir en el futuro alguna

¹¹ Un análisis detallado de los tipos, y dentro de cada uno de ellos, de los subtipos de competencias, puede verse, entre otros, en ALBERT GÓMEZ, M. J. (2006), "Competencias y sociedad del conocimiento", en *La reforma de la Universidad: cambios exigidos por la nueva Europa*, MURGA MENOYO, M. A. Y QUICIOS GARCÍA, M. DEL P. (coords.), Dykinson, p. 116; y MESEGUER VELASCO, S. (2009), "Competencias genéricas y específicas: precisión de conceptos", en *Enseñar Derecho en el Siglo XXI: una guía práctica sobre el grado en derecho*, PALOMINO LOZANO, R. Y RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J. (dirs.), GOÑI RODRÍGUEZ DE ALMEIDA, M. Y MESEGUER VELASCO, S. (coords), Editorial Aranzadi, pp.89-102.

¹² "El Espacio Europeo de Educación Superior. Alcanzando las metas. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Bergen, 19-20 de mayo de 2005".

¹³ "Comunicado de Londres, 18 de mayo de 2007. Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado".

¹⁴ "El Proceso de Bolonia 2020. El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década. Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior, Lovaina/Louvain-la-Neuve, 28-29 de abril de 2009".

¹⁵ Así el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales dispone en la exposición de motivos que «la nueva organización de las enseñanzas incrementará la empleabilidad de los titulados».

¹⁶ Vid. GARCÍA MARTÍNEZ, J. (2007), "Las competencias y la nueva organización de la enseñanza", en *La licenciatura de derecho en el contexto de la convergencia europea*, LEÓN BENÍTEZ, M. R. (coord.), Tirant lo Blanch, p. 165, y ALBERT GÓMEZ, *Competencias y sociedad del conocimiento*, 115-121, cit. En realidad, tal y como señala RIOJA NIETO (*El proyecto Tuning, una propuesta directriz del cambio*, p. 34, cit.) las competencias definidas como genéricas en el Proyecto Tuning coinciden sustancialmente con las demandadas por los departamentos de recursos humanos de las empresas.

¹⁷ RODRÍGUEZ, R. "Los malentendidos de la "Bolonia española"", *ABC*, 26 de enero de 2009.

distorsión; sino desde la perspectiva justamente de este cambio de orientación pedagógico impulsado no propiamente por Bolonia sino por el citado Proyecto Tuning, aunque posteriormente asumido por las autoridades promotoras del proceso de Bolonia, que reduce la enseñanza universitaria exclusivamente a la adquisición de una determinada capacitación profesional demandada por el mercado laboral. Este enfoque utilitarista de la enseñanza no sólo no es negativo sino que es necesario y hasta inevitable. El problema que se denuncia con esta amenaza de privatización se suscitara cuando dicho enfoque es el único, con carácter exclusivo y excluyente de otros que deberían coexistir con él, a no ser que se pretenda que la universidad renuncie a parte de su sustancia.

1.1 Bolonia facilita la homologación de títulos y promueve la movilidad

A primera vista podría parecer que el nuevo EEES conlleva ventajas innegables, como son facilitar la movilidad y la homologación de títulos. Sin embargo, una mirada menos superficial no ofrece conclusiones tan halagüeñas.

La homologación de títulos tiene un carácter instrumental respecto a la movilidad, es decir, con aquélla se persigue la libre circulación de los titulados por el naciente EEES. Y, a su vez, la movilidad, tanto interior como exterior, pretende alcanzar uno de los objetivos esenciales de Bolonia: facilitar la «empleabilidad» de los nuevos titulados¹⁸.

Al objeto de promover dicha homologación, se proponen distintas medidas, no excluyentes sino complementarias entre sí y ya referidas con anterioridad (vid. apartado 0): en primer lugar, la estructuración de las titulaciones en dos ciclos —grado y postgrado—; en segundo lugar, la utilización del mismo sistema de cómputo de créditos —créditos ECTS—; en tercer lugar, y según las directrices del Proyecto Tuning, la ordenación de los títulos a fin de facilitar la comparación entre ellos en función de las competencias y los resultados del aprendizaje que se sigan en cada caso tras cursarlos, lo que, a su vez, podrá ser acreditado a través del denominado Suplemento Europeo al Título¹⁹; y, por último, las evaluaciones periódicas de los distintos centros efectuadas por organismos independientes que deberán autenticar la calidad de las distintas titulaciones.

Sin embargo, en este ámbito puramente formal no se da siquiera, ni mucho menos, una completa uniformidad, ya que para las distintas titulaciones las soluciones que han adoptado los distintos países a la hora de estructurar los dos ciclos —el grado y el postgrado— difieren mucho entre sí²⁰. A ello habría que añadir, como ya se ha

¹⁸ Vid. nota núm. 15.

¹⁹ El RD 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título, lo define en su artículo 3 como «el documento que acompaña a cada uno de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, con la información unificada, personalizada para cada titulado universitario, sobre los estudios cursados, los resultados obtenidos, las capacidades profesionales adquiridas y el nivel de su titulación en el sistema nacional de educación superior». A este documento hacía ya expresa referencia la propia Declaración de Bolonia (vid. nota núm. 6).

²⁰ Vid. BERMEJO CASTRILLO, M. Á. (2006), "¿Realidad o ficción? El proceso de convergencia de las enseñanzas jurídicas dentro del marco del proyecto de creación de un espacio europeo de educación

señalado, que Bolonia no exige unos contenidos mínimos o las materias que deban ser cursadas en cada titulación. Quiere decirse, pues, que la reforma remite la homologación de títulos a cuestiones estrictamente formales. En este sentido, la forma acaba comprendiendo y confundiendo con el fondo. Y de aquí se desprende una consecuencia ulterior: aun a pesar de los controles de calidad antes apuntados, esta homologación de los contenidos pero no de los contenidos permite una equiparación de títulos pero no de conocimientos y calidades, pues «que formalmente el nuevo sistema sirva para hacer automático el reconocimiento de los títulos y el libre ejercicio profesional en cualquier país [...] es una cosa; que quede asegurada una real convergencia del conocimiento y una equiparación de calidades es asunto bien distinto»²¹.

Este enfoque formalista puede tener, aun con todas sus deficiencias, cierta utilidad en conocimientos de carácter o validez universal. En cambio, en aquellas disciplinas desprovistas de dicha naturaleza universal, como es el caso del Derecho, resulta claramente insuficiente. Ciertamente es que hay un derecho internacional y, sobre todo, un derecho comunitario, pero también lo es que éste y aquél conviven con las especialidades propias de los distintos derechos nacionales de los Estados. Por esta razón, en titulaciones como Derecho los efectos ventajosos de las homologaciones se ven ciertamente limitados, al menos en la práctica, debido a las diferencias y particularidades de los distintos ordenamientos jurídicos nacionales. Este planteamiento de presentar soluciones iguales para realidades sustancialmente desiguales conduce a este tipo de resultados contradictorios. Y es que, como recuerda Christian Baldus, «la idea del espacio universitario europeo no tiene ningún inconveniente, sino todo lo contrario. Su realización apretada y burocrática, sin tener en consideración lo específico de cada carrera en particular, sería en cambio muy contraproducente»²².

Pero, al margen ya de todas estas consideraciones, hay un hecho circunstancial que devalúa notablemente el supuesto potencial de homologación de títulos de Bolonia. Al menos en lo que a la titulación de Derecho se refiere. Y es que, tal y como se ha indicado más arriba (vid. apartado 0), un número nada despreciable de países europeos han excluido los estudios de Derecho del EEES. Y no es sólo una cuestión cuantitativa, pues desde una perspectiva cualitativa los dos países de referencia en el ámbito del derecho continental europeo —Alemania e Italia— se han quedado también fuera de Bolonia. De manera que, más allá de las dificultades de homologación intrínsecas a la titulación de derecho, se impone antes una pregunta más simple y elemental: si los principales países que se incluyen en nuestra tradición jurídica se descartan de Bolonia, entonces «¿con quién se pretende que nos armonicemos?»²³.

Los problemas de homologación lógicamente no incentivarán la movilidad de los estudiantes, pero además la experiencia revela que allí donde los estudios se han vuelto

superior", *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad*, núm. 9, pp. 263-264.

²¹ GARCÍA AMADO, *Bolonia y la enseñanza del Derecho*, 44, cit. en nota núm. 3.

²² BALDUS, CHR. (2009), "Calidad: ¿para qué, para quién? Una perspectiva alemana y continental sobre el llamado proceso de Bolonia", *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, núm. 4, p.17.

²³ RECALDE CASTELLS, A. Y ORÓN MORATAL, G. "Información y mentiras sobre Bolonia", *El País*, 28 de enero de 2009.

más rígidos como consecuencia de la implantación de Bolonia ha descendido notablemente el intercambio Erasmus²⁴, es decir, se ha desincentivado la movilidad. Pero aparte de todas estas consideraciones, hay una cuestión, seguramente más trivial y con menos enjundia pero no por ello menos relevante, que no facilita en absoluto la movilidad de los estudiantes: la disparidad de los calendarios académicos. Esta disparidad provoca un asincronismo de algunos trámites administrativos así como de los períodos lectivos que retraen objetivamente la movilidad.

No obstante, si hay serias dudas respecto a que Bolonia vaya a favorecer la movilidad de los estudiantes por las distintas facultades de derecho a lo largo y ancho de Europa, no se abrigan menos respecto a la posibilidad de que, una vez se hayan titulado, puedan ejercer las distintas profesiones jurídicas, debido a la gran heterogeneidad de requisitos de acceso establecidos en los distintos países²⁵.

Por otra parte, la implantación de los grados, tal y como han sido diseñados en su regulación actual²⁶, representarán un claro obstáculo a la movilidad de los estudiantes dentro del territorio nacional. En efecto, el Gobierno no ha establecido unos contenidos comunes a los estudios de grado de cada titulación, de manera que cada universidad podrá fijar dichos contenidos con amplia libertad, o mejor, atendiendo al juego de equilibrios (y desequilibrios) de poder entre las distintas áreas de conocimiento existentes en cada facultad. El único criterio que en cierto modo confiere uniformidad presente en la normativa es la exigencia de que al menos sesenta de los 240 créditos de que constan los títulos de grado deberán tener el carácter de formación básica. A su vez, de esos sesenta créditos, treinta y seis deben referirse a alguna de las materias que se predeterminan para cada rama de conocimiento (Derecho se incluye en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas)²⁷, y el resto (al menos veinticuatro) pueden referirse a

²⁴ BALDUS, *Calidad: ¿para qué, para quién? Una perspectiva alemana y continental sobre el llamado proceso de Bolonia*, p. 17, cit.

²⁵ Cfr. al respecto, BERMEJO CASTRILLO, *¿Realidad o ficción? El proceso de convergencia de las enseñanzas jurídicas dentro del marco del proyecto de creación de un espacio europeo de educación superior*, pp. 292 y ss., cit. en nota núm. 20. En este sentido, resulta sumamente esclarecedora la sentencia del Tribunal de Justicia de las Comunidades Europeas (TJCE), en el caso Krzysztof Pesla contra Vorpomern, de 10 de diciembre de 2009, que no atendió la pretensión de un ciudadano polaco de poder acceder a las prácticas preparatorias para las profesiones jurídicas en Alemania sin haber previamente aprobado el primer examen de Estado exigido a tal efecto en dicho país, con el argumento de que «a falta de armonización de las condiciones de acceso a una profesión, los Estados miembros tienen derecho a definir los conocimientos y aptitudes necesarios para el ejercicio de dicha profesión». En consecuencia, «los conocimientos acreditados por el título otorgado en otro Estado miembro y la cualificación o la experiencia profesional conseguida en otros Estados miembros [...] han de examinarse en relación con la cualificación profesional exigida por la normativa del Estado miembro de acogida», ya que «el mero hecho de que los estudios jurídicos realizados que versen sobre el Derecho de un primer Estado puedan ser considerados comparables [...] a los estudios dirigidos a proporcionar los conocimientos certificados por la cualificación exigida en otro Estado miembro, no puede generar por sí mismo [...] una obligación de privilegiar [...] [los conocimientos] relativos esencialmente al Derecho del primer Estado miembro, certificados por las cualificaciones obtenidas en este primer Estado». Lo contrario, concluye el Tribunal, «equivaldría a admitir que un candidato pueda acceder a las prácticas preparatorias sin poseer los más mínimos conocimientos tanto de Derecho alemán como de la lengua alemana». (STJCE, de 10 de diciembre de 2009, §§ 34, 45 y 46).

²⁶ Vid. el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

²⁷ Anexo II del RD 1393/2007, de 29 de octubre.

cualquier otra materia, siempre que se justifique y la ANECA certifique su carácter básico²⁸. Pues bien, excepto para esos sesenta créditos de formación básica que han de ser objeto de reconocimiento automático entre las distintas titulaciones pertenecientes a la misma rama de conocimiento²⁹ —lo cual a su vez podría provocar en algunos casos notables incongruencias³⁰—; para el resto —hasta 180 créditos— regirán los parámetros convencionales de convalidación de materias, es decir, la correspondencia o no entre el programa o contenido de la asignatura cursada y la que se pretende convalidar³¹.

Atendiendo a lo antedicho —la ausencia de contenidos comunes y la absoluta libertad de cada universidad para fijar los que estime oportunos—, la presumible disparidad de planes de estudio previsiblemente dificultará la convalidación de créditos entre las mismas titulaciones de grado cursadas en las distintas universidades españolas, y de paso se entorpecerá también la movilidad interna de los estudiantes. Así pues, desde esta perspectiva la construcción del nuevo EEES tendría el efecto paradójico y pernicioso de hacerse a costa de la destrucción del preexistente espacio español de educación superior. Y aún cabría de todo ello extraer una conclusión más: la utilización de una unidad de medida franca —los créditos ECTS— no garantiza por sí solo la convalidación de materias, lo cual tiene validez no sólo hacia dentro —el territorio nacional— sino también hacia fuera —el EEES— ya que, como se ha visto, Bolonia está aquejada de la misma falta de contenidos comunes.

1.2 Bolonia mejora la formación y facilita el acceso al mercado laboral

Entre las virtudes habitualmente atribuidas a Bolonia, una que se ha venido repitiendo hasta la extenuación es que Bolonia *producirá* mejores profesionales y allanará el camino de los recién titulados para acceder al mercado laboral en las mejores condiciones. De hecho, como se recordará, en el frontis de Bolonia figura la ocupación laboral de los universitarios como una de las metas a conquistar. Y desde luego, como propósito a alcanzar es irreprochable. Lo que se pone en tela de juicio, en cambio, como ya se ha tenido ocasión de señalar, es si un sesgo puramente ocupacional no acabará por simplificar excesivamente y desvirtuar la educación superior. De ahí que no haya faltado quien cargue las tintas contra Bolonia por la cosmovisión economicista que implica, de suerte que «el alumno es un producto, [y] el profesor un factor de producción»³².

Bolonia identifica formación y capacitación profesional: a mejor capacitación profesional, mejor formación. Y, a su vez, esa mejorada formación (profesional) facilitaría el acceso al mercado laboral. En suma, la nueva formación obtenida en el nuevo EEES sería el presupuesto y causa de una mejor posición de los titulados en el mercado laboral. Ahora bien, ¿es esto realmente así? ¿De verdad la reforma asegura una

²⁸ Artículos 12.5 y 25 del RD 1393/2007, de 29 de octubre.

²⁹ Artículo 13 a) y b) del RD 1393/2007, de 29 de octubre.

³⁰ Vid. un esclarecedor supuesto en SANTOS MORÓN, M. J. (2010), "El "sistema Bolonia" y los estudios de Derecho: una reflexión crítica tras su implantación", *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, núm. 14: 81, nota 47.

³¹ Artículo 13 c) del RD 1393/2007, de 29 de octubre.

³² BALDUS, *Calidad: ¿para qué, para quién? Una perspectiva alemana y continental sobre el llamado proceso de Bolonia*, p. 14.

mejor formación de los nuevos titulados? Aunque volveremos más adelante sobre esta cuestión, diremos ahora que el presunto cambio metodológico del nuevo modelo supone inexorablemente una reducción considerable de las horas teóricas y del número de créditos destinados a una formación jurídica específica. Las carencias en la formación técnica, o si se prefiere, técnico-jurídica, que de ello indefectiblemente se sigue no parece que se vaya a poder subsanar con las estrategias de aprendizaje de carácter práctico propuestas. Y menos aún que vaya a poder hacerse por una renovada avidez de conocimiento que el trabajo autónomo despertará de su letargo en los nuevos alumnos. Tomando aquella vieja idea del Hombre Nuevo parece que Bolonia se afana en construir el Nuevo Alumno, aunque probablemente con idénticas posibilidades de éxito. Y es que una de las especies que ha corrido asombrosamente con más éxito es la de que el sistema de créditos ECTS va a propiciar una mayor motivación e implicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Lo cierto, sin embargo, es que al riesgo de esquematismo que en algunos casos podría provocar esa disminución de horas destinadas a la adquisición de conocimientos, se suma la existencia en muchos casos de planes muy dispersos, que recogen asignaturas con contenidos despiezados y que, en consecuencia, dificulta al alumno adquirir una visión de conjunto y una formación integral. En condiciones tales, ¿de verdad resulta que los futuros graduados estarán en mejor disposición que los actuales licenciados en derecho para acceder a la función pública³³, o para ingresar en los cuerpos jurídicos más exigentes (notarios, registradores, jueces, etc.) que justamente priman, al menos por ahora, los conocimientos técnicos en sus respectivos procesos de selección?

Por cuanto respecta a una supuesta posición de ventaja en el mercado laboral de los nuevos titulados en el marco del nuevo EEES no parece, por lo que ya se ha dicho (vid. apartado 1.1), que ello vaya a ser exactamente así con relación al ejercicio profesional fuera del ámbito nacional o, cuando menos, que la situación vaya a cambiar sustancialmente respecto al *statu quo*.

La organización de los estudios en grado y postgrado suscita también algunas dudas — dudas a las que tampoco ha contribuido a despejar la propia Declaración de Bolonia³⁴— sobre la proyección laboral del título de grado. Por las razones que se acaban de apuntar, no es probable que los graduados alcancen una mejor y más amplia formación que los actuales licenciados; en cambio, sí es bastante factible que su título se vaya a depreciar, sobre todo respecto al postgrado, en orden a tener acceso a los trabajos jurídicos más cualificados. Lo cual, dicho sea de paso, es lo que sucede en los Estados Unidos al que trata de seguir con carácter general en este aspecto Europa: allí los estudios equivalentes al grado se cursan en los *colleges* de las universidades, y desembocan en la obtención del título de *undergraduate studies*. Se trata de estudios muy generalistas y en general no muy apreciados en el mercado laboral. Los que sí lo son, en cambio, y justifican el prestigio de algunas universidades norteamericanas, son los cursos de especialización posterior, los denominados *graduate studies* que, trasladados a la terminología de Bolonia, equivaldrían a los estudios de postgrado, si bien hay carreras, entre ellas por cierto Derecho, que únicamente se cursan como

³³ Cfr. al respecto LINDE PANIAGUA, E. (2010), *El proceso de Bolonia: un sueño convertido en pesadilla*, 1.ª ed., Cizur Menor (Navarra), Civitas, pp. 215-219.

³⁴ Al respecto únicamente manifiesta que «el título otorgado al final del primer ciclo será utilizable como cualificación en el mercado laboral europeo». (Vid. *Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999*).

graduate studies, de manera que en estos casos previamente habría que haber cursado un *undergraduate* en otra materia y posteriormente la especialización exigiría a su vez cursar otro postgrado³⁵.

De confirmarse finalmente lo antedicho, el factor clave de cara a alcanzar los niveles de cualificación más altos será el postgrado. Y llegados a este punto, parece que por una serie de razones —económicas, de organización y gestión internas³⁶— las universidades privadas, sobre todo en la rama jurídico-social, disfrutarían de una posición de partida ventajosa respecto de las públicas, aparte de que la mayoría de estas últimas, por sus dimensiones, no estarían en disposición de ofrecer un abanico amplio y realmente competitivo de cursos de postgrado. En suma, la sana y deseable competencia entre las ofertas de postgrado estaría distorsionada ya que no competirían en iguales —o incluso parecidas— condiciones las de las distintas universidades públicas entre sí, y tampoco las de éstas respecto a las de las privadas.

El incremento de las tasas para cursar el postgrado en las universidades públicas y los precios libres para hacerlo en las universidades privadas, previsiblemente provocará que este tipo de educación deje de ser un derecho³⁷ para convertirse en un medio de obtención de una elevada cualificación profesional sólo al alcance de los que dispongan de una renta suficiente que les permita sufragarlo. Ajenos a la mentalidad y al modo de operar propios de las sociedades anglosajonas, no parece que el sistema de becas pudiese restablecer un cierto equilibrio en esa hipotética situación. Así pues, si con carácter general sólo aquéllos que dispusiesen de un nivel de renta suficiente podrán tener acceso a este tipo de formación, huelga decir que en ese caso Bolonia representaría un extraordinario retroceso social, que nos devolvería de la universidad de masas que a partir de la segunda mitad del siglo XX sirvió, a partir de los principios de capacidad y esfuerzo, de trampolín social de las clases medias y trabajadoras, a la universidad de elites que la precedió, en la que las elites económicas y sociales eran reclutadas para cubrir los puestos de mayor cualificación demandados por la enjuta burocracia del Estado liberal³⁸. Si fuese así en todos sus extremos, es decir, si la universidad pública no estuviese finalmente en condiciones de ofertar postgrados de calidad y competitivos y que, asimismo, no fuesen prohibitivos según qué rentas económicas, Bolonia lejos de ser un avance, constituiría una enorme regresión desde el punto de vista social.

1.3 Bolonia y la revolución metodológica

Como ya se ha tenido oportunidad de indicar anteriormente (vid. apartado 0), la Declaración de Bolonia no incluía expresamente ninguna referencia metodológica concreta, y todo el arsenal de metodología docente y aprendizaje que hoy casi

³⁵ Vid. CARRERAS SERRA, F. de (2009), "A cada uno lo suyo: las culpas propias y las culpas de Bolonia", *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, núm. 4: 11.

³⁶ *ibid.*: 12.

³⁷ MORENO, R. (2009), "De la Declaración de Bolonia a la Estrategia 2015: El proyecto europeo neoliberal de mercantilización de la Universidad", en *Bolonia no existe. La destrucción de la Universidad europea*, Alegre, L. y Moreno, V. (coords.), HIRU, Guipúzcoa, p. 28.

³⁸ Cfr. CARRERAS SERRA, *A cada uno lo suyo: las culpas propias y las culpas de Bolonia*, pp. 12 y 4-6, cit.

podríamos decir nos abruma se debe, en realidad, al mencionado Proyecto Tuning, si bien es cierto que sus propuestas metodológicas fueron luego asumidas de manera entusiasta e inequívoca por las autoridades patrocinadoras del proceso de Bolonia y, por descontado, por las autoridades políticas españolas³⁹.

En general no existen demasiadas dudas sobre la necesidad de actualizar de algún modo el modelo pedagógico actual. Seguramente la enseñanza en las aulas de nuestras universidades era —o continúa siendo— en algunos casos excesivamente teórica, que probablemente partía de una concepción del derecho en buena parte superada y en cambio permanecía ajena a los grandes debates actuales en torno a los problemas que hoy suscita el derecho y su aplicación⁴⁰. La consecuencia de todo ello ha sido seguramente una enseñanza, en mayor o menor medida, algo alejada de la realidad, exclusivamente memorística y fragmentada. Y la piedra angular de este modelo será la lección o clase magistral como medio de transmisión de conocimientos, en la que ciertamente el papel del alumno es el de mero receptor pasivo de la información codificada por el profesor, que luego aquél habrá de reproducir de la manera más fidedigna posible en el momento de la realización de los exámenes correspondientes. Ahora bien, y aunque volveremos sobre la cuestión más adelante, anticipamos ya que, en nuestra opinión, aunque la clase magistral en su concepción tradicional y como prácticamente único vehículo de transmisión de conocimiento haya quedado desfasada, sigue siendo, con las adaptaciones oportunas, un instrumento perfectamente válido y aprovechable en la educación superior. Por otra parte, y frente a lo que frecuentemente se nos ha pretendido hacer creer, el debate sobre la clase magistral como herramienta pedagógica no es del todo actual, pues ya mucho tiempo atrás no faltó quien advirtiese acerca de sus carencias⁴¹.

¿Y qué soluciones propone Bolonia para arrostrar la adaptación de la enseñanza universitaria a las necesidades del cambiante mundo actual? El Proyecto Tuning parte de la constatación de que el vertiginoso avance en las distintas áreas del saber convierte invariablemente en caduco cualquier conocimiento. Por lo tanto, desde este enfoque lo decisivo ya no será el conocimiento, en permanente estado de transformación y cambio, sino la adquisición de una serie de competencias que permita a los futuros profesionales

³⁹ Así, la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, dispone en su artículo 89.5: «El Gobierno, las Comunidades Autónomas y las universidades impulsarán la realización de programas dirigidos a la renovación metodológica de la enseñanza universitaria para el cumplimiento de los objetivos de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior». Igualmente, y en desarrollo de la citada Ley Orgánica, el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, anuncia en su exposición de motivos que «la nueva organización de las enseñanzas universitarias [...] impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida».

⁴⁰ Sobre la influencia que sobre esta manera excesivamente apegada a la teoría de entender la enseñanza del Derecho hayan podido ejercer los movimientos decimonónicos de la Escuela de la Exégesis en Francia y de la Jurisprudencia de Conceptos en Alemana, así como la casi absoluta impermeabilidad de la docencia respecto a las grandes cuestiones problemáticas actuales de la ciencia jurídica, puede consultarse GARCÍA AMADO, *Bolonia y la enseñanza del Derecho*, pp. 44-48 y 49-51.

⁴¹ Entre nosotros, por ejemplo, el administrativista Gastón y Marín denunciaba ya a comienzos del siglo pasado las deficiencias de la lección oral justamente por lo que suponía de desatención al trabajo personal del alumno. (GASCÓN Y MARÍN, J. (1909), *La enseñanza del derecho y la autonomía universitaria en Francia: estudio comparado*, Zaragoza, Tipografía de E. Casañal, p.144).

adaptarse justamente a los acelerados cambios que experimentan los conocimientos técnicos propios de su ámbito profesional. El universitario no vendría a culminar su formación al terminar su paso por la universidad, sino que más bien adquiriría las habilidades y destrezas necesarias para continuar formándose sin solución de continuidad a lo largo de su vida laboral. En síntesis, el planteamiento metodológico sería sacrificar conocimientos a cambio de ganar competencias. Sin embargo, esto no es tan novedoso como a primera vista pudiese parecer: en el ámbito del derecho los ordenamientos jurídicos han estado siempre sujetos a constantes cambios y modificaciones que, como es obvio, obligaba a los distintos operadores jurídicos a un permanente *aggiornamento* en el ámbito propio de su actuación. Tal necesidad de adaptación a los cambios se intensificó además con la superación del Estado liberal y el advenimiento del Estado social que, como es sabido, supuso un incremento exponencial de las esferas de intervención del Estado y, como consecuencia de ello, de la producción y revisión normativa.

A partir de este planteamiento inicial la nueva metodología docente aboga por centrar el foco en el alumno y no tanto en el profesor, de manera que el proceso educativo universitario se asiente más en el aprendizaje que en la enseñanza. El profesor —se dirá— no deberá preocuparse tanto en la transmisión de conocimientos como en contribuir a generarlos a través del trabajo autónomo del alumno. Éste no tendrá tanto que acumular conocimientos transmitidos por el profesor como alcanzarlos por sí mismo a través de distintas herramientas y la orientación, guía y supervisión del profesor. En consecuencia, el docente devendría en una suerte de instrumento (cualificado) al servicio de la adquisición autónoma del conocimiento de los discentes. Además, con la utilización de esas herramientas los alumnos desarrollarían una serie de capacidades y habilidades y adquirirían una serie de competencias y destrezas que los capacitaría mejor para hacer frente a las exigencias del mundo de hoy en día. De añadidura, como ya se ha referido, este sistema basado en la adquisición de competencias y en los resultados del aprendizaje supuestamente vendría a facilitar la comparación de títulos y su homologación y, como consecuencia de todo ello, a promover la movilidad de los titulados.

Ese hincapié en el carácter voluble de los conocimientos, en permanente cambio, y la convicción —probablemente un tanto ingenua o cínica— de que serán los propios alumnos los que, mediante el autoaprendizaje asistido por el docente, los busquen y adquieran con fruición, se ha traducido en una nada despreciable reducción de las horas teóricas y del número de créditos de materias específicas propias de cada titulación. Tal y como antes señalábamos, se pone el acento en la adquisición de competencias instrumentales a costa de la adquisición de conocimientos técnicos. Y es aquí donde, creemos, radica el talón de Aquiles de la metodología propuesta: en fiarlo casi todo a las competencias, habilidades y destrezas en fuerte detrimento de los conocimientos técnicos propios de cada titulación. Pongamos un ejemplo que nos concierne: la titulación de Derecho. Conforme a la situación precedente, regulada en la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU)⁴², la licenciatura constaba de 346 créditos. En cambio

⁴² Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto. (B.O.E. de 1 de septiembre, núm. 209). Esta Ley Orgánica fue desarrollada por el RD 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecían las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional y, para los estudios de Derecho, también por el RD 1424/1990, de 26 de octubre, por el

ahora el nuevo título de grado se corresponde tan sólo con 240 créditos: adviértase, además, que cada uno de estos créditos se corresponde con 25 horas de trabajo del alumno, pero se traduce en tan sólo 7 horas de clase presencial frente a las 10 horas de clases teóricas y prácticas por crédito LRU. Por si fuese poco, de esos 240 créditos no todos se corresponden con materias propiamente jurídicas. Lejos de ello, tal y como queda diseñado el título de grado en el RD 1393/2007, señala Francesc de Carreras que «de los 240 créditos ECTS necesarios para la titulación del grado, se dedican 36 créditos a materias básicas que deben escogerse entre disciplinas ajenas al Derecho (Antropología, Ciencia Política, Comunicación, Economía, Educación, Empresa, Estadística, Geografía, Historia, Psicología y Sociología); 60 créditos, como máximo, a prácticas externas; entre 6 y 30 créditos de trabajo de fin de grado y, finalmente, un máximo de 6 créditos por participar en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación. De todo ello resulta un máximo de 132 créditos, quedando sólo 108 créditos para los conocimientos específicos de Derecho»⁴³.

Esta senda que se quiere iniciar no parece, sin embargo, que pueda llegar a tener demasiado recorrido. Más bien semeja una vía muerta. Y es que, se diga lo que se diga, un jurista necesita *también* una buena formación teórica, justamente porque el derecho es una ciencia social esencialmente práctica. A través del derecho, en sustancia, se pretende ordenar la convivencia dentro de una comunidad política y resolver (y, por tanto, decidir) los posibles conflictos que puedan surgir en su seno. Por tanto, el derecho no puede dar la espalda a la realidad práctica, entre otras cosas, porque se nutre de ella. Desde este punto de vista, el mayor énfasis que el proceso de Bolonia quiere poner en la realización de actividades de índole práctica resulta inobjetable. Pero debe tenerse bien presente que esa organización de la convivencia y la resolución de eventuales conflictos se hace siempre sobre la base de unas categorías y de un corpus teórico, doctrinal, jurisprudencial, normativo, etc. que es preciso *conocer* en su sentido más amplio, incardinado en un contexto histórico-político determinado. Y no vale decir que al estar en la actualidad esos conocimientos mudando constantemente (aunque como se ha dicho, esto no es del todo nuevo: lo novedoso es la intensidad de los cambios, no los cambios en sí) no merece la pena detenerse en ellos demasiado, pues no se puede entender la transformación de algo que previamente se ignora: si se desconoce el objeto que experimenta una transformación muy probablemente no se pueda comprender ni la transformación ni el resultado de la misma: el objeto transformado. Y el riesgo de seguir esta senda es evidente: si el modelo terminase por escorarse excesivamente hacia la adquisición de competencias, habilidades y destrezas se produciría un correlativo vaciamiento de contenidos y, con ello, llegaríamos a la paradoja de que lo sustancial se subordina a favor de lo instrumental. Y así, galopando a lomos del *aprender a aprender* alcanzaríamos el culmen de la flexibilidad: aquélla que adquiere quien «no domina propiamente ni un solo saber, y por lo tanto vale para todo, entre otras cosas porque no

que se establecía el título universitario oficial de Licenciado en Derecho y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél.

⁴³ CARRERAS SERRA, *A cada uno lo suyo: las culpas propias y las culpas de Bolonia*, p.10, cit.

ha aprendido nada, sino que, supuestamente, ha aprendido a aprender, y no valiendo propiamente para nada, vale para todo»⁴⁴.

Al objeto de satisfacer el nuevo paradigma educativo —el profesor debe dejar de ser un mero transmisor de conocimientos y el alumno un simple receptor pasivo de los mismos— se han propuestos distintos y presuntamente novedosos métodos docentes. El elenco es amplio y variado. Incluye, entre otros: el aprendizaje basado en problemas, que consiste en que el profesor plantea un problema, real o hipotético, que el alumno deberá resolver; el estudio de casos, en el que el profesor presenta un problema real, pero a diferencia del anterior no debe ser resuelto por el alumno, sino que corresponde aquí la iniciativa al profesor que debe analizar cómo se ha resuelto o se podría resolver el problema en cuestión; el contrato de aprendizaje, o acuerdo explícito en virtud del cual el alumno se compromete a realizar las tareas fijadas y supervisadas por el profesor; o, por último, el aprendizaje cooperativo, mediante el cual los alumnos desarrollan trabajos en común, compartiendo recursos, información, y también esfuerzos, pues todos responden solidariamente del trabajo de todos⁴⁵.

La utilización de éstas y otras posibles estrategias docentes, ¿constituye realmente una radical innovación metodológica?, ¿representa un modelo diametralmente distinto al que, pongamos por caso, consistiese en clases teóricas entreveradas con prácticas de diversa índole, según las preferencias, gustos y habilidades pedagógicas del docente en cuestión? No parece que sea así. Al contrario, más allá de la ampulosidad terminológica y de consideraciones formales, no da la impresión de que toda esta batería de propuestas docentes difiera sustancialmente de lo que se hacía —o potencialmente se podría estar haciendo— hasta ahora, teniendo en cuenta, además, el amplio margen de actuación del que los docentes disponían en este ámbito. Lo que sí comporta, en cambio, el nuevo EEES, como ya se ha señalado anteriormente, es una disminución de las horas teóricas y un ligero incremento de las horas de docencia práctica acompañada de una institucionalización y formalización de este tipo de docencia que, ciertamente, podría desembocar en un cierto cambio en los roles y hábitos tanto de profesores como alumnos⁴⁶.

Esa reducción de horas teóricas lleva consigo también una cierta marginación de la clase magistral, vista ahora con cierto recelo. Se le atribuye a ésta por los promotores de la nueva pedagogía cierto carácter obsolecente. Sin embargo, probablemente sería más apropiado decir que la lección magistral puede ser —y en esto no difiere de las demás estrategias docentes— buena o mala. Si simplemente se utiliza como un medio de transmisión plana de información que los alumnos se limitan a recoger mecánicamente en los manidos apuntes, seguramente no tendrá demasiada utilidad y, como tal, debiera

⁴⁴ IRABERRI, D. Y ALMENDRO, A. (2009), "Bolonia y la pedagogía. El controvertido papel de la pedagogía como bisagra imprescindible en el desmantelamiento neoliberal de la educación pública", en *Bolonia no existe. La destrucción de la Universidad europea*, Alegre, L. y Moreno, V. (coords.), HIRU, Guipúzcoa, p. 46.

⁴⁵ Vid. MIGUEL DÍAZ, M. DE (dir.) (2006), *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*, en Ediciones Universidad de Oviedo

⁴⁶ FORTES MARTÍN, A. (2009), "Bolonia o la supernova: la "explosión" del proceso de Bolonia y el tránsito del modelo de enseñanza al de aprendizaje", *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, núm. 4, pp.36-37.

estar superada, a pesar de que —no conviene olvidarlo— esta modalidad docente es todavía muy demandada por un amplio sector del alumnado. Por el contrario, si consiste no sólo en una mera transferencia de datos filtrados por el profesor, sino también en un relato intelectualmente coherente y fundado, que descubre elementos de relación con otros aspectos de la misma disciplina y de otras disciplinas distintas a la propia, que descifra y remite los conceptos teóricos a la realidad práctica, reclamando también la participación activa de los alumnos en una sincronía de teoría y práctica, no sólo, en ese caso, es un instrumento docente perfectamente válido, sino que en realidad sería el único que permitiría al alumno medio una aprehensión de la materia que en modo alguno podría alcanzar por sí solo a través del aprendizaje autónomo, o que en todo caso no podría adquirir de ninguna manera en todas y cada una de las materias cursadas. Desde esta perspectiva, en suma, la clase magistral no sería cuestionable; únicamente estaría en cuestión como *única* herramienta de transmisión de conocimiento en la educación universitaria. Pero tal reducción de horas teóricas a la que nos venimos refiriendo y que comporta el nuevo EEES, convierte necesariamente la lección magistral en un instrumento docente de simple traspaso de información, en ocasiones apresurado, ofreciendo así su peor versión, de manera que «la clase magistral resultante de la adaptación al EEES tiene todas las deficiencias que los detractores de las clases teóricas le imputan [...] y ninguna de sus ventajas»⁴⁷.

Sin embargo, todas estas disquisiciones sobre las supuestas bondades o el presunto carácter novedoso del enfoque educativo del nuevo EEES podrían estar viciadas de antemano en algunos casos ya que, en determinadas titulaciones como Derecho, parten de una situación sencillamente inexistente: sin soslayar la resistencia que pueda ofrecerse por una parte del profesorado a los cambios, lo cierto es que el sistema presupone un perfil del alumnado y, sobre todo, una ratio profesor-alumno que poco tiene que ver con la realidad. En tales condiciones, algunas de las propuestas pedagógicas de más relumbrón —las tutorías individualizadas y de grupo obligatorias y pautadas— son sencillamente inaplicables; otras, en cambio, se desnaturalizan y, desde luego, no generan suficiente conocimiento. Para constatarlo, si no totalmente sí al menos en alguna medida, sirva la experiencia docente que referimos a continuación.

2 Ensayo de una metodología docente que combina estrategias de trabajo cooperativo e individual

El nuevo plan de estudios adaptado a las exigencias del EEES se implantó en la Facultad de Derecho de la Universidad de Santiago de Compostela en el presente curso académico 2010-2011. En el primer año del Grado, entre otras, se cursa la asignatura de «Derecho Constitucional I: definición del Estado y sistema de fuentes». Se trata de una asignatura de 4,50 créditos, de formación básica y que se imparte en el primer semestre del curso. El primer gran escollo que nos encontramos a la hora de impartir esta asignatura fue el elevado número de alumnos: un grupo de nada menos que 124 alumnos. Con este punto de partida, por sí solo, ya se invalidaban buena parte de los postulados de Bolonia.

⁴⁷ SANTOS MORÓN, *El "sistema Bolonia" y los estudios de Derecho: una reflexión crítica tras su implantación*, p. 85, cit.

Aproximadamente algo más de la mitad de las horas lectivas se destinaron a las clases expositivas y las restantes a las denominadas clases interactivas. Aun dando por buena la necesaria condensación de contenidos, conviene llamar la atención de que en una asignatura de primer curso, como es ésta, sobre la que los alumnos carecen de cualquier tipo de referencia o formación previa, puede resultar en exceso reducido el número de clases expositivas destinadas a enseñar y a afianzar los conceptos e instrumentos básicos de la materia. En cualquier caso, en esta modalidad convencional de la docencia hemos también pretendido interpelar al alumno con el fin de buscar su complicidad y captar su atención e interés, aunque no siempre con demasiado éxito.

A medida que se desarrollaban las clases expositivas, y al hilo de las explicaciones teóricas, se propusieron a los alumnos tres trabajos que debían realizar individualmente. En los dos primeros debían responder a cinco cuestiones que abordaban distintos aspectos del régimen jurídico de los partidos políticos y del Estado autonómico, respectivamente. En el tercero, en cambio, debían resolver un test de treinta preguntas de respuesta única sobre la regulación constitucional de la Corona. En todo caso, la presentación de los tres trabajos y su entrega debía hacerse a través de la plataforma virtual (*Blackboard*). En ésta, además de presentaciones en que se recogían los conceptos esenciales de las explicaciones teóricas como material de apoyo para su preparación, se les facilitaba a los estudiantes material adicional para la resolución de las cuestiones planteadas en los trabajos sobre los partidos políticos y el Estado autonómico. El test relativo a la Corona, por su parte, debía ser resuelto por cada alumno en la plataforma virtual. Y asimismo los otros dos trabajos debían ser entregados de forma individual en la propia plataforma y, como en el caso del test, debía hacerse en un plazo determinado y previo a la formación de los distintos grupos (la plataforma permite fijar una fecha límite de entrega y cumplido el plazo impide al alumno efectuarla).

El rango de calificaciones posibles por los tres trabajos oscilaba de cero a dos segmentado en nueve tramos (vid. Ilustración 1). De los 124 alumnos matriculados, 90 entregaron en tiempo y forma todos los trabajos, los mismos que posteriormente asistirían regularmente a las clases interactivas. Si excluimos los 34 alumnos que no presentaron ningún trabajo, las calificaciones que obtuvieron la mayoría de los alumnos son 1 y 1,25 (entre ambas suman 45 de los 90 alumnos que realizaron todos los trabajos). En los extremos del rango se sitúan nueve alumnos: cinco obtienen tan sólo 0,25 y cuatro alcanzan la máxima calificación de 2. Las otras cuatro calificaciones posibles (0,5, 0,75, 1,5 y 1,75) son obtenidas cada una de ellas por nueve alumnos. Todo ello arroja una nota media sobre el total de matriculados de 0,80; media que se eleva hasta el 1,11 si se calcula sobre el total de alumnos que presentaron los distintos trabajos. De nuevo, si el cálculo se realiza sobre matriculados la mediana se sitúa en 1 con una desviación media de 0,54, mientras que si se efectúa sobre los que realizaron los trabajos la mediana se situaría en 1,12 con una desviación media de 0,34.

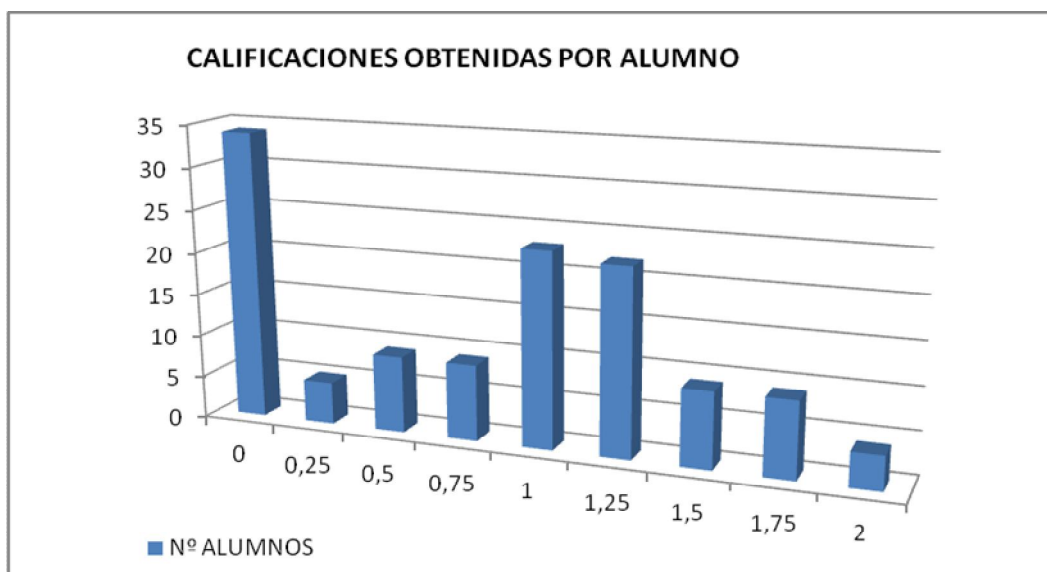


Ilustración 1

Al iniciarse en el último tramo del semestre las clases interactivas, el grupo de docencia se subdividió en tres subgrupos, de modo que la carga docente se multiplicó también por tres. Como ya se ha señalado anteriormente, asistirán regularmente a estas clases 90 alumnos que se distribuirán a razón de 30 por cada uno de los tres subgrupos. En estas clases con grupos más reducidos (aunque no suficientemente y en modo alguno si asistiesen habitualmente el total de matriculados) empleamos distintas estrategias de trabajo cooperativo con el objetivo de que los alumnos puedan desarrollar las habilidades y adquirir las competencias propias de este tipo de aprendizaje⁴⁸.

Así, cada subgrupo de docencia se organiza en seis grupos de trabajo de cinco miembros cada uno. Los trabajos a realizar por cada uno de los 18 grupos (seis por cada uno de los tres subgrupos de docencia) son exactamente los mismos que cada uno de los alumnos había tenido que hacer de forma individual, sólo que ahora deberán abordarlos mediante estrategias cooperativas. Una vez formados los grupos, a cada miembro de cada uno de los grupos de trabajo se le asignan dos cuestiones, una de las cinco planteadas con relación a los partidos políticos y otra también de las cinco referidas al Estado autonómico. Efectuada la asignación, los miembros de cada grupo a los que corresponda trabajar las mismas cuestiones abandonarán su grupo inicial para constituir grupos de *expertos* sobre cada una de las preguntas formuladas con relación a los partidos políticos y al Estado autonómico. De este modo, en cada subgrupo de docencia tendremos cinco grupos de *expertos* integrado cada uno de ellos por seis miembros. Cada grupo de *expertos* deberá profundizar en las dos mismas cuestiones, una relativa a los partidos políticos y la otra al Estado autonómico, que previamente habían sido

⁴⁸ JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. Y SMITH, K. A. (1991), *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*, School of Education and Human Development, George Washington University; LEÓN DEL BARCO, B. Y LATAS PÉREZ, C. (2007), "La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea", *Revista de psicodidáctica*, 12, núm. 2, pp.269-278.

asignadas a cada uno de los *expertos* en su grupo inicial. Reubicados los *expertos* en sus grupos de origen respectivos, cada uno de los seis grupos iniciales deberá elaborar dos proyectos —uno relativo a los partidos políticos y el otro al Estado autonómico— a partir de la información obtenida por cada miembro del grupo en su respectivo grupo de *expertos* y ahora compartida y coordinada entre todos los integrantes del grupo inicial. Para la elaboración del proyecto cada grupo dispondrá de un *wiki*, herramienta habilitada por la plataforma *Blackboard*, a través del cual los miembros del grupo podrán introducir sus aportaciones, compartir y coordinar la información, así como establecer ámbitos de discusión, al tiempo que permite al profesor seguir el proceso de elaboración del trabajo y las contribuciones al mismo de cada uno de los miembros del grupo⁴⁹. Cada grupo deberá hacer una exposición oral pública de sus informes respectivos sobre partidos políticos y el Estado autonómico. En la exposición cualquier miembro del grupo puede ser preguntado por el profesor o por cualquiera de sus compañeros sobre cualquier cuestión objeto de la misma. La evaluación de la exposición se hará conforme a un sistema de rúbricas⁵⁰ que, al desglosar en diversos ítems los aspectos a evaluar, hará especial hincapié en aquéllos dirigidos a establecer criterios de valoración de la exposición oral.

Con relación al test la metodología seguida difiere ligeramente. Aquél, integrado por treinta preguntas, había sido diseñado de modo que cada cinco preguntas abordasen un aspecto o cuestión concreta de la regulación que el Título II de la Constitución hace de la Corona. Cada uno de esos bloques temáticos se asigna a un grupo, de modo que a cada uno de los seis grupos existentes en cada subgrupo de docencia le corresponderá, a partir de las respuestas correctas a las cinco preguntas que les haya correspondido, elaborar un informe escrito que analice y profundice en el aspecto de la regulación constitucional de la Corona en que incida el bloque temático que le haya tocado en suerte. Para la elaboración de ese informe escrito que debería entregarse en plazo en la plataforma virtual, los miembros de cada grupo dispondrán también de un *wiki* y el sistema de rúbricas utilizado en este caso otorgará un mayor peso de cara a la puntuación final a los diferentes ítems que evalúan la redacción del informe.

De nuevo el rango de las calificaciones posibles resultado de la suma de las obtenidas en los tres trabajos que cada uno de los dieciocho grupos en liza (seis por cada uno de los tres subgrupos de docencia) debería realizar oscilaba de 0 a 2. Los resultados arrojados fueron aparentemente mejores que los obtenidos en los trabajos realizados de forma individual (vid. Ilustración 2). Ningún grupo obtuvo una puntuación de 0 o siquiera de 0,25, y trece de los dieciocho grupos obtuvieron una calificación entre 1,25 y 2. La calificación media obtenida por el total de los grupos fue 1,38, situándose la mediana en 1,25 con una desviación media de 0,37.

⁴⁹ AA. VV. (2009), "Número especial dedicado a Wiki y educación superior en España", *Revista de Docencia Universitaria*, núm. 4.

⁵⁰ CEBRIÁN DE LA SERNA, M., RAPOSO RIVAS, M. Y ACCINO DOMÍNGUEZ, J. A. (2007), "E-portafolio en el Practicum: un modelo de rúbrica", *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, núm. 218, pp. 8-14.

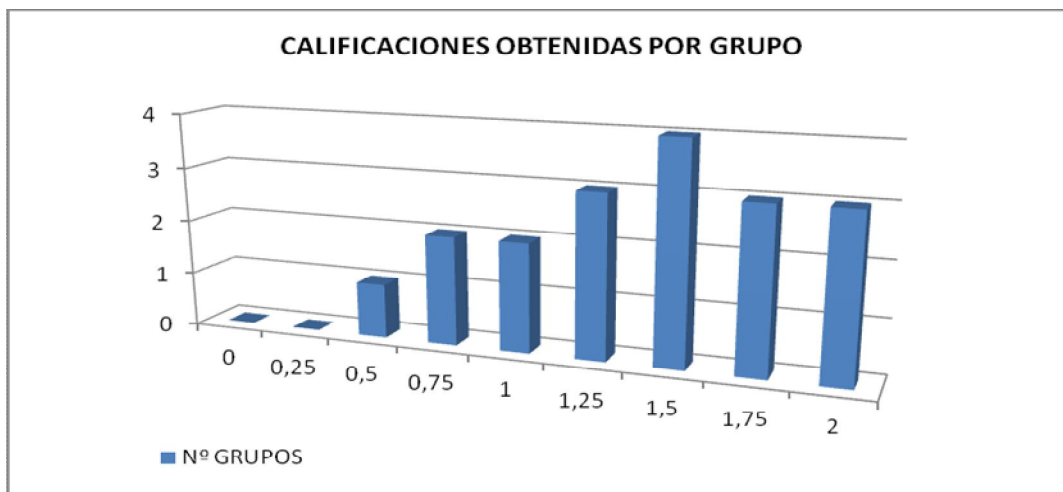


Ilustración 2

Sin embargo, estos datos no difieren sustancialmente si los comparamos con las calificaciones obtenidas por los alumnos que efectivamente presentaron sus trabajos de forma individual que, como ya se ha indicado, serán los mismos que luego se articularán en los distintos grupos, y no por el total de matriculados. En efecto, como se recordará, la nota media de los trabajos realizados individualmente por los alumnos era de 1,11, situándose la mediana en 1,12 y con una desviación media de 0,34.

2.1. Análisis de los resultados

Al finalizar el semestre se realizó el examen final de la asignatura. Éste constaría de dos partes: una prueba tipo test y dos preguntas tema a desarrollar por los alumnos. La calificación obtenida en este examen representaría el 60 por ciento de la nota final y el 40 por ciento restante se atribuiría a la calificación obtenida por los trabajos realizados individualmente y mediante estrategias cooperativas. Sin embargo, se estableció una condición sine qua non: en el examen final los alumnos deberían alcanzar, sobre un total de 10, al menos un 4,5. De lo contrario no superarían la asignatura. Y los resultados no fueron precisamente muy halagüeños (vid. Ilustraciones 3 y 4).

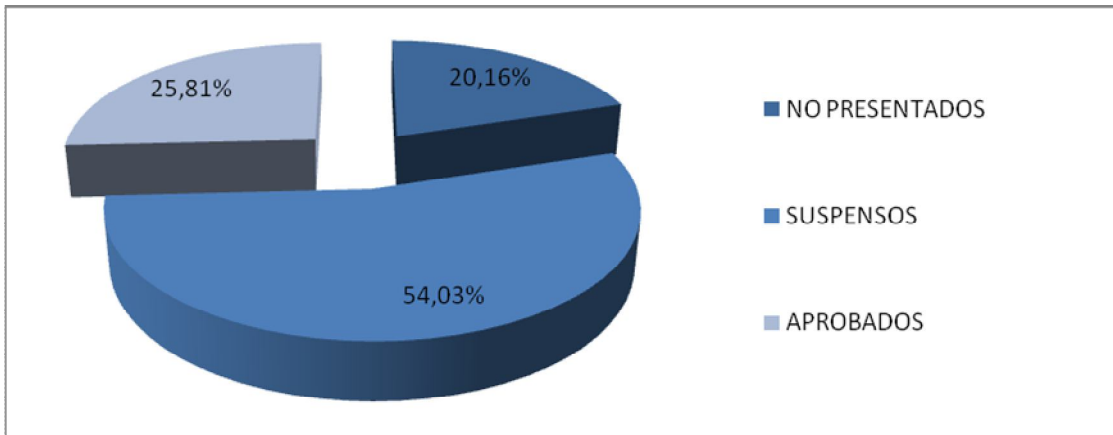


Ilustración 3

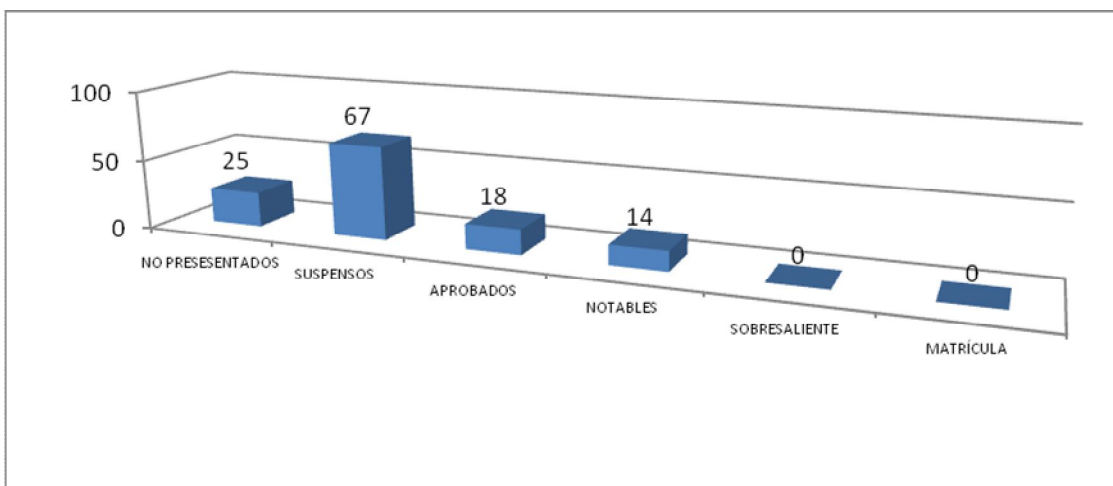


Ilustración 4

Todo ello debería movernos a la reflexión. Empezando por la propia y sin excluir tampoco en modo alguno la propia responsabilidad. Admitido esto, los resultados son desalentadores pero ciertamente también reveladores. La aproximación a los contenidos desde los nuevos enfoques metodológicos y la superación de un modelo excesivamente memorístico y teórico parece conveniente y deseable. Sin embargo, aquéllos también tienen sus limitaciones y no pueden —o no deben— sustituir por completo al necesario esfuerzo intelectual personal de aprehensión de una determinada materia. En este sentido resulta sumamente esclarecedor que una de las dos preguntas a desarrollar formuladas en la prueba escrita fuese sobre el régimen jurídico de los partidos políticos — tema sobre el que, como se ha visto, la inmensa mayoría de los alumnos habían tenido ocasión de trabajar tanto individualmente como en grupo— y que, sin embargo, los resultados distaran mucho de ser cuando menos aceptables. Por otra parte, los cambios de modelo no modifican por sí solos ni de forma inmediata la realidad. Las nuevas exigencias tanto para docentes como discentes requerirán de un tiempo de adaptación y de superación de las inevitables resistencias, si bien el nuevo modelo imagina un perfil de alumno que, francamente, no abunda, al menos en el primer curso del grado en Derecho. Pero desde luego cualquier cambio real será inviable si la reforma se reduce a una cuestión puramente nominal, si dispone cambios metodológicos

y nuevas estrategias docentes que exigen unas ratios profesor-alumno que, como se ha podido comprobar en nuestro caso, distan mucho de las reales. Pretender hacerlo de ese modo será tanto como reducir la reforma a un puro juego de artificio o de prestidigitación. Corremos en definitiva el riesgo de caer en la insensatez, al menos en titulaciones con una fuerte carga de matrícula como Derecho, de pretender cambiar los resultados sin cambiar sustancialmente nada para lograrlo.

3. El proceso de Bolonia o de cómo la burocracia propone y la realidad dispone

La Declaración de Bolonia, cuando se formula en 1999, respondía de forma muy general a la necesidad de modernizar la universidad europea a fin de hacerla más atractiva y competitiva en el contexto de un mundo globalizado. Al respecto, nada hay que objetar. Sin embargo, a Bolonia se le atribuyó injustificadamente aspectos que no contemplaba (si bien es cierto que su desarrollo posterior los propiciaba) y, sobre todo, se le concedió un falso carácter de inexorabilidad, pues parecía que no había más remedio que llevar a cabo la reforma cuando, en realidad, la Declaración no es una norma jurídica vinculante y, por si hubiese alguna duda, algunos países europeos se quedaron voluntariamente al margen de este proceso de reformas. Además, se le otorgó entre nosotros propiedades taumatúrgicas, de suerte que su mera aplicación vendría a resolver de un plumazo todos los problemas que padece la universidad española, lo cual es sencillamente ilusorio, entre otras cosas porque algunos de esos problemas son propios de nuestra universidad y Bolonia ni siquiera los aborda⁵¹.

A fin de alcanzar ese ambicioso objetivo —mayor atractivo y competitividad de la universidad europea— los impulsores del denominado proceso Bolonia trazaron lo que podríamos dar en llamar un círculo virtuoso: una serie de reformas de carácter formal —estructuración de las titulaciones en grado y postgrado; créditos ECTS; y ordenación de los distintos estudios por las competencias supuestamente adquiridas tras haberlos cursados— facilitarían la homologación de títulos, y con ello la movilidad de los estudiantes y su inserción en el mercado laboral.

Conviene sin embargo distinguir entre los objetivos perseguidos, los medios propuestos y, en fin, los medios disponibles. Es discutible, y hasta pueda que exija un denodado ejercicio de optimismo, suponer que tales objetivos podrán culminarse con estas reformas de carácter formal, al margen de los contenidos; de lo que no cabe duda, o al menos duda razonable, es de que pueda hacerse sin tener en cuenta las particularidades propias de cada ámbito del saber. Pues es posible (y hasta probable) que lo que tal vez pueda servir para conocimientos de validez universal —su homologación según pautas exclusivamente formales— resulte completamente inútil para otro tipo de saberes, caso del Derecho, con un fuerte componente nacional, y por tanto singular y no intercambiable; entre otras, por cierto, razón ésta por la cual países de nuestro entorno y de la tradición jurídica de Alemania, Italia, Francia o Reino Unido han excluido esta titulación del proceso de Bolonia. De forma análoga, la orientación marcadamente laboral que se le quiere imprimir a los estudios superiores puede servir y ser útil para titulaciones de por sí muy especializadas y profesionalizadas; no tanto así, en cambio,

⁵¹ Al respecto, vid. CARRERAS SERRA, *A cada uno lo suyo: las culpas propias y las culpas de Bolonia*, pp.7-9, cit.

para aquellas otras más generalistas o formativas en las que el perfil profesional no está tan definido de antemano.

Como en cualquier orden de la vida tampoco aquí se puede desconocer *el factor humano*. La elaboración de los distintos planes de estudio, que las autoridades políticas han dejado en manos de las universidades sobre la base de una inapropiada interpretación —aunque seguramente interesada— del principio de autonomía universitaria, no siempre se ha hecho siguiendo estrictos criterios académicos y sí, en cambio, con el único fin de consolidar o aumentar el *poder* de determinados grupos frente a otros en el seno de las distintas facultades. Este modo de proceder, como es fácil de imaginar, provoca un recrudecimiento de las diferencias entre los distintos planes de estudio elaborados al albur de las relaciones de fuerza existentes en cada ámbito de negociación con lo que, por descontado, se dificulta la homologación de esos títulos y la movilidad interna de nuestros estudiantes. Y así es como alcanzamos una nada despreciable paradoja: si una de las metas buscadas con más ahínco por el nuevo EEES es facilitar la homologación de títulos y la movilidad entre los distintos países que se acojan al mismo, se entorpecerá en cambio cuando se trate de homologaciones entre titulaciones cursadas en universidades españolas, y con ello también se dificultará la movilidad interna de sus estudiantes.

Entre los medios propuestos por la nueva reforma destaca igualmente una presunta renovación metodológica, que arranca del presupuesto de que en la actualidad el conocimiento de cualquier disciplina evoluciona con gran rapidez, y por tanto está sujeto a cambios y mutaciones constantes. Por ello —se dice— lo relevante no será tanto la acumulación de conocimientos como la adquisición de las competencias necesarias que permitan el acceso a dichos conocimientos en cualquier estadio de su permanente evolución. En perfecta sintonía con este planteamiento, los nuevos planes diseñados al amparo de Bolonia aminoran el número de horas teóricas y también el número de créditos destinados a adquirir una formación específica. Se sostiene por los impulsores de la reforma que esta disminución se compensa sin embargo por el trabajo autónomo del alumno, capaz de generar conocimiento suficiente. Al margen de consideraciones respecto a si más que ante una revolución metodológica nos hallamos ante una simple puesta a punto de la metodología docente existente, que pone el énfasis en la dimensión práctica de la enseñanza/aprendizaje y en sus múltiples variantes y propicia la subsiguiente formalización de la misma, lo cierto es que con los medios disponibles, al menos en ciertas titulaciones con un volumen de matrícula elevado y también con unas elevadas ratios profesor-alumno para los requerimientos metodológicos del EEES, aquella compensación de la disminución de horas teóricas y créditos de formación específica por el conocimiento autónomamente adquirido por los alumnos, tal y como se ha intentado demostrar con una concreta experiencia docente (vid. apartado 2), no se produce en modo alguno. Y es que la excelencia y la calidad que tanto se predicaban cuestan dinero, además de esfuerzo.

Se diría, pues, que aquel círculo virtuoso que redondeaba la implantación del sistema Bolonia está resultando ser más bien, y si se me permite la expresión, un círculo vicioso: un remedo que ni de lejos alcanza los objetivos que se persiguen. Y es que cabe preguntarse: ¿los alumnos que hoy cursan, pongamos por caso, Derecho conforme a los planes del nuevo EEES, estarán mejor formados; verán facilitada la movilidad interna y externa para proseguir sus estudios en distintas universidades; tendrán más posibilidades

de que se homologuen sus títulos tanto dentro como fuera del territorio nacional; estarán en mejores condiciones para ejercer las distintas profesiones jurídicas tanto en España como fuera o para acceder mediante oposición a los distintos cuerpos jurídicos; en suma, estarán en mejor situación para competir en el mercado laboral? La respuesta a todos estos interrogantes es que, por todo lo dicho hasta aquí, previsiblemente no será así. Sólo el tiempo dictaminará si con el esfuerzo de todos se podrá conseguir enderezar un rumbo que hoy semeja errático.

5. Bibliografía

ALBERT GÓMEZ, M. J. (2006), "Competencias y sociedad del conocimiento", en MURGA MENOYO, M. A. Y QUICIOS GARCÍA, M. DEL P. (coords.): *La reforma de la Universidad: cambios exigidos por la nueva Europa*, Dykinson.

AA. VV. (2009), "Número especial dedicado a Wiki y educación superior en España", *Revista de Docencia Universitaria*, núm. 4.

BALDUS, CHR. (2009), "Calidad: ¿para qué, para quién? Una perspectiva alemana y continental sobre el llamado proceso de Bolonia", *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, núm. 4: 17.

BERMEJO CASTRILLO, M. Á. (2006), "¿Realidad o ficción? El proceso de convergencia de las enseñanzas jurídicas dentro del marco del proyecto de creación de un espacio europeo de educación superior", *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad*, núm. 9: 263-264.

CARRERAS SERRA, F. de (2009), "A cada uno lo suyo: las culpas propias y las culpas de Bolonia", *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, núm. 4: 11.

CEBRIÁN DE LA SERNA, M., RAPOSO RIVAS, M. Y ACCINO DOMÍNGUEZ, J. A. (2007), "E-portafolio en el Practicum: un modelo de rúbrica", *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, núm. 218: 8-14.

FORTES MARTÍN, A. (2009), "Bolonia o la supernova: la "explosión" del proceso de Bolonia y el tránsito del modelo de enseñanza al de aprendizaje", *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, núm. 4: 36-37.

GARCÍA AMADO, J. A. (2009), "Bolonia y la enseñanza del Derecho", *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, núm. 5: 44.

GASCÓN Y MARÍN, J. (1909), *La enseñanza del derecho y la autonomía universitaria en Francia: estudio comparado*, Zaragoza, Tipografía de E. Casañal

IRABERRI, D. Y ALMENDRO, A. (2009), "Bolonia y la pedagogía. El controvertido papel de la pedagogía como bisagra imprescindible en el desmantelamiento neoliberal de la educación pública", en *Bolonia no existe. La destrucción de la Universidad europea*, Alegre, L. y Moreno, V. (coords.), HIRU, Guipúzcoa, 46.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. Y SMITH, K. A. (1991), *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*, School of Education and Human Development, George Washington University

LEÓN DEL BARCO, B. Y LATAS PÉREZ, C. (2007), "La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea", *Revista de psicodidáctica*, 12, núm. 2: 269-278.

LINDE PANIAGUA, E. (2010), *El proceso de Bolonia: un sueño convertido en pesadilla*, 1.ªed., Cizur Menor (Navarra), Civitas.

MESEGUER VELASCO, S. (2009), "Competencias genéricas y específicas: precisión de conceptos", en PALOMINO LOZANO, R. Y RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J. (dirs.), GOÑI RODRÍGUEZ DE ALMEIDA, M. Y MESEGUER VELASCO, S. (coords) *Enseñar Derecho en el Siglo XXI: una guía práctica sobre el grado en derecho*, Editorial Aranzadi.

MIGUEL DÍAZ, M. DE (dir.) (2006), *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*, en Ediciones Universidad de Oviedo

MORENO, R. (2009), "De la Declaración de Bolonia a la Estrategia 2015: El proyecto europeo neoliberal de mercantilización de la Universidad", en *Bolonia no existe. La destrucción de la Universidad europea*, Alegre, L. y Moreno, V. (coords.), HIRU, Guipúzcoa.

RECALDE CASTELLS, A. Y ORÓN MORATAL, G. "Información y mentiras sobre Bolonia", *El País*, 28 de enero de 2009.

RIOJA NIETO, A. M. (2006), "El proyecto Tuning, una propuesta directriz del cambio", en MURGA MENOYO, M. A. Y QUICIOS GARCÍA, M. DEL P (coords.): *La reforma de la Universidad: cambios exigidos por la nueva Europa*, Dykinson, 29-38.

RODRÍGUEZ-ROSADO, B. (2011), "La adaptación a Bolonia de los estudios jurídicos: autocomplacencia inglesa, resistencia alemana", *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 3: 55-66.

RODRÍGUEZ, R. "Los malentendidos de la "Bolonia española"", *ABC*, 26 de enero de 2009.

RUIZ RUIZ, M. E. Y BORONAT MUNDINA, J. (2006), "A vueltas con la formación de los profesores... Necesidades formativas del perfil profesional", en MURGA MENOYO, M. A. Y QUICIOS GARCÍA, M. DEL P. (coords.) *La reforma de la Universidad: cambios exigidos por la nueva Europa*,), Dykinson

