

REJIE

REVISTA JURÍDICA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA



Nº5
Enero 2012

Presentación al núm.5

ISABEL GONZÁLEZ RÍOS

La enseñanza del derecho del trabajo y de la seguridad social hoy

Mª GEMA QUINTERO LIMA

Los estudios jurídicos y el proceso de Bolonia. Reflexiones tras la reforma universitaria en España

MARÍA DEL PILAR PÉREZ ÁLVAREZ

La aprobación del marco español de cualificaciones para la educación superior y la empleabilidad del alumnado universitario

CONSUELO CAMACHO PEREIRA Y CAYETANO MEDINA MOLINA

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

MIGUEL ABEL SOUTO

Ausencia de normatividad adecuada en los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior en México

AMALIA PATRICIA COBOS CAMPOS

El proceso de Bolonia: mito y realidad

VICENTE A. SANJURJO RIVO

Assessing evidence: judges and musical performers as fact-finders

FLAVIA MARISI

Planificación estratégica y desarrollo del proceso de aprendizaje-evaluación para la adquisición de competencias en el Grado de Derecho a través de la guía docente y la plataforma moodle

JUAN ANTONIO CHINCHILLA PEINADO Y LUCÍA LÓPEZ DE CASTRO GARCÍA-MORATO

Experiencia docente en el proceso de transición a las nuevas titulaciones universitarias: su aplicación a la asignatura «régimen jurídico de las impuestas empresariales», del Grado en relaciones laborales y recursos humanos

CARMEN ALMAGRO MARTÍN

El "role-playing" en los estudios de política internacional y resolución de conflictos

JAVIER JORDÁN ENAMORADO Y JOSÉ ANTONIO PEÑA RAMOS

La coordinación en el proceso de transición entre el bachillerato y los estudios universitarios de Derecho

ÁNGEL URQUIZU CAVALLÉ

El lenguaje del ser: sobre el fundamento y la pragmática del derecho (Comentarios al Discurso del Papa Benedicto XVI en el Parlamento federal alemán)

JOSÉ MANUEL CABRA APALATEGUI

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 5
enero 2012**

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

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 JOSÉ IGNACIO MORILLO VELARDE PÉREZ Catedrático de Derecho Administrativo de la Universidad Pablo de Olavide ANTONIO ORTEGA CARRILLO DE ALBORNOZ Catedrático de Derecho Romano de la Universidad de Málaga ÁNGEL RODRÍGUEZ VERGARA Catedrático de Derecho Constitucional de la Universidad de Málaga ÁNGEL SÁNCHEZ BLANCO Catedrático de Derecho Administrativo de la Universidad de Málaga JOSÉ M^a SOUVIRON MORENILLA Catedrático de Derecho Administrativo de la Universidad de Málaga. ÁNGEL VALENCIA SAIZ Catedrático de Ciencia Política de la Universidad de Málaga MERCEDES VICO MONTEOLIVA Catedrática de Historia de Pedagogía de la Universidad de Málaga.

Comité científico internacional

ALEJANDRO GUZMÁN BRITO Profesor Emérito. Facultad de Derecho de la Universidad Católica de Valparaíso. (Chile). BLANCA TORRES ESPINOSA Profa. De Tiempo Completo, Unidad Académica Multidisciplinar Zona Huasteca Universidad

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

Sumario

Presentación al núm.5 <i>Isabel González Ríos</i>	7
La enseñanza del derecho del trabajo y de la seguridad social hoy <i>M^a Gema Quintero Lima</i>	9
Los estudios jurídicos y el proceso de Bolonia. Reflexiones tras la reforma universitaria en España <i>María del Pilar Pérez Álvarez</i>	41
La aprobación del marco español de cualificaciones para la educación superior y la empleabilidad del alumnado universitario <i>Consuelo Camacho Pereira y Cayetano Medina Molina</i>,.....	67
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 <i>Miguel Abel Souto</i>	87
Ausencia de normatividad adecuada en los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior en México <i>Amalia Patricia Cobos Campos</i>	105
El proceso de Bolonia: mito y realidad <i>Vicente A. Sanjurjo Rivo</i>	121
Assessing evidence: judges and musical performers as fact-finders <i>Flavia Marisi</i>	147
Planificación estratégica y desarrollo del proceso de aprendizaje-evaluación para la adquisición de competencias en el Grado de Derecho a través de la guía docente y la plataforma <i>moodle</i> <i>Juan Antonio Chinchilla Peinado y Lucía López De Castro García-Morato</i>	163
Experiencia docente en el proceso de transición a las nuevas titulaciones universitarias: su aplicación a la asignatura «régimen jurídico de las impuestas empresariales», del Grado en relaciones laborales y recursos humanos <i>Carmen Almagro Martín</i>	185
El “role-playing” en los estudios de política internacional y resolución de conflictos <i>Javier Jordán Enamorado y José Antonio Peña Ramos</i>	207
La coordinación en el proceso de transición entre el bachillerato y los estudios universitarios de Derecho <i>Ángel Urquizu Cavallé</i>	218

El lenguaje del ser: sobre el fundamento y la pragmática del derecho (Comentarios al Discurso del Papa Benedicto XVI en el Parlamento federal alemán)	
<i>José Manuel Cabra Apalategui</i>	227

- Recensiones

MEMMO, D. y CASTRO JOVER, A., <i>Metamorfosi del matrimonio e altre forme di convivenza affetiva</i> , Libreria Bonomo Editrice, Bologna, 2007, 377 págs.	
<i>M^a Remedios Zamora Roselló</i>	238

Presentación al n° 5 de la Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE)

El número cinco de la REJIE incorpora un total de 12 artículos. La mayoría pertenecen a profesores integrados en diversos centros universitarios nacionales como: la Universidad Carlos III de Madrid, la Universidad Autónoma de Madrid, el Centro Andaluz de Estudios Empresariales, la Universidad de Santiago de Compostela, la Universidad Pablo de Olavide, la Universidad de Granada, la Universidad Rovira i Virgili y la Universidad de Málaga. No obstante, cumpliendo el objetivo de internacionalización de la Revista, también se incluye un artículo de una Profesora de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México).

Siguiendo la sistemática habitual de la Revista figuran, en primer lugar, los artículos que -relacionados con su temática y objetivos- no se configuran como meras experiencias docentes. En esta línea se presentan varias investigaciones sobre la implementación de los Estudios de Grado en Derecho en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, la utilización como metodología docente de la técnica del *Problem Based Learning* o aprendizaje basado en problemas o el sistema de evaluación y acreditación de la Educación Superior en México. Algunos de los estudios publicados en este número tienen, no obstante, una naturaleza mixta, por cuanto a la vez que plantean el marco jurídico del llamado “Plan Bolonia”, exponen una experiencia docente en la que se han utilizado técnicas docentes adaptadas a dicho modelo, para *a posteriori* extraer conclusiones sobre los resultados obtenidos en cuanto a la evaluación de los estudiantes.

En segundo lugar, entre los artículos dedicados a experiencias docentes, la puesta en práctica de proyectos docentes de innovación educativa en los que se han usado como herramientas de enseñanza la “Guía docente” y la Plataforma Virtual “Moodle”; la realización de ejercicios de simulación política; la experimentación de nuevos métodos para el aprendizaje y evaluación de competencias; así como, la presentación de una propuesta organizativa y metodológica de transición entre los estudios de Bachillerado y los estudios universitarios, son algunas de las experiencias prácticas y propuestas que se nos presentan en este número. De estos estudios merece destacar el esfuerzo que realizan los autores por analizar las distintas materias relacionadas con el Espacio Europeo de Educación Superior desde la disciplina jurídica en la que son especialistas. Así, sin perjuicio, de la posible traslación de las reflexiones que se sostienen a otras ramas del Derecho, los estudios resultan muy interesantes para todos aquellos profesores que dedican su día a día a la investigación y docencia en la específica rama del Derecho sobre la que verse en concreto el artículo (por ejemplo, el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, el Derecho Penal, la Filosofía del Derecho, entre otras).

Como divisorio entre los artículos de investigación sustantiva o de exposición del marco normativo aplicable a cuestiones relacionadas con la Educación Superior y aquellos que nos presentan experiencias docentes, hemos incluido un artículo elaborado en inglés, de gran originalidad, en el cual se hace una comparativa entre el Derecho y una

composición musical, centrándose en el papel que desempeña el juez como aplicador del Derecho.

Para finalizar el Número Cinco de esta Revista electrónica hemos creído oportuno publicar unos interesantes comentarios referidos al Discurso pronunciado por el Papa Benedicto XVI en el Parlamento alemán, el día 22 de septiembre de 2011. En dicho discurso el Pontífice reflexiona sobre los fundamentos del Derecho y su engarce con el Derecho Natural y la Filosofía del Derecho. La idea de la “Justicia”, o más bien, de “la búsqueda de la Justicia” dota al discurso de un gran interés para la enseñanza de cualquier disciplina jurídica.

Isabel González Ríos
Directora de la REJIE

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL HOY

M^a GEMA QUINTERO LIMA
Profesora Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
mariagama.quintero@uc3m.es

Universidad Carlos III de Madrid

Resumen: La puesta en marcha de los nuevos estudios de Grado en el marco del proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior requiere que desde las distintas ramas jurídicas, se revisen los tradicionales patrones pedagógicos. De esta manera, se hace preciso reformular el papel del profesor universitario, así como se ha de reconstruir el ideario de la docencia, en particular, del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Algo que requiere, de una parte, una nueva reflexión general sobre la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos y, de otra, un nuevo diseño de herramientas y formatos docentes a partir de nuevas opciones metodológicas.

Palabras Clave: Espacio Europeo de Educación Superior, Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Enseñanza, Aprendizaje, Pedagogía.

Abstract: The launch of the new Graduate studies in the context of the convergence process of European Higher Education Area requires from the various branches of law, a revision of traditional educational patterns. Thus, it becomes necessary to reformulate the role of university professor and has to reconstruct the ideas of teaching, in particular the Labour and Social Security Law. Something that requires, on one hand, a new general reflection on teaching and student learning and, secondly, a new design of teaching tools and formats from new methodological options.

Key words: European Higher Education Area, Labour and Social Security Law, Teaching, Learning, Pedagogy.

Sumario: 1.El proceso de convergencia europea del Espacio Europeo de Educación Superior y la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social: El profesor universitario es un super-docente y/o un maestro *zen* para un alumno autodidacta, o casi. 1.1. Objetivos formativos: competencias versus contenidos. 1.2.Opciones metodológicas: el aprendizaje significativo y el aprendizaje activo. 1.3. La revisión de programas, guías docentes y cronogramas. 2. Las herramientas de aprendizaje y de enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el nuevo marco institucional. 2.1. Las nuevas tecnologías. 2.2. Una nueva herramienta docente: el trabajo en grupo. 2.3. Los –nuevos- tipos de actividades. 2.3.a) Las nuevas clases magistrales. Las tutorías. 2.3.b) Laboratorios. 2.3.c) La motivación. 2.3.d) Materiales docentes. 2.4. Los –nuevos- planteamientos en torno a la evaluación. 2.4. a) La evaluación como un proceso continuo. 2.4.b) La evaluación más allá de la calificación numérica. 2.4.c) Un sistema de evaluación mixto y formativo. 2.4.d) Nuevos –y no

tanto- retos de la evaluación. 2.5. ¿Especialidades referidas al método docente para los estudios de postgrado? 3. La calidad de la docencia: el meta-aprendizaje y la investigación en materia de docencia. 4. Algunas reflexiones últimas sobre el método docente: ¿una cuestión de metodología jurídica? 4.1. El método docente y la metodología jurídica. 4.2. ¿Una enseñanza ideológica de la materia DTSS? 5. Bibliografía.

1. El proceso de convergencia europea del Espacio Europeo de Educación Superior y la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social: El profesor universitario es un super-docente y/o un maestro *zen* para un alumno autodidacta, o casi.

Como punto de partida, es preciso insistir en que el proceso de convergencia europea del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) representa, como efecto reflejo a la implantación de un nuevo contexto docente, una ampliación cualitativa de las actividades de enseñanza y aprendizaje universitario. Así, el profesional de la docencia universitaria, además de ser un experto en la disciplina académica correspondiente, debería desarrollar una amplia gama de competencias profesionales básicas¹, y asumir una posición activa y patente en su propia percepción de agente jurídico; de tal forma que se imponga suavemente de nuevo el modelo de universidad Humboldtiano, caracterizado por la autonomía institucional, por la libertad individual del profesor y del alumno, por la combinación de docencia e investigación

¹ Entre las que destacarían, como síntesis: conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales; uso de los principios del aprendizaje para promover entornos y acciones que lo estimulen; organización y dirección de la enseñanza, atendiendo a la diversidad contextual, de intereses y necesidades; promoción de un aprendizaje independiente, activo y cooperativo; uso y potenciación de elementos de motivación para el aprendizaje, el estudio y la formación académica e integral; planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica; diseño curricular (estudios, cursos y programas) con el referente de las necesidades formativas específicas y globales, así como profesionales; programación de unidades didácticas, para lo que se hace necesario identificar y seleccionar de objetivos, contenidos, métodos, recursos y procedimientos de evaluación; planificación de actividades de aprendizaje apropiadas a los objetivos, necesidades diversas de los estudiantes y recursos disponibles, desplazando el centro de referencia desde la enseñanza al aprendizaje; utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes; conocimiento profundo de métodos y técnicas didácticas, de sus potencialidades y limitaciones en los diversos contextos académicos y pedagógicos; uso flexible, eficiente e innovador de métodos, técnicas y recursos pedagógicos consolidados; introducción y evaluación progresiva de las tecnologías de la información y comunicación como recurso docente; relación constructiva con los estudiantes; asesoramiento, orientación y tutoría de alumnos; evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje; diseño y elaboración de planes e instrumentos de evaluación; conocimiento de normas legales e institucionales reguladoras de derechos y deberes del profesor y del estudiante; adaptación de la estructura organizativa del proceso de enseñanza-aprendizaje a los principios establecidos por la convergencia al espacio europeo de educación superior, lo que pasa por la reconceptualización del crédito como unidad de valoración del trabajo de estudiantes y profesores; por la gestión de su propio desarrollo profesional como docente el diagnóstico e identificación de necesidades y objetivos de innovación y mejora de su docencia y de su formación; por el desarrollo de la capacidad de trabajo en equipo con otros profesores para planificar, coordinar y mejorar de forma continua su propia enseñanza. (Informe “*La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*” (Proyecto EA2003-0040, del Programa de Estudios y Análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario, convocado por Resolución de 27 de enero de 2003; publicada en BOE de 7 de febrero de 2003).

con proyección social, por ser trasmisoras de las esencias de la sociedad, y por estar financiadas por el Estado pero con entrada de empresas en los proyectos de investigación².

Dicho de otro modo, a la especialización epistemológicas que ha venido siendo exigida en el ámbito de la docencia, y más concretamente en la universitaria, se suman nuevos requerimientos. Y el docente ya no sólo ha de ser, a lo que aquí interesa, un estudioso del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, sino también un experto (o cuasi-experto) en pedagogía.

De suerte que ha de verter los contenidos jurídicos ius-sociales específicos en un continente predeterminado por el espíritu del EEES. O de un modo más concreto, el profesor deja de ser la única fuente formal y material del conocimiento concreto, y pasa a ser un agente-instrumento del aprendizaje final del alumno universitario. El profesor ha de conocer en profundidad los contenidos de su disciplina, ha de seleccionar los contenidos esenciales, ha de diseñar instrumentos para su aprendizaje, así como para el desarrollo de competencias en torno a esos conocimientos y para el desarrollo de habilidades generales.

Si se observa, esto es un giro copernicano en el modo de percibir la actividad docente universitaria: ya no se trata únicamente de exponer el Derecho; sino que el profesor universitario es el encargado de conseguir, o al menos de tratar, que el alumno *aprenda* ese Derecho. Y, a ser posible, que lo haga de un modo autónomo porque, además, el docente universitario ahora tiene que enseñar al alumno a que *aprenda a aprender*; y tiene que evaluarlo de un modo constructivo-formativo. Esto pasa, ya no sólo por calificar que el alumno ha aprehendido conocimientos, sino que ha aprendido a manejarlos. De esta forma, la docencia del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social ha de distinguir la vertiente más conceptual o teórica, de la vertiente practico-aplicativa-interpretativa del derecho, en la que se desarrollan las distintas competencias (los *skills* de la jerga anglosajona). Hasta aquí, pareciera que el profesor universitario se muta en un “súper-docente”.

Sin embargo, en realidad, podría ser que el profesor, independientemente de las labores instrumentales y gravosas de orden pedagógico y meta-cognitivo, se convierte, en realidad en un maestro *zen*, para un alumno autodidacta o casi. Porque, como se insiste, el alumno, en este cambio de paradigma que se produce en el contexto europeo, ha de asumir un nuevo papel, de suerte que se convierte en el protagonista de su aprendizaje. Si no es posible que sea autodidacta en sentido puro (por distintas razones, la mayoría derivadas de la propia estructura y carencias del sistema educativo español en los niveles pre-universitarios) sí es posible otorgarle un nuevo rol, que le convierta en algo más que un –tradicional alumno- amanuense, que solo ha de escuchar las explicaciones teóricas del profesor, tomar apuntes, estudiarlos y reproducirlos en un examen final.

Esto, en consecuencia, reformula el papel del profesor, que ha de dejar el papel de mero transmisor de conocimientos desde una posición de autoridad magistral, para

² Véase, QUINTERO OLIVARES, G. (2010): *La enseñanza del Derecho en la encrucijada. Derecho académico, docencia universitaria y mundo profesional*, Cizur Menor, p. 22.

convertirse en un guía del aprendizaje. Las tareas de enseñar y aprender no se conciben ya separadamente, sino que se superan el modelo autocrático centrado en el profesor, para respetar la naturaleza dialéctica, con bases en la Mayéutica, incluso dialógica³, del proceso de formación, en el que se ha de buscar la implicación de los estudiantes y el profesor ha de realizar una labor mediadora⁴.

Esto no tiene que derivar en que se desposea al profesor de su bagaje y de su *auctoritas* científica y docente; antes al contrario, el profesor ha de ofrecer sus conocimientos de una forma más depurada. Y las *extensivas* lecciones magistrales se convierten en *intensivas* lecciones conceptuales, y, paralelamente, se enseña al alumno a transformar los conceptos jurídicos en herramientas jurídicas. Todo ello sin perder la perspectiva del dinamismo del Derecho y la observación de la propia naturaleza móvil de la disciplina.

A lo anterior se sumaría una tercera perspectiva del nuevo docente universitario: el especialista en Derecho Social y docente universitario debe conocer y transmitir los conocimientos de la disciplina, y ha de hacerlo de un modo eficaz desde el punto de vista pedagógico, pero también ha de realizar una función social: procurando hacer conocer a los estudiantes la importancia de la disciplina, y cuál es la función del Derecho en la sociedad; adaptando las enseñanzas a la realidad⁵ y presentando el papel que deben realizar los agentes jurídicos⁶. Derivado de lo anterior, el profesor asumiría metafóricamente hablando, una cierta “función enzimática”, por cuanto ha de digerir el Derecho, metabolizarlo y transmitirlo a los alumnos, en, desde y para todas sus dimensiones.

1.1. Objetivos formativos: competencias versus contenidos.

Como una de las piezas, entonces, de este nuevo esquema de aprendizaje, se encuentra la figura del objetivo formativo, formulado de un modo plural. En efecto, en todo proceso educativo, los objetivos son esenciales para la planificación misma del aprendizaje. En el nuevo EEES el docente universitario no solo ha de conseguir el único y clásico objetivo “que el alumno aprenda (o así lo demuestren sus exámenes, que no es lo mismo) Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social”. Ahora se hace

³ ARANDIA LOROÑO, M. (2010): “La metodología dialógica en las aulas universitarias”, *Revista de educación*, nº 352, p. 309-329.

⁴ J. GAIRIN, citado en SANCHEZ-RODAS NAVARRO, C. (2007): “La investigación en ciencias del trabajo y de la seguridad social y espacio europeo de investigación y de educación: retos para la universidad española del siglo XXI”. En, GARCIA SAN JOSE, D. (Coord.): *Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Murcia: Laborum, p.225.

⁵ GARCIA SAN JOSE, D. (Coord.) (2007): *Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Murcia, p. 244.

⁶ Ámbito de reflexión éste que no es nuevo, dado que desde la Historia del Derecho, eminentemente, se ha desarrollado una dilatada labor de estudio acerca de la enseñanza del derecho. Por todos, véanse, FERREIRO, J.C., MIQUEL, J., MIR, S., SALVADOR CODERCH, P (ED.) (1987) : *La Enseñanza del Derecho en España*, Madrid; GIL CREMADES, J.C. (Dir.) (1985): *La enseñanza del Derecho*. Zaragoza; MARTINEZ NEIRA, M. (2001): *El estudio del Derecho*. Madrid: Dykinson & Universidad Carlos III de Madrid; MORA, A. (ED.) (2004): *La enseñanza del Derecho en el siglo XX*. Madrid; WITKER, J. (Comp.) (1995): *Antología de estudios sobre enseñanza del Derecho*. México.

necesario incorporar un elenco de objetivos formativos, ligados a las competencias que el alumno ha de desarrollar, de un modo paralelo e imbricado al conocimiento de la asignatura⁷. Junto a los contenidos (dimensión cognitiva *amplo sensu*), el –nuevo– profesor ha de desarrollar otras dimensiones formativas, tales como la dimensión enactiva (referidas al *saber hacer*, a las habilidades, procedimientos y estrategias, que se traducen en aprender a aprender, en suma); o como la dimensión volitiva (que condensa el *querer hacer* o, de un modo mas claro, se refiere al elemento motivacional del aprendizaje). Estas dos dimensiones, la inactiva y la volitiva, han estado – paradójicamente– ausentes en la formación universitaria, y ahora, con el giro copernicano del nuevo EEES, se trasladan, desde las fases educativas previas, también hasta la enseñanza universitaria. De tal forma que ahora, el docente debe planificar el aprendizaje atendiendo a todos estos objetivos formativos.

Aunque se ahondará más adelante, en el nuevo EEES, ya no se evalúan conocimientos, o no sólo; ahora se evalúan las competencias⁸; que se presupone son las herramientas⁹ que al alumno le permitirán aprender autónomamente, en un proceso continuo a lo largo de la vida¹⁰.

A la vista de esos objetivos se ha de diseñar una estrategia docente, en la que, utilizando el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social como flujo, se han de ejercitar habilidades y destrezas útiles para el graduado en Derecho.

1.2. Opciones metodológicas: el aprendizaje significativo y el aprendizaje activo

Desde el punto de vista estrictamente teórico, en pedagogía, de un modo simplificado, se distinguen dos tipos de métodos docentes, a saber, uno deductivo¹¹ y uno inductivo¹². Esto aplicado al ámbito universitario se traduce en dos opciones iniciales de enseñanza.

7 En la década de los 60, se introduce, en la British Columbia University, el término competencia como parte de la evaluación objetiva de los aprendizajes y se estructura el modelo curricular basado en competencias. Dicho enfoque consiste en que el diseño, desarrollo y evaluación curricular se orienta a la probabilidad de movilizar un conjunto de recursos (saber, saber hacer y saber ser), para resolver en el futuro situaciones y problemas profesionales de la titulación. Este nuevo enfoque se produce cuando se constata que los alumnos poseen un conjunto de conocimientos obsoletos (a veces obsoletos) y no saben aplicarlos, además, estos conocimientos muchas veces no responden a lo que se necesita para actuar en la realidad. Y, por ende, los alumnos carecen de la capacidad de autoaprendizaje necesaria para actualizarse continuamente.

⁸ Saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades (cognitivas, afectivas, psicomotoras o sociales) y de conocimientos utilizados eficazmente en situaciones similares (LASNIER, F. (2000) : *Réussir la formation par competentes*, Montreal).

⁹ Así, en el Libro Blanco del Título de Grado en Derecho se distinguen competencias transversales o genéricas y competencias específicas. ANECA: *Libro Blanco del Título de Grado en Derecho*.

¹⁰ Véase, referido con carácter general a la educación, y extrapolable obviamente a la universitaria, DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid.

¹¹ Mediante el aprendizaje deductivo (modelo de transmisión o de la cabeza parlante), el profesor enseña la teoría a los estudiantes y de ahí se deducen los usos y se hacen ejercicios, a veces con aplicación al mundo real. En este esquema, la teoría se enseña por medio de clases expositivas. El profesor transmite conocimiento a sus estudiantes que son responsables de aprenderlo, y el papel del estudiante es escuchar lo que dice el profesor, tomar notas, memorizar la información y reproducirla en un examen. La práctica (si existe) suele consistir en ejercicios de selección de formulas aplicativas y de sustitución de incógnitas

Y estas dos opciones ahora, en el nuevo contexto institucional han de ser tomadas en consideración. Porque, el nuevo modelo docente impulsado institucionalmente, al menos en teoría, debería apoyarse en opciones metodológicas docentes novedosas, respecto de las empleadas en el pasado, al menos en lo que respecta a la docencia del Derecho. Y esta opción sería punto de partida de la organización completa del –nuevo– proceso didáctico.

Ha sido habitual, por la inercia histórica universitaria española (que sigue la francesa, muy ligada a la codificación y a la cultura jurídica de cada sistema universitario en concreto¹³) que el Derecho se haya enseñado y se haya aprendido en las clases magistrales, con sustento en la memorización de textos (legales, jurisprudenciales o doctrinales incluso); lo que se traduce en un aprendizaje limitado y repetitivo, que culmina con la acumulación, sin más de conocimientos, lo que hace de la clase magistral un instrumento hueco¹⁴.

Ahora, en el nuevo contexto educativo, por el contrario, se hace necesario dejar paso a otra opción metodológica, la constructivista, que parta de un aprendizaje significativo¹⁵. Así, sobre la base de la epistemología *piagetiana*, se asume que el conocimiento se construye; y lo hace sobre las ideas y conocimientos que ya se tienen. Hay un elemento de mayor consciencia en el aprendizaje que aquel basado en la memorización. Y esto es positivo desde el momento en que el aprendizaje memorístico se almacena en la memoria a corto plazo, pero el aprendizaje significativo perdura mucho más allá (medio y largo plazo).

En el caso del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, esta opción resulta óptima, por cuanto los alumnos ya han debido aproximarse previamente a otras disciplinas que

simples. En estos casos, la escasa conexión con el mundo real y profesional debilita la motivación intrínseca. Los aprendizajes obtenidos por esta metodología son de bajo nivel cognitivo, porque se memoriza información, esencialmente y se aplican métodos de resolución de problemas “de libro”.

¹² Por oposición el aprendizaje inductivo se sustenta en esa teoría constructivista del aprendizaje. Este método produce aprendizajes de mayor nivel cognitivo, desarrolla competencias y motiva más que la enseñanza tradicional. Se sustenta en que el profesor presenta desafíos específicos, con conexión con el mundo real a los estudiantes; al afrontarlos ellos aprenden lo que necesitan conocer para responder al desafío. En este marco el profesor ha de aportar instrucciones (señalar fuentes, sintetizar conceptos, entre otras) a los estudiantes para que aprendan por sí mismos y analizar, juzgar y resolver situaciones profesionales. Si se observa, en este método, subyace un entrenamiento metacognitivo, que permitiría al alumno saber lo ha de hacer para aprender de un modo autónomo y así poder resolver problemas, en definitiva.

¹³ Véase BARCELLONA, P., HART, D., y MÜCKENBERGER, U. (1988): *La formación del jurista (capitalismo monopolístico y cultura jurídica)*. Madrid.

¹⁴ Véase, GARCIA AMADO, J.A. (2009): “Bolonia y la enseñanza del Derecho.” *El Cronista del Estado Social y Democrático del Derecho*, nº 5, p 44-47). Explica por que las clases magistrales han servido para glosar las normas y para hablar de la naturaleza teórica de las instituciones. Eso es la consecuencia de la tradición iusfilosófica continental, que trasciende a las universidades. La clase magistral es hueca, por responder a una mera exégesis, o por responder a la jurisprudencia de conceptos.

¹⁵ La esencia del proceso de aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de un modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe. Véase, AUSUBEL, NOVAK Y HANESIAN (1989): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México.

contienen elementos esenciales para la comprensión y el aprendizaje del Derecho del Trabajo. Los conceptos de negocio jurídico, de derecho subjetivo, de obligación o de autonomía de la voluntad, por poner algunos ejemplos, pertenecen al ámbito del Derecho Civil. Así como otros conceptos tales como autoridad pública, organismo público, potestad sancionadora o procedimiento son propios del Derecho Administrativo.

En este contexto curricular, en el que el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social se inserta en una etapa avanzada de los planes de estudio, el aprendizaje significativo resulta operativo. Y, además, entre las distintas partes de esta materia, es posible estructurar también una docencia constructiva. Porque, en definitiva, el Derecho Laboral Colectivo tiene elementos propios esenciales, pero un contenido muy ligado al Derecho Laboral Individual; y lo mismo cabe decir del Derecho de la Seguridad Social, que se sustenta sobre el concepto de laboralidad y los elementos intrínsecos (salarios, suspensiones del contrato, extinciones del contrato etc.). Y, dentro de cada una de las asignaturas en las que se imparta la materia, esta opción permite ir construyendo conocimientos a partir de las instituciones de cada propio programa.

Es cierto que esta opción metodológica exige, -y ahí radica el principal obstáculo- que sólo se puede maximizar el aprendizaje si se detectan cuales son las ideas previas de los alumnos, sobre las que ir levantando un nuevo edificio relativo a la materia Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Sería necesario identificar qué saben, qué saben hacer y, sobre todo, qué quieren aprender. Y todo esto encuentra tres grandes dificultades. De una parte, la dificultad (material, pero también moral y subjetiva) ligada a la revisión del aprendizaje realizado con anterioridad de otras materias, impartidas por otros profesores. De otra parte, la dificultad intrínseca de que se produzca una comunicación fluida y transparente entre docente y discente. Este puede tender a interpretar que la consulta sobre sus conocimientos previos en verdad esconde un examen de los mismos. Y a lo anterior se suma la dificultad ligada a la motivación; sobre lo que se volverá mas adelante.

A lo anterior se ha de unir otro tipo de consideraciones, referidas a cual sea el nuevo papel del alumno. En el nuevo EEES, los créditos que miden la carga lectiva de las distintas asignaturas de los planes de estudio toman en consideración el trabajo de alumno, y esto impregna la nueva orientación del aprendizaje: el alumno tiene que ser un sujeto activo, porque las horas que dedica a su aprendizaje se traducen en créditos ECTS. De ahí que la actividad del docente universitario tenga que girar en el empleo de nuevas herramientas de enseñanza.

Y, en este proceso nuevo, el docente no ha de perder de vista que el nuevo método no puede ser el único contenido de su enseñanza. O dicho de otro modo, para el docente la pedagogía no puede ser autorreferencial y no se puede imponerse a los contenidos de la materia.

1.3. La revisión de programas, guías docentes y cronogramas.

En consecuencia, conviene insistir en que en el nuevo marco de las enseñanzas universitarias instaurado por el EEES los programas de contenidos exigen una revisión. Revisión que entraña que los programas sean reducidos, y al mismo tiempo

estructurados en torno a las instituciones centrales de las distintas materias; sobreentendiendo que, parte de los contenidos que antes constaban formalmente en el programa, ahora no se consideran esenciales y se posponen a otros niveles de la enseñanza universitaria, por su especialidad. Por las implicaciones sustanciales que se derivan de la revisión de los programas, esta ha de ser desarrollada colectivamente y de un modo consensuado, integrada, además, en la planificación de itinerarios formativos de ciclos de nivel superior, so pena de que se produzcan lagunas relevantes en la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

Por su parte, la guía docente se convierte en el nuevo eje esencial del paso a la metodología docente del EEES. Porque en ella se condensan las líneas del nuevo método, y se hace de un modo transparente, de suerte que el alumno puede asumir el papel que le corresponde en el proceso didáctico concreto¹⁶. Así, la guía docente resulta ser el eje –formal- del cambio, en su calidad de contrato colectivo para el aprendizaje. En efecto, en la medida en que el alumno tiene información referida a la enseñanza de la materia concreta, puede responsabilizarse de su aprendizaje. Y, paralelamente, el profesor que publica los objetivos, y las herramientas para conseguirlos, y los plazos, se encuentra en disposición de evaluar al alumno de un modo nuevo.

En la guía se explicitan los objetivos, el tipo de actividades docentes a realizar, así como las reglas de evaluación. Y todos esos elementos se traducen en un calendario o cronograma, que temporiza el aprendizaje, o de un modo más concreto, los distintos hitos formativos y evaluadores. De tal forma que el aprendizaje es en realidad el resultado y el contenido de un proceso que transcurre a lo largo de distintas sesiones.

En suma, la guía docente y el cronograma ofrecen certidumbre y certeza al alumno que, de esta manera, ya solo puede participar en su aprendizaje de un modo activo; de contenidos y habilidades.

2. Las herramientas de aprendizaje y de enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el nuevo marco institucional

Con carácter previo, y al margen de lo que se diga más adelante, aquí se parte de una idea: el EEES y su nueva filosofía educativa no puede desdibujar, en ningún modo la esencia de la materia jurídica en general, y la ius-laboral en particular. Dicho de otro modo, no cabe demonizar la transmisión acumulativa de contenidos, ni tampoco sacralizar una visión ultraprogresista-constructivista que cuestione de un modo radical, hasta relativizarlos, la enseñanza y el aprendizaje de contenidos. De suerte que, métodos

¹⁶ La guía docente cumple las siguientes funciones: a) establece un elemento temprano de contacto y conexión entre el estudiante y el profesor, fijando los propósitos y objetivos del curso; b) ayuda a establecer el tono del curso y la docencia y las creencias del profesor sobre los propósitos de la educación-aprendizaje; c) define las responsabilidades del profesor y de los estudiantes en su aprendizaje activo a lo largo del curso, convirtiéndose en una especie de contrato o compromiso entre ambas partes; d) ayuda a los estudiantes a evaluar su grado de preparación y predisposición para el curso; e) sitúa al curso en un contexto de aprendizaje más amplio, haciendo referencia a los objetivos del departamento y de la propia universidad en la enseñanza, fijando el papel de la docencia en la formación del perfil profesional y las competencias; f) escribe los recursos de aprendizaje disponibles; g) informa sobre el papel de las nuevas tecnologías en el curso; h) en definitiva, produce certeza o seguridad a los estudiantes, aumentando la consideración del profesor y facilitando el aprendizaje de los alumnos.

docentes y herramientas aparte, se ha de buscar un equilibrio entre la formación general ligada a la capacidad de reflexión teórica, y la presentación del Derecho positivo del Trabajo y de la Seguridad Social y de sus problemas aplicativos. No se puede renunciar, ni al tratamiento de los conceptos jurídicos y de los problemas de orden general y alcance sistemático, (especialmente en un momento histórico de crisis económica que afecta a la configuración misma del Derecho Social) ni a los de aplicación práctica de las técnicas jurídicas¹⁷. Es necesario procurar una formación jurídica equilibrada que incluya componentes teóricos, críticos y técnicos. Se debe tender a un equilibrio entre el aprendizaje de jurista intelectual y crítico con la esencia del Derecho, y el jurista especialista profesional, que maneja las técnicas de uso de ese Derecho. El teórico sin práctica y el práctico sin teoría no son juristas plenos; o son ascetas o son obradores.

La propia percepción del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social conlleva una opción metodológica docente evidente: el trabajo y la protección social, y los instrumentos jurídicos que los regulan tienen que tomar en consideración la Realidad del objeto; que se puede percibir como un objeto múltiple o fraccionado, o como un objeto global.

Así, el alumno no solo ha de manejar las normas, o las decisiones judiciales sino que ha de hacerlo de un modo flexible, y ha de entender, ante todo, que el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social es un Derecho dúctil, en el que, a las normas, subyacen elementos axiológicos más o menos encubiertos que traducen una determinada cultura jurídica¹⁸. Y esto requiere asumir, simultáneamente, una postura crítica reflexiva, y por ende madura, del Derecho. Que se ha de abordar de un modo interdisciplinar. Porque un conocimiento real del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social éste sólo puede darse cuando, junto al dato de la norma -terriblemente contingente- se añade su justificación sociológica, política y económica. Así, junto a la docencia de conocimientos, ha de procederse a una docencia de valores, que son jurídicos en la medida en que han sido reconocidos por el sistema normativo ius-social, pero que son económicos, éticos o políticos en su origen.¹⁹

2.1. Las nuevas tecnologías

Y en este nuevo contexto, aún con una utilidad y fiabilidad dudosas, han irrumpido las nuevas tecnologías; con dos misiones: la de eliminar las barreras espacio-temporales de la enseñanza y el aprendizaje; y la de conseguir un mimetismo de la Universidad con la Sociedad de las Técnicas de la Información y la Comunicación (TIC's). Que duda cabe de que, estos dos objetivos resultan loables y, bien entendidos, instrumentarían una enseñanza y un aprendizaje exitoso.

¹⁷ Se ha de proceder a una formación jurídica integral: de las técnicas jurídicas de resolución de los problemas de creación y aplicación del derecho, resultados de la aplicación del derecho por la admón. Y los tribunales, de los valores político-sociales y de la cultura jurídica en general. (PENUÉLAS Y REIXACH, L. (2009): *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*. 3ª ED. Madrid, p. 61).

¹⁸ REALE, M. (1989): *Introducción al Derecho*. Madrid, p. 69 y ss.

¹⁹ PENUÉLAS Y REIXACH, L. (2009): *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*. 3ª ED. Madrid, p. 93 y ss.

De un modo más concreto, en lo que al Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social se refiere, el uso de las nuevas tecnologías tiene una presencia relativamente importante, bajo distintas manifestaciones. Por una parte, Internet alberga una multiplicidad de recursos aún por explorar. No solo permite acceso a la normativa social española (actual y pasada), sino que permite alcanzar otras realidades jurídicas extranjeras. Además, permite el contacto con la visión que los distintos agentes sociales (organizaciones sindicales y empresariales, mutualidades y otros grupos sociales) tienen del Derecho Social, por cuanto es habitual que esos agentes cuenten con sitios *web* en los que traducen el derecho formal en un objeto sociológico-social. Y, recientemente, la red puede servir de soporte educativo²⁰

A los recursos de la red, como nuevo paradigma de las TIC's se suman las plataformas de educación o de *tele-educación*. Que permiten albergar, estructuradamente contenidos jurídicos, al mismo tiempo que posibilitan la comunicación síncrona (*chats*) y asíncrona (correo electrónico) entre docentes y discentes, independientemente de la ubicación espacial de cualquiera de ellos.

De un modo más concreto, en estas plataformas, el docente pone a disposición del alumno el elenco de materiales docentes (unidades didácticas, materiales de lectura de diverso tipo, pruebas de auto-evaluación, casos prácticos y otras actividades evaluables) estructurados sistemáticamente y con las vigencias y caducidades deseadas;²¹ sin restricciones de paginas, o de vigencias²². De manera que se puede articular, al menos formalmente, el proceso educativo acumulativo, sin que necesariamente el alumno haya de trabajar en el aula en todas las ocasiones²³. A lo anterior se une que se es posible ofrecer materiales accesibles casi de modo universal, modificables y adaptables a las necesidades sobrevenidas del proceso didáctico general del grupo o de colectivos del grupo.

Paralelamente a la actividad en el aula, las nuevas tecnologías permiten distintas formas de tutorización del proceso de aprendizaje, a través de las –que se podría llamar– tutorías virtuales, síncronas o asíncronas. Porque docente-discente pueden permanecer en constante comunicación para resolver eventuales dudas de contenidos, profundizar contenidos, o para concretar estrategias metodológicas a través de orientaciones sobre cómo abordar-desarrollar-completar actividades, por poner algún ejemplo

²⁰ Valga el ejemplo del Proyecto *Open Course Ware*, patrocinado por el MIT (Massachusetts Institute of Technology), que se sustenta en una visión de la Comunidad del Conocimiento y, para ello, promueve la difusión en abierto de material de apoyo a la formación (<http://ocw.uc3m.es/>).

²¹ Porque es habitual que las plataformas permitan regular los plazos de vigencia en los que los alumnos puedan visualizar materiales, entregar actividades etc.

²² Condicionantes éstos propios de los servicios universitarios de reprografía que, por necesidades organizativas publican materiales de modo temporal, y a veces con restricciones en cuanto al número de páginas.

²³ Sirva de ejemplo, la nueva plataforma docente de la Universidad Carlos III de Madrid, que está construida sobre la aplicación *Moodle*, una herramienta de software libre, orientada a dar apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje: esta plataforma, denominada, Aula Global 2 es una herramienta flexible que facilitará el aprendizaje autónomo y mejorará la calidad de la enseñanza, siendo apropiado tanto para clases en línea, como para complementar el aprendizaje presencial.

Por último, el uso de distintas herramientas informáticas en el aula, es susceptible de permitir agilizar las explicaciones teóricas de un lado, y, de otro lado, puede permitir ofrecer un visión global a todo el aula de materiales, por señalar las aplicaciones más habituales. De un modo mas concreto el uso de presentaciones a través de la aplicación *Power point*, (o análoga de software libre), posibilita ofrecer visualmente mapas conceptuales y esquemas, extractos de textos legales o de sentencias, por ejemplo, de un modo rápido y con efectos visuales (colores, movimiento, dibujos o fotografías). Se complementa así -que no se supera- la técnica expositiva apoyada en el uso de la pizarra clásica) o de las -de moda en los años 80- diapositivas.

Ligado a las bondades del uso de la pizarra (espontaneidad, principalmente), estaría por explorar el uso de la pizarra electrónica para la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Y del mismo modo, queda pendiente aplicar y valorar las bondades del uso de las técnicas *Wiki*, que presuntamente podrían permitir un aprendizaje colaborativo de relativa importancia.

Sin embargo, no debe desconocerse que estas nuevas tecnologías son instrumentos al servicio de las verdaderas herramientas docentes, so pena, por ejemplo, de convalidar el trabajo del alumno plagiado de algún sitio *Web* o de elaborar extensa presentaciones *power point* para los alumnos que aglutinan todo un tema del programa en decenas de diapositivas.

2.2. Una nueva herramienta docente: el trabajo en grupo

La enseñanza, y el aprendizaje del Derecho, han presentado siempre una perspectiva estrictamente individual: cada alumno estudia personalmente la materia, y realizaba, individualmente un examen final, para ser evaluado, en consecuencia, individualmente.

Enmarcado en el nuevo contexto de EEES, se inserta, un nuevo elemento, ligado a la superación del individuo, como sujeto de enseñanza y como agente del aprendizaje. En otras palabras, el alumno universitario debe desarrollar competencias sociales, que permiten una construcción colectiva del conocimiento. Desde un punto de vista práctico, esto es lo que se demanda desde el sector profesional-empresarial, en el que se ha detectado que las organizaciones responden mejor a los retos del mercado, por simplificar, que los individuos actuando por separado. Pero, desde un punto de vista más sociológico-filosófico, ha emergido una manifestación que supera el individualismo, como es la Sociedad del Conocimiento, basada en la Comunidad del Conocimiento; algo a lo que contribuyen las nuevas tecnologías.

Pues bien, desde el punto de vista de la docencia del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, esto se traduce en que el aula debe dejar de ser un lugar en el que cohabitan sin contacto los alumnos, para convertirse en el marco de un nuevo aprendizaje cooperativo y colaborativo²⁴. En el que, el alumno es responsable de su aprendizaje, y colabora con el de los demás miembros del grupo.

²⁴ Los cinco criterios de este tipo de aprendizaje, de un modo sintético, se condensarían en: 1. Interdependencia positiva los miembros del equipo deben contar con los demás para todo lo que hagan, dependen unos de otros para completar la tarea Cada estudiante promueve el aprendizaje y el éxito de los

De este modo, el trabajo en grupo es al mismo tiempo, contenido del nuevo aprendizaje, y herramienta. Porque el alumno ha de aprender a colaborar con otros sujetos (para resolver problemas eminentemente, y eso presupone el aprendizaje de contenidos y técnicas jurídicas), y además, aprende conocimientos y procedimientos y valores con y gracias a otros sujetos que, igual que él están inmerso en el proceso de aprendizaje. Aprendizaje este que ha de ser un resultado común y colectivo por el que serán evaluados.

2.3. Los –nuevos- tipos de actividades.

Tradicionalmente las actividades²⁵ del aula universitaria se condensaban las propias de las clases magistrales. Ahora, en el nuevo marco institucional, junto a este tipo de clases universitarias conviven otro tipo de clases, con formatos docentes nuevos.

Las actividades inherentes a las clases magistrales y las que presentan otro formato, son en el nuevo modelo educativo las herramientas del aprendizaje; y han de estructurarse de un modo novedoso para alcanzar el nivel de solvencia deseado. Para ello, es indispensable, como ya se dijera, con carácter previo, cambiar un elemento central del proceso didáctico, como es el del programa de contenidos.

En efecto, en la docencia tradicional, articulada en la clase magistral entendida de un modo conservador, la principal herramienta docente era el programa, por lo general bastante extenso, que estructuraba los contenidos.

En el nuevo modelo de docencia, el programa ha de seguir siendo un elemento vertebrador de la enseñanza y del aprendizaje, especialmente porque es un elemento central de la institucionalización académica de la docencia. Pero, ahora, es un elemento más, y ha de ser un eje simplificado de contenido, dado que el elemento verdaderamente central del proceso de aprendizaje será la guía docente, como ya se ha dicho.

En otras palabras, en un modelo docente en el que los contenidos ya no son la esencia de la enseñanza y del aprendizaje, donde es necesario enseñar y aprender otro tipo de competencias, no es posible mantener programas académicos muy extensos y pormenorizados. Y a esto se une, como ya se adelantara, que la nueva organización de las enseñanzas universitarias en tres ciclos no exige conceptual y teóricamente hablando que el graduado conozca en profundidad la materia Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en toda su complitud. Porque presumiblemente podrá completar sus conocimientos en un segundo o tercer ciclo formativo de especialización. En

demás. 2. Responsabilidad individual cada miembro es responsable de todo el trabajo del equipo y de hacer las partes que le correspondan. 3. Interacción interpersonal entre los miembros del equipo. 4. Desarrollo de habilidades interpersonales necesarias para trabajar eficazmente en equipos. Comunicación, resolución de conflictos, liderazgo, gestión del tiempo. Escucha activa y comprensión de las perspectivas de otros compañeros. 5. Autoevaluación programada frecuente del funcionamiento del grupo. Cada grupo debe analizar el grado de eficacia con el cual sus miembros están trabajando juntos.

²⁵ Desde un punto de vista pedagógico, las actividades son las tareas que se desarrollan para el aprendizaje de los contenidos, sobre la base del principio de actividad. Y se han de coordinar actividades manipulativas y actividades mentales (véase, SANCHEZ DELGADO, P. (2004): “La intervención en el aula”, en SANCHEZ DELGADO, P.: (Coord.), *El proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid.

consecuencia, como se ha tratado de mostrar en el capítulo anterior, los programas se aligeran, se condensan y pivotan sobre instituciones centrales de la materia. Porque la profundización corresponde a una fase de postgrado especializada.

Es evidente que, esta labor requiere especial atención; dado que uno de los principales problemas de los que puede adolecer el sistema universitario del EEES es el del raquitismo formativo de los alumnos²⁶. En efecto, se ha de encontrar un –difícil-equilibrio, para evitar el paroxismo reduccionista del Derecho en el que los contenidos pierdan peso, frente a las habilidades y capacitaciones técnicas generales; especialmente en un contexto en el que, en la tensión entre el Derecho académico teórico y la práctica, primen las exigencias del mercado, y se tachen de inútil el pensamiento abstracto²⁷.

A partir de estos programas simplificados, se ha de diseñar un proceso didáctico que pivote sobre dos grandes grupos de actividades en el aula: las clases magistrales y los laboratorios. Y también, fuera del aula, es plausible que se puedan realizar actividades preparatorias de estos laboratorios; del mismo modo que cabe que, gracias a las nuevas tecnologías se puedan reproducir clases magistrales mediante *streamming*, y se puedan poner a disposición de los alumnos unidades didácticas que sinteticen el contenido de las clases magistrales.

2.3.a) Las nuevas clases magistrales. Las tutorías

En la enseñanza universitaria, sin distinción entre disciplinas, las clases magistrales, han constituido la herramienta exclusiva, especialmente en aquéllas que se consideraba que presentaban un altísimo contenido teórico²⁸. No obstante, este tipo de consideraciones se habrían de reputar erróneas, dado que la mayor parte de las disciplinas tiene una *vis* práctica inherente no desdeñable; algo que sucede con el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social²⁹.

²⁶ QUINTERO OLIVARES, G. (2010): *La enseñanza del derecho en la encrucijada. Derecho académico, docencia universitaria y mundo profesional*. Cizur Menor, p. 105.

En el mismo sentido, se ha criticado un nuevo modelo en el que el profesor enseña a aprender, pero no enseña nada (GARCIA AMADO, J. A. (2009): “Bolonia y la enseñanza del Derecho.” *El Cronista del Estado Social y Democrático del Derecho*, nº 5, p.44).

²⁷ QUINTERO OLIVARES, G. (2010): *La enseñanza del derecho en la encrucijada. Derecho académico, docencia universitaria y mundo profesional*. Cizur Menor, p. 27-29.

²⁸ Porque se entendía que la clase magistral es un método docente útil en materias muy teóricas, porque, en poco tiempo, se pueden explicar muchos contenidos, a muchos alumnos, y sin muchos recursos materiales o personales: basta un profesor. (RUBIO, E.M., PARDO, M. M. FARIAS, M. (Coords.) (2010): *Buenas prácticas para la docencia del derecho adaptada al ECTS*. Murcia, p. 31-40).

²⁹ Independientemente de las breves reflexiones metodológicas que se hagan más adelante, aquí se asume la idea, precoz en el tiempo de J. RIVERO LAMAS (1985): según la cual, la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social plantea ciertas opciones: se puede optar por enseñar sus normas y sus exégesis, conformándose con enseñar todo lo regulado y solo lo regulado, sin detectar los vacíos de regulación, ignorando las proyecciones en la vida social y en la realidad; se puede elaborar y estructurar una sistemática de material normativo desde una perspectiva lógico-formal y aceptar resignadamente este quehacer. Y yendo mas lejos se puede enseñar también la crítica que está en la base de la teoría y la conexión de ésta con la vida social y con la actividad de la jurisprudencia, y a los anterior se puede sumar la idea de buscar en la metodología didáctica una mayor aproximación entre teoría y práctica profesional.

En el nuevo contexto de educación, en la que el alumno es agente activo del aprendizaje, y ha de actuar, aprendiendo no solo conocimientos, la clase magistral ha de perder el rol protagonista de la enseñanza, para constituir un formato más de articulación de la enseñanza. O dicho de otro modo, la nueva metodología docente que se corresponde a la aplicación de las exigencias derivadas de la adaptación al EEES tiene entre sus objetivos prioritarios formar estudiantes activos, que sepan comprender, valorar y enjuiciar la materia objeto de estudio, adoptando una actitud participativa y desterrando comportamientos pasivos, de mera recepción de datos. Por eso pierde sentido la clase magistral en la que el profesor transmite todo o casi todo el programa, y se demanda una –nueva- clase magistral en la que el profesor, ya no solo relatar el Derecho, sin solución de continuidad, a partir de una construcción teórica unidireccional. Ahora, por el contrario, es preciso que presente mapas conceptuales³⁰ que permitan visualizar los elementos de las distintas instituciones jurídicas, y sus interrelaciones; porque, por ejemplo, los regímenes jurídicos concretos, linealmente, ya constan en los textos legales o en la doctrina judicial, y al alumno se le enseñará a buscarlos, interpretarlos, y aplicarlos. Todo sin que pierda la conciencia de cuál sea el lugar que ocupa en la construcción jurídica global.

Esta nueva funcionalidad de la clase magistral se apoya en la teoría de la elaboración. Que se podría sintetizar en que, para aprender, hay que ver el sentido de lo que se aprende. Por eso, la acción didáctica comenzaría con la presentación en la clase magistral de una visión global o síntesis global (*view*) del tema, para después, también en sede magistral, realizar sucesivas elaboraciones graduales (*zooming*)³¹. Además, las clases magistrales permiten incorporar un elemento imprescindible en el aprendizaje del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Porque, junto con la sistematización de conceptos, en las clases magistrales se ofrece de un modo relativamente informal, la formación técnica necesaria dirigida al manejo de la terminología y el lenguaje jurídico específico.

En todo caso, lo que es innegable es que la clase magistral no ha de ser sea unidireccional ni ha de amparar presentaciones dogmáticas y autoritarias del Derecho. Por el contrario, la clase magistral debiera servir para problematizar y plantear debates, a resolver en sede magistral o, incluso en sesiones posteriores bajo la forma de laboratorios³².

(“La formación del jurista y la enseñanza del Derecho del Trabajo”, En, GIL CREMADES, J.L. (Dir.): *La enseñanza del Derecho. Seminarios de profesores de la Facultad de Derecho*. Zaragoza, p. 250.)

³⁰ *Castillos de naipes jurídicos*, a partir de otros conocimientos (PENUELAS Y REIXACH, L. (2009): *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*. 3ª ED. Madrid, p.65).

³¹ La secuencia didáctica seguiría, por explicarlo de un modo plástico, la aproximación al estudio, por ejemplo de un cuadro, a través del *zoom* de una cámara fotográfica. Véase FERNANDEZ PEREZ, M. (1994): *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid, p. 659.

³² En palabras de Géné, se ha de ayudar a los alumnos a construir conocimientos, que no equivale a que se les haya de transmitir acabados. Se les ha de proponer actuaciones y debates para que puedan ir incorporándolos a su saber y a su experiencia de forma dinámica, crítica y creativa (GENÉ (1998): “¿Educar en la Universidad?”, AA. VV., *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid, p. 133 y ss.)

Como una subespecie de las clases magistrales, se presentan las tutorías. Se trataría de sesiones docentes (en horario lectivo, o fuera de dicho horario; de carácter individual o colectivo) en las que, monográficamente, se profundice en la exposición de uno o varios conceptos jurídicos, a petición del alumno. Este formato, también permitiría orientar la realización de actividades evaluables, con carácter previo o con posterioridad a su realización (en el aula o fuera).

La diferencia con la clase magistral estándar radica en quién sea el sujeto que impulsa el aprendizaje. En la clase magistral sería, por simplificar, el profesor el que fijaría unilateralmente el contenido epistemológico, atendiendo a su diseño del proceso didáctico. Por el contrario, en la tutoría, sería el alumno quien propondría la temática concreta de la explicación teórica, atendiendo a cuáles sean los contenidos que le resulta difícil aprender o a qué tipo de inquietudes suplementarias le suscitan contenidos que sí ha entendido previamente.

2.3.b) Laboratorios

En los “laboratorios”, concepto este nuevo en el ámbito del Derecho, pero que resulta de imprescindible adopción, se trata ya no (o ya no solamente) de realizar ejercicios después de haber memorizado conocimientos; sino de realizar ejercicios para aprender, como punto de partida del proceso de aprendizaje, bajo distintas manifestaciones.

En efecto, en las ciencias puramente experimentales los laboratorios han sido el formato de enseñanza práctica habitual. Y este formato habría de asumirse en la docencia del Derecho, sin que esto sea algo nuevo u original del EEES³³.

Así, en este formato nuevo de clases, que han de discurrir de un modo paralelo a las clases magistrales con las que se complementan, se ha de transmitir parte del programa académico, pero de un modo activo, a través de la realización de distintos tipos de actividades con distinto tipo de tareas. Así, resulta imprescindible, al revisar el programa académico de las asignaturas que imparten la materia derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, identificar cuáles sean los elementos conceptuales esenciales de dicha materia. Porque esos serán los que darán contenido a las clases magistrales. Y a las sesiones de laboratorio se habrán de remitir, con sustento en lo expuesto en las clases teóricas de tipo magistral, aquellas partes de la materia que, bien sean accesorias, bien tengan carácter mecánico, o siendo esenciales, carecen de excesiva complejidad conceptual (porque traigan causa de instituciones ya estudiadas en otras materias curriculares (sirva el ejemplo de los derechos fundamentales), o porque estén

³³ Por el contrario, forma parte del pensamiento de la Institución Libre de Enseñanza esta idea de la enseñanza práctica del Derecho. El propio Fernando Giner de los Ríos reivindicaba el carácter eminentemente práctico de los estudios jurídicos. Así, según él, “la clase debería ser *“una especie de laboratorio, donde se familiaricen el futuro abogado, el político, etcétera, con los misterios de la naturaleza de las relaciones jurídicas de todo género”* (...) en vez de *“cargar su memoria con inútiles datos”* (...) y de enseñarle, *“de buenas a primeras, el mecanismo formal de la ley misma”* (...) *el Derecho es materia tan práctica, tan cognoscible desde muchos de sus aspectos por métodos intuitivos y de observación, como la botánica y la mineralogía*” (Véase, GINER DE LOS RÍOS, F. (1916): “La reforma de la enseñanza del Derecho”, en *La Universidad Española*, Vol. II. Madrid, p. 268).

suficientemente tratadas/explicadas en las fuentes doctrinales, legales o jurisprudenciales.

Como técnica docente central de este tipo de actividades en el aula, habría de resultar útil, la técnica del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP, o PBL en la terminología anglosajona). Esta técnica permite dar sentido a los aprendizajes: en la medida en que se basa en la resolución de problemas, acerca al estudiante a una realidad determinada. En torno a ella ha de optar por una determinada estrategia de aprendizaje, que, en el caso del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social se simplificaría en: selección de objetivos:- identificación de nociones jurídicas esenciales- determinación de la regulación jurídica aplicable- aplicación de la norma con o sin correctivos de orden jurisprudencial. Como formato prototípico de actividad para esta técnica sirvan los –aquí denominados- talleres, así como algún tipo de caso práctico.

Además, en los laboratorios se han de poner en práctica ejercicios que permitan al alumno alcanzar objetivos formativos vinculados a competencias transversales instrumentales, así como a competencias específicas disciplinares y profesionales. O dicho de un modo más concreta, los laboratorios tiene la virtualidad de canalizar una formación que no es estrictamente cognoscitiva o de conocimientos, sino que se dirigen a que el alumno aprenda a utilizar y manejar directamente el sistema de fuentes del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social (que por sus especialidades requiere un aprendizaje específico en orden a la identificación de normas, resolución de conflictos de normas y la integración de eventuales lagunas), de forma que pueda utilizar con soltura recopilaciones normativas (códigos de leyes, bases de datos, etc.) y jurisprudenciales; y para que sea capaz de buscar y discriminar materiales doctrinales pertinentes para aproximarse (y estudiar) conceptos, o para resolver problemas. A lo que une la enseñanza de modos de aproximación valorativa a la norma. Todo en un marco de meta-aprendizaje

En el formato de sesiones de laboratorio, con estos elementos comunes, se aglutinarían, sin embargo, actividades concretas diversificadas, y de distinta naturaleza. Actividades tales como: a) casos prácticos; b) talleres; c) test, o, d) seminarios, por señalar las más relevantes.

A) Casos prácticos

En la docencia del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la Universidad Carlos III de Madrid ha sido habitual que formara parte de la carga lectiva la realización regular de casos prácticos. Que, monográficamente, tuvieran la finalidad de revisar parte de los contenidos de la clase teórica y/o sirvieran para visualizar, aplicativamente, aquellas partes accesorias del régimen jurídico de las instituciones. De esta manera, con esta vertiente de la docencia, con carácter previo a la implantación de las exigencias pedagógicas del EEES, ya se superaba la crítica *unamuniana* perenne, referida a la absurda separación de la teoría y la práctica³⁴, y se conseguía que el alumno pudiera obtener un conocimiento de la materia que le proporcione una visión conjunta de ambas dimensiones teórica y práctica.

³⁴ Citado por MONTOYA MELGAR, A. (1993): *Sobre el Derecho del Trabajo y su ciencia*, REDT, nº 58, p. 185.

La novedad en el nuevo proceso didáctico es que el caso práctico, en su denominación clásica, asume un nuevo contenido, una nueva finalidad y un nuevo formato. Porque posibilita mediante un planteamiento de una concreta narración de hechos (por temas o transversalmente referidos a distintos temas del programa) que se resuelvan individual (y/o grupalmente) un elenco de problemas jurídicos que sirven de canal para aprehender ciertos conceptos jurídicos sin que haya habido una exposición teórica-magistral completa previa en el aula. Bajo esta forma de actividades cabe emplear simulaciones ficticias completas o por fracciones presentadas sucesivamente en el tiempo.

Incluso, bajo la etiqueta de caso práctico, cabe articular experiencias docentes novedosas propias de la clínica jurídica (asistencia legal o asesoramiento, basadas en las técnicas anglosajonas del *lawering skills* impulsadas por Hovhanniisian o Levy)³⁵.

B) Talleres

Esta etiqueta, en puridad no responde a una actividad concreta de aprendizaje porque, por el contrario, permite aglutinar en realidad distintos tipos de actividades; que tienen en común que, a diferencia de un caso práctico (que plantea hechos, para obtener una solución argumentada en Derecho,) aquí lo relevante es aprender a hacer, realizando operaciones aplicativas del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. De un modo más concreto en los talleres pueden adoptar distintas formas, atendiendo al grado de complejidad que se desee, o atendiendo a la fase del proceso didáctico de que se trate.

En una fase didáctica inicial, en un taller se pueden articular cuestiones básicas bajo la forma de cuestionarios simples de comprensión lectora o, incluso, de un modo visual (rellenar recuadros, o tablas), o se pueden plantear búsquedas simples/dirigidas de materiales jurídicos. En una fase intermedia se puede proponer: a) el análisis de una novedad legislativa o convencional, b) el análisis de jurisprudencia³⁶ referida a aspectos jurídicos concretos (bajo la forma de comentario de una sentencia, de una línea jurisprudencial, de una doctrina judicial contradictoria o de un cambio jurisprudencial; individual o colectivamente, por escrito y/o con exposición oral) o, c) la elaboración de documentos actuantes del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social (nominas, documentos de cotización, demandas). Y, en una fase final, el taller puede incorporar una simulación compleja (de una vista oral, o de un proceso de negociación convencional, por poner algunos ejemplos plásticos).

C) Test

El test o prueba de elección de respuestas múltiples, es una actividad que, tradicionalmente, se ha empleado de un modo desigual, con distinta antigüedad y con diverso grado de implantación según las disciplinas, para medir el resultado final del aprendizaje. Es decir se ha empleado como herramienta de evaluación, sin más.

³⁵ RUBIO, E.M., PARDO, M.M. FARIAS, M. (Coords.) (2010): *Buenas prácticas para la docencia del derecho adaptada al ECTS*. Murcia, p. 143-173.

³⁶ El análisis de sentencias está en el origen del método docente norteamericano, en el que el estudio de sentencias sirve de base de un método de enseñanza caracterizado porque no se memoriza normas, clasificaciones y conceptos, sino que se dominan técnicas argumentativas, para el manejo real, efectivo y con sentido de normas y categorías doctrinales.

Aquí sería algo más, porque con este tipo de actividad es posible canalizar aquellos conocimientos esenciales de la materia, a través de un cuestionario estructurado en torno a cuestiones nucleares desde un punto de vista conceptual. En efecto, mediante la presentación de respuestas múltiples, es posible discriminar conceptos erróneos, imprecisos o incompletos. De suerte que los conceptos correctos jurídicamente se aprenden por oposición, o *a contrario*. Además también posibilita la comprobación de que el alumno ha aprendido de memoria aquellos enunciados jurídicos (por ejemplo, el Art. 1 ET) o contenidos básicos, normalmente en forma enumerativa, de las normas (causas de extinción contenidas en el Art. 49 ET, características de las Empresas de Trabajo temporal, o requisitos generales de acceso a las prestaciones del sistema español de Seguridad Social, por poner algunos ejemplos), que constituyen los –casi- únicos resquicios de permisibilidad del uso de la memorización.

D) Seminarios a partir de Trabajos Dirigidos

El seminario en sentido puro, sería la situación de aprendizaje/enseñanza donde se trabaja en profundidad para la resolución de problemas reales por medio de la elaboración de proyectos³⁷ o trabajos dirigidos.

El punto de partida es la presentación de una cuestión relevante de la materia a un grupo de alumnos que asumen el rol de especialistas sobre la materia. Después de una labor de investigación básica, dirigida mediante tutorías de número variable, los alumnos del grupo exponen las conclusiones que sean el resultado de su trabajo previo, y responden a las cuestiones que el tema pueda haber suscitado al resto del auditorio, aquí se convierte en agente en esta fase final.

Con este tipo de actividades, unos estudiantes enseñan a otros bajo la supervisión vigilante de un profesor; desarrollan su capacidad como analistas independientes e interpretes de asuntos complejos. En este tipo de actividad, el énfasis no está en los conocimientos que se adquieren sino en someter lo presentado a un análisis crítico, tanto en las tutorías con el profesor, como en el trabajo dentro del grupo de especialistas, como en la exposición durante el seminario de los resultados a los restantes alumnos del grupo.

Se consigue así que el alumno adquiriera habilidades para analizar, construir argumentos apoyándolos en datos, presentar oralmente los argumentos y defenderlos. A lo anterior se une que se fomenta un espíritu igualitario (puesto que todos los alumnos, los responsables del seminario y los demás asistentes pueden contribuir) y permite el intercambio creativo de ideas entre participantes informados.

Este tipo de actividades necesita de una labor orientadora del profesor; que ha de, no solo transmitir algunos conocimientos, sino también explicar las herramientas analíticas y cómo usarlas, al mismo tiempo que ha de fomentar el trabajo colaborativo. El inconveniente habitual de este tipo de actividad es que solo permitiría un aprendizaje

³⁷ RUBIO, E.M., PARDO, M. M. FARIAS, M. (Coords.) (2010): *Buenas prácticas para la docencia del derecho adaptada al ECTS*. Murcia, p. 123-141.

solvente en grupos relativamente reducidos, en lo que los alumnos puedan acreditar una motivación evidente y/o una cierta madurez jurídica. A lo que se une el que los alumnos carecen normalmente de herramientas metodológicas de investigación, lo que entraña al profesor una carga considerable de tutorización.

2.3.c) La motivación

En los centros universitarios, ha sido inusual plantearse que la motivación haya de ser un elemento sobre el que se preocupe el profesor. Se ha venido considerando que *il va de soi*, que un alumno que cursa estudios universitarios esté motivado por sí mismo. Desde el momento en que ya no hay obligatoriedad en la enseñanza, se presume la volición del alumno.

A lo anterior se suma que, generalmente, la enseñanza tradicional ha usado la motivación aversiva. O dicho de otro modo: el castigo constituía la motivación para aprender, lo que se traducía, en las aulas universitarias, en que el alumno asiste a clase, participa y estudia para evitar *suspender*. Este método ha sido criticado (especialmente desde las corrientes conductistas) en la medida en que, se aplica a destiempo³⁸. Es decir, el intervalo temporal entre la respuesta y el refuerzo negativo no eran inmediatas, por lo que no se conseguía la finalidad motivadora. Y en la enseñanza universitaria esto ha sido evidente, al margen de que hayan existido dos convocatorias de evaluación separadas en el tiempo (la ordinaria al final del cuatrimestre en cuestión y la extraordinaria en septiembre). De ahí que en la nueva enseñanza adaptada al EEES, las evaluaciones extraordinarias se hayan planificado próximas en el tiempo a las ordinarias.

En el nuevo modelo educativo del EEES, sin embargo, rige una nueva idea de motivación; quizás más platónica que real, cual es la basada en que el alumno-individuo se hace consciente de su aprendizaje y es eso lo que le interesa: aprender a aprender.

Lo que no sería tan idealista, y respondería a consideraciones de orden pedagógica no conservadora, sería aplicar los principios de la motivación intrínseca, de suerte que, a través de las actividades se provoque, con carácter general, un conflicto cognitivo (mediante el planteamiento de problemas jurídicos verosímiles y de interés) que desemboque en un desequilibrio cognitivo y de ahí surja la necesidad subjetiva del alumno de resolver la cuestión³⁹; para lo que habrá de comprender y aplicar las instituciones de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

2.3.d) Materiales docentes

³⁸ SANCHEZ DELGADO, P. (2004): “Bases para el aprendizaje significativo: ideas previas, motivación, significatividad lógica y significatividad psicológica.” en SANCHEZ DELGADO, P. (Coord.): *El proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid.

³⁹ Si se produce un desequilibrio en la estructura cognitiva, se provoca la necesidad de buscar respuestas satisfactorias que permitan un reequilibrio, para lo cual si, es preciso, se aprenderán nuevos conocimientos. Véase, COLL, C. Y MARTIN, E. (1990): “Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje” en COLL, C; PALACIOS, J., Y MARCHESI, A: (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid.

Entre las nuevas exigencias metodológicas del EEES se encuentra la de revisar, y en su caso elaborar materiales docentes.

Las nuevas actividades docentes, al mismo tiempo que el nuevo enfoque dado a las clases teóricas necesita de un elenco de materiales *ad hoc*. Ya no sirven los –clásicos- apuntes presentados en el servicio de reprografía; así como tampoco son suficientes, si los hubiera, los casos prácticos estándar.

A partir del nuevo enfoque del aprendizaje y la enseñanza, es preciso renovar los materiales de apoyo a la docencia. Tanto los que emplea el profesor como apoyo a las explicaciones teóricas, como los que se ofrecen a los alumnos.

Por una parte, es preciso elaborar guías docentes para las asignaturas de grado. En ellas se contienen los compromisos formativos de profesor y alumnos. De tal forma que se publican cuales son los objetivos de la asignatura, cuales son las competencias y contenidos objeto del aprendizaje, cuales son las reglas de evaluación, los materiales y la temporización del aprendizaje. Algo sobre lo que se volverá más adelante.

Por lo que respecta a los materiales del profesor, en la medida en que se han debido reestructurar los contenidos y el modo de exposición, es necesario remodelar los –así denominados- apuntes o notas destinado a un uso interno o personal; del mismo modo que los apuntes ofrecidos a los alumnos han de ser revisados, para adoptar formas más sistemáticas y conceptuales. Para los desarrollos expositivos, lo óptimo sería, bien remitir a una selección bibliográfica, bien la elaboración de contenidos conceptuales nuevos.

A lo anterior, para canalizar las actividades del aula, es necesario elaborar materiales docentes propios de cada tipo de actividad (casos prácticos, talleres, tests, etc.); pensados para que, al mismo tiempo que incorporan contenidos, permitan el aprendizaje de métodos jurídicos y, en general, permitan el ejercicio de habilidades generales de comprensión oral y escrita y de expresión oral y escrita. La finalidad de todos estos materiales sería, con grados de dificultad creciente, aproximar gradualmente al alumno al Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social más allá de las clases magistrales.

2.4. Los –nuevos- planteamientos en torno a la evaluación.

2.4. a) La evaluación como un proceso continuo.

La nueva filosofía docente que subyace al proceso EEES, entraña, sin duda un cambio de enfoque de la actividad evaluadora del profesor. En la enseñanza universitaria previa, el profesor, había de transmitir los contenidos del programa de la materia Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, y, al final del cuatrimestre, había de valorar cuantitativamente, mediante un examen final (teórico, o teórico y práctico, según los departamentos universitarios) si el alumno había aprendido esos contenidos.

Simplemente se evaluaba si, al final del cuatrimestre, un alumno sabía, total o parcialmente, los contenidos del programa. Como una novedad relativa, en algunos supuestos, simultáneamente, se evaluaba si un alumno sabía resolver casos prácticos, presentados regularmente a lo largo del cuatrimestre. Con esta novedad, se introducía un

peldaño en la evolución de los sistemas de evaluación universitaria de los conocimientos jurídicos. Porque, junto a la evaluación final, se permitía que un alumno fuera evaluado, parcialmente (con un porcentaje menor de calificación final) a través de una actividad regular durante el cuatrimestre, mediante la realización de casos prácticos.

Pues bien, ahora, el diseño de los objetivos formativos y la evaluación se convierten en las dos caras de la misma moneda. Porque se ha de concebir el proceso didáctico de un modo global o integrado: al diseñar los objetivos formativos, se ha de diseñar cómo se presentan los contenidos y cómo se aprender los contenidos; lo que pasa por el diseño de las distintas actividades del aula. Paralelamente, cada actividad debe llevar vinculado un lugar en el sistema de evaluación. O lo que es lo mismo: el diseño de las actividades se ha de realizar concomitantemente con la estructura de la evaluación.

En este nuevo enfoque, ya no se evalúa un resultado único final (con o sin excepciones mínimas en las que hay una calificación ligada a la realización de casos prácticos durante el cuatrimestre), sino que el proceso de evaluación de fracciona, porque el aprendizaje se concibe como un proceso en el que se evalúa la consecución, individualiza y progresiva de los distintos objetivos formativos.

Desde un punto de vista externo, esto se traduce en un sistema de evaluación continua, en el que cada actividad lleva aneja una fracción de la calificación final. De suerte que, al final del cuatrimestre, el alumno obtendrá un valor numérico agregado de las distintas actividades realizadas (en las clases magistrales, en los laboratorios y en el eventual examen final).

2.4.b) La evaluación más allá de la calificación numérica

Aquí, si se presta atención, aparece un elemento tan distorsionante como necesario de la evaluación. Hasta ahora, al hablar de enseñanza y aprendizaje se ha dejado de lado el concepto de calificación (la –comúnmente llamada- nota), como traducción numérica o cuantitativa del aprendizaje. En efectos la calificación del aprendizaje se ha venido traduciendo en la “notación” del mismo. Calificar se traduce en dar una nota, un valor numérico. Y ese ha sido el objetivo esencial de la evaluación.

Esta concepción de la evaluación resulta muy distorsionante porque la enseñanza y el aprendizaje no siempre es susceptible de ser medido a través de parámetros cuantitativos. Especialmente porque aquí se asume que el objetivo final que ha de plantearse y alcanzar un profesor universitario es que el alumno “aprenda”, siguiendo una lógica binaria, sin lugar para las zonas de lógica borrosa. Dicho en otros términos, no puede asumirse como objetivo didáctico que el alumno “aprenda un poco” o “lo suficiente”; algo que se traduciría en la obtención de una calificación numérica de 5 puntos sobre 10.

Por el contrario, el objetivo docente ha de ser que el alumno “aprenda”, todo lo previsto (contenidos y habilidades), y de un modo completo. Porque los aprendizajes parciales, son por ende, defectuosos, y aquí se mantiene que en la docencia universitaria se ha de proseguir el aprendizaje del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social como un proyecto completado y completo. De suerte que, en esta filosofía docente, no tendrían

cabida las calificaciones (numéricas de 1-10 o de 1-20; o cualitativas suspenso-aprobado-notable-sobresaliente-MH), sino que, al final del proceso didáctico sería oportuno obtener, por objetivos formativos o de un modo global una valoración del tipo “alcanzado-conseguido/no alcanzado-no conseguido”⁴⁰.

Al mismo tiempo que distorsionante, y al margen de lo anterior, la calificación numérica es un mal menor necesario porque a falta de otro modo de medir los conocimientos (sirva algún ejemplo de la ciencia ficción en el que la tecnología permite medir por resonancias magnéticas los contenidos y habilidades albergadas en sede neurológica), la calificación permite cuantificar el aprendizaje completo-parcial. Pero, habría de introducirse algunos correctores.

2.4.c) Un sistema de evaluación mixto y formativo

Así pues, si se han de cuantificar los aprendizajes del alumno de la materia Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, ha de hacerse superando el sistema de evaluación final clásico. Ahora, la evaluación ha de dejar de ser un proceso de tracto único, en el que se comprueba que se han adquirido (o memorizado, en realidad, al menos en apariencia) unos conocimientos. Y se convierte en un proceso de tracto continuo, compuesto de micro-procesos de evaluación. Se evalúan así, por separado, las distintas actividades del proceso didáctico, desde el principio, de un modo constante, regular y retroalimentado. Se evalúan, además, el saber, el saber hacer y querer saber y querer hacer. Y se hace de un modo formativo. Porque en esta óptica evaluadora tan importante como la cuantificación del aprendizaje (que se vuelve transparente al alumno cuando el profesor le devuelve supervisadas las actividades realizadas), es la presentación de errores en el aprendizaje y alternativas para alcanzar el aprendizaje correcto de contenidos y habilidades. Así, desde un punto de vista metodológico, la evaluación –formativa- es una herramienta más del proceso didáctico, y no solo un elemento aversivo (mala calificación si no se superan los objetivos formativos) o de refuerzo positivo (buena calificación si se superan dichos objetivos).

Con el sistema de evaluación clásico que aquí se pretende superar, en realidad, no se puede realizar una cuantificación real del aprendizaje. Con un examen final, un profesor no puede verificar cuanto sabe el alumno en realidad. Es más no puede saber cuánto ha aprendido. Solo puede comprobar cuánto conocimiento ha podido memorizar con éxito porque lo traslada con éxito a un papel el día preciso, a la hora precisa, en el lugar preciso del examen. Y, paralelamente, no puede valorar cuanto ha aprendido un alumno que el día del examen, a la hora del examen en el lugar del examen no consigue trasladar al papel lo que ha aprendido en realidad. En otros términos, el profesor puede atribuir por exceso o por defecto aprendizajes a los alumnos a los que evalúa mediante un examen. Y esa función desagradable no debería constituir la función evaluadora del

⁴⁰ Es más, por excéntrico no sería descabellado trasladar los mecanismos de evaluación constructiva propios de otros niveles educativos previos, de primaria incluso, en los que el alumno es evaluado, competencia a competencia, atendiendo a si “progresa adecuadamente” o si “necesita mejorar”. Elementos de la evaluación que no están connotados negativamente, pero que reflejan si el aprendizaje es completo o solo parcial.

profesor universitario; profesor que, sí ha de enseñar y verificar que los alumnos aprenden⁴¹.

No obstante lo anterior, no deja de ser posible, en determinados momentos, realizar a lo largo del proceso evaluador, verificaciones más intensas de la consecución de los objetivos; o lo que es lo mismo, a lo largo del proceso de evaluación siguen teniendo cabida los –tradicionales- exámenes parciales o finales. Pero como un elemento más, no como elemento central de la evaluación. Así, en definitiva, en el proceso de adaptación de la Educación Superior al Espacio Europeo se puede optar por los sistemas de evaluación mixtos, que combine los aspectos característicos de los sistemas de evaluación clásicos de examen final y los de la evaluación continua.

2.4.d) Nuevos –y no tanto- retos de la evaluación

Entre los retos, que no serían nuevo, pero si de renovada importancia, esta el de la búsqueda de la objetivación del aprendizaje, ligada a su cuantificación. En los planteamientos que se han expuesto hasta ahora subyace la preocupación por el modo óptimo, al tiempo que equitativo de objetivar *qué* se aprende y *cuánto* se aprende.

El profesor-evaluador esta imbuido en su subjetividad, compuesta, a lo que aquí interesa, por los conocimientos que sabe, los que pretende transmitir, los que cree que ha transmitido, ligado a la percepción que pueda tener de los alumnos (están motivados, trabajan, estudian o todo lo contrario). Si a lo anterior se une la falta de recursos formativos (de técnicas de evaluación⁴²), y de recursos materiales (aulas de grupos pequeños) y personales (asistencia a la docencia) de apoyo a la docencia-evaluación, el profesor no puede objetivar realmente el aprendizaje de *cada* alumno. Y realiza una objetivación global de la consecución de los objetivos formativos para la colectividad

⁴¹ En los términos, por resumir, propugnados por la Institución Libre de Enseñanza. Fernando Giner de los Ríos afirmaba que la Universidad, debido a los exámenes se ha convertido en “...un cuerpo, cuyos miembros se ocupan, respectivamente, no en estudiar, sino en examinar, o ser examinados, con los necesarios intervalos para prepararse a ello y para olvidarlo todo en cuanto pasa. El atiborramiento cuantitativo de pormenores ordenados (...) reemplaza la dirección científica y pedagógica del maestro para los estudios personales del discípulo, que es la obra de la enseñanza universitaria (...) como el cuaderno de apuntes, para tomar notas de ese “preparador”, sustituye a la atención intensa, a la comunicación entre ambos y a la lectura, ya individual, ya en común, de los grandes autores...” (Véase, GINER DE LOS RÍOS, F. (1924): “O educación, o exámenes”, en *Pedagogía Universitaria: problemas y noticias*, Madrid, Vol. X, pp. 90 y 91).

Por esta razón, frente al instrumento de los exámenes, Giner de los Ríos proponía la evaluación continua, con la que se permitía conseguir una valoración más justa del trabajo diario del alumno. Consideraba que, “...cada vez se va reconociendo más y más profundamente que la única sólida garantía para la sociedad es el testimonio, no de un examinador que desconoce al candidato (donde precisamente ven tantos la perfección del sistema) sino del maestro y demás personas capaces de formular seriamente un diagnóstico sacado de la observación continua del discípulo y su estado. De donde puede quizás sospecharse si no está lejos el día en que (...) los diplomas y los títulos, mientras existan, sólo representarán el testimonio honorable de un aprendizaje real que dio su fruto práctico, y no de una vana apariencia, apoyada en unas cuantas contestaciones a un programa, después de las cuales es tan incierto, o más que antes, el valor de la formación del candidato...”. Véase, GINER DE LOS RÍOS, F. (1916): “Sobre reformas en nuestras Universidades”, en, AAVV. *La Universidad Española*, Vol. II. Madrid, p. 79 y 80.

⁴² Véase, una síntesis en FERNANDEZ PEREZ, M. (2004): “La evaluación como proceso continuo”. En SANCHEZ DELGADO, P. (Coord.): *El proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid.

del grupo. Ya no es cada alumno el que es evaluado en su proceso de aprendizaje, sino que se evalúan todos los alumnos al mismo tiempo.

Como nuevo reto, yendo más lejos aún, en una fase avanzada, el modelo docente del EEES, en lo que respecta a la evaluación, abre la vía a innovaciones de lo más variadas. Entre ellas, por nuclear, sería la de que en el proceso de evaluación intervinieran no solo los docentes de la materia, sino los discentes. Porque sería previsible establecer mecanismos de auto-evaluación, así como sistemas de evaluación *inter pares* (*peer review*). Obviamente, para ello, como presupuesto *sine qua non*, el EEES ha debido implantarse plenamente, con alumnos autodidactas o casi, concienciados de sus procesos personales de aprendizaje. Hasta que esta vertiente meta-cognitiva no esté presente, no tendría mayor sentido insistir en la intervención de nuevos agentes evaluadores. Y en esta nueva percepción del proceso didáctico tendría incluso, sentido, que los discentes pudieran evaluar el propio papel del docente.

2.5. ¿Especialidades referidas al método docente para los estudios de postgrado?

Algunos de los elementos esenciales de la nueva metodología docente requerida por el EEES, tales como el desarrollo de las capacidades autodidactas del alumno, o la construcción del aprendizaje de conocimientos a través de una aproximación más práctica que teórica, han venido constituyendo la diferencia entre la docencia de grado y la de postgrado. En aquella, la finalidad –antropológica- esencial perseguida por el alumno era la de obtención de un título universitario, de ahí que, como se ha dejado entrever más arriba, el objetivo final del estudio universitario era la obtención de una calificación de aptitud en lugar de la aprehensión de los distintos programas académicos jurídicos en sí mismos considerados.

Por el contrario, en los estudios de postgrado, esta visión utilitarista –clásica por otro lado- generalizada se diluye, y deja paso a objetivos más complejo y de mayor madurez académica: el alumno que opta por continuar sus estudios en un nivel de postgrado, tiene la intención, ya no solo de contar con otro título favorable a su proyección curricular, sino obtener conocimientos suplementarios, de cierta especialización, que le permitan el ejercicio profesional deseado. De ahí que lo habitual sea que el alumno de postgrado presente una mayor disposición al trabajo autónomo, de investigación personal, así como de desarrollo de un cierto espíritu crítico-reflexivo y práctico del Derecho.

En consecuencia, desde el punto de vista metodológico ha sido propio de la docencia de postgrado el emplear métodos docentes por proyectos, basados en problemas, en los que la búsqueda de materiales en las distintas fuentes documentales, y la elaboración de construcciones teóricas de extensión limitada han permitido una formación más allá de contenidos básicos.

Obviamente, en esta enseñanza de postgrado no han dejado de estar presentes las clases magistrales; clases que aquí sí han podido desplegar su virtualidad intrínseca de magisterio; dado que por el propio formato de los programas académicos, permiten una profundización suficientemente amplia en los contenidos, que son impartidas ahora por distintos profesores especialistas en la materia.

Pues bien, en el EEES, todo esto cobra mayor sentido. Por dos motivos; a saber: en primer lugar porque estos métodos docentes ya han sido puestos en práctica en la fase de grado, y el alumno de postgrado ya cuenta con un bagaje instrumental competencial. Por otro lado, porque, desde el punto de vista de los contenidos, la construcción de los propios programas académicos percibe que la fase de grado requiere una segunda fase de postgrado, para completar conocimientos básicos de un modo especializado y, viceversa, en el postgrado se construyen contenidos a partir de los básicos del grado.

De tal forma que en las clases magistrales del postgrado se puede profundizar en ciertos aspectos teóricos que presuponen los contenidos esenciales que ya se han estudiado en la fase de grado. Se puede pensar en el desarrollo del régimen jurídico de algunas instituciones; en la presentación de la evolución histórica de instituciones y sus contornos jurídicos; en la presentación de ejemplos de otros ordenamientos jurídicos, o en la resolución jurisprudencial de ciertas vicisitudes aplicativas, por poner algunos ejemplos).

Y, paralelamente, en esta fase de postgrado se pueden depurar las competencias instrumentales anejas a esos contenidos especializados, mediante actividades de mayor dificultad técnica. Actividades, por otro lado que, en su estructura y configuración no van a resultar nuevas, porque en la fase de grado ya se han podido realizar, en formatos simplificados: Sirva aquí el ejemplo de la elaboración de escritos procedimentales o procesales, la resolución de casos prácticos de envergadura, o el comentario de líneas jurisprudenciales, o la elaboración de ensayos/memorias acerca de cuestiones jurídicas concretas.

En consecuencia, en el postgrado, las únicas especialidades reales desde el punto de vista metodológico pivotarían sobre los contenidos, así como en la depuración de ciertas competencias instrumentales de índole profesional, eminentemente.

3. La calidad de la docencia: el meta-aprendizaje y la investigación en materia de docencia

Como elemento esencial de este proyecto docente e investigador, se ha de introducir un nuevo elemento de análisis, que denota la nueva impronta dada a la docencia en el EEES. Se trata de la introducción de la Calidad en el proceso docente.

En realidad no es algo nuevo, tanto menos en la universidad Carlos III de Madrid, que los alumnos valoren la docencia de sus profesores, asignatura por asignatura, cuatrimestre tras cuatrimestre. La consolidación de este tipo de actividad evaluadora traduce una preocupación nueva en la docencia universitaria: la de la calidad de la enseñanza. No es menos cierto que, si se observa, el interés por la calidad puede ser el simple reflejo de que a los alumnos se les considera administrados-clientes de un servicio publico-mercancía. A los que se les pregunta por su nivel de satisfacción por la docencia recibida.

Pues bien, cuando aquí se defiende la idea de que es preciso prestar interés a la calidad de la enseñanza, no subyace la consideración anterior. Por el contrario, aquí la calidad

se concibe, no tanto como una finalidad en sí misma, sino como un elemento más de la enseñanza y el aprendizaje y a su servicio. De la misma manera, aquí se desmercantilizan enseñanza y aprendizaje, que ya no son un mero producto al servicio del alumno-cliente; y a éste, se le da cabida en el proceso de evaluación de la calidad únicamente en la medida en que puede acreditar que se trata de un agente de su propio aprendizaje.

En la medida en que la evaluación de la calidad de la docencia, desde un punto de vista institucional, trasciende al profesor universitario individualmente considerado, porque constituye una competencia de los órganos de gobierno universitarios, poco más se ha de decir en este sentido.

No obstante, la calidad tiene múltiples vertientes, más allá de las referidas a la evaluación del profesor por el alumno. Y la que aquí interesas son aquéllas ligadas a la mejora de la docencia. Aunque en el marco institucional del EEES se ha dejado solo latente, sería preciso que el profesor universitario adoptase un nuevo posicionamiento ante sí mismo, más auto-crítico y reflexivo. Y la calidad, entonces, se traduce en: primero, un ejercicio de análisis del proceso didáctico, para proceder a cuantas revisiones, ajustes, o reenfoques sean necesarios, dentro de cada proceso, o entre procesos. En otras palabras, a lo largo del cuatrimestre, el profesor debería introducir ciertos hitos temporales de auto-evaluación de la actividad docente, para corregir las eventuales disfunciones en aras de la consecución de los objetivos pedagógicos planteados a los alumnos. Con o sin protocolización de ese análisis.

En segundo lugar, la calidad se traduce en que el profesor habría de insertar en su planificación de la actividad investigadora, una línea de investigación más allá de la especialización epistemológica. Y habría de investigar en docencia⁴³; es decir, en nuevas técnicas de docencia, nuevas herramientas en el aula o fuera, nuevas actividades de evaluación, nuevos modos de comunicación eficaz con los alumnos, por señalar algunas posibilidades.

El alumno, en el nuevo EEES, como objetivo nuclear, ha de “aprender a aprender”, y en paralelo, el profesor ha de aprender a enseñar, de suerte que doble faceta del investigador-docente, pueda quedar unida a través de la investigación de métodos docentes. Y la investigación universitaria no debe reducirse al Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, sino que debe dirigirse también a un objeto como el de la docencia, para evitar que la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social se convierta en una mera repetición del contenido de libros de texto y se torne rápidamente vacía⁴⁴.

⁴³ Véase BENITO, A. Y CRUZ, A. (2006): *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid, p 125 y ss.

⁴⁴ SANCHEZ-RODAS NAVARRO, C. (2007): “La investigación en ciencias del trabajo y de la seguridad social y espacio europeo de investigación y de educación: retos para la universidad española del siglo XXI” en GARCIA SAN JOSE, D. (Coord.): *Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Murcia, p.224.

4. Algunas reflexiones últimas sobre el método docente: ¿una cuestión de metodología jurídica?

El profesor universitario de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social ha de asumir que el modo de abordar la materia jurídica predetermina el modo de enseñarlo, y ha de tomar conciencia de ello. Especialmente porque, no siempre será fácil, incluso no será deseable, que el profesor universitario lleve a cabo una enseñanza neutra del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Por el contrario, se ha de partir de que el docente universitario cuenta con una ideología concreta referida al objeto de estudio, y eso se plasma en el modo que tiene de investigar y, cómo no, de enseñar el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

Lo deseable no es que el profesor universitario carezca de ideología alguna respecto de su objeto de enseñanza/investigación; lo deseable es que sea consciente de ello y lo transmita así a los alumnos, sin despotismo; de tal manera que los alumnos puedan, a partir de una idea –la que a modo de ejemplo transmite el docente– del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, a través de su aprendizaje, desarrollar su propia percepción del objeto estudiado.

4.1. El método docente y la metodología jurídica

Hoy, en resumen, la enseñanza discurre entre la pugna entre el positivismo y el principialismo, que es el resultado de la historia de las universidades. De un modo más concreto, es el resultado de la preponderancia de una u otra escuela del Derecho⁴⁵.

No obstante, estas dos principales teorías fueron quedando superadas enseguida, de suerte que se abre la vía la intervención de nuevos agentes jurídicos, y con ello, a nuevas perspectivas del objeto de estudio. Desde el sociologismo (Ehrlich) se mantuvo que el derecho no tiene sentido si está divorciado del derecho que las sociedades viven

⁴⁵ Así, en los periodos de expansión de las doctrinas de la Escuela de la Exégesis francesa: se ha impuesto el iusnaturalismo racionalista. De esta forma, el sistema jurídico se percibe como un espejo en la sociedad ordenada de un esquema racional predeterminado del mundo; y, por eso, la naturaleza racional del ser humano le permite conocer los principios del orden social. De esta forma, se desarrolla, en el marco de las revoluciones burguesas, un movimiento codificador guiado por la convicción de que se han logrado traducir los ideales del conocimiento en normas positivas. El código es la razón legisladora, y es un producto nacional. En la medida en que el Derecho es lógico, la ciencia del Derecho es una ciencia pura, y no puede ser interpretado por ningún operador jurídico. En este contexto el profesor universitario ha de enseñar al alumno la letra de la ley, que ha de memorizarla. El profesor solo glosa la ley. Función docente ésta que ha sido generalizada en las facultades de derecho españolas de modo mayoritario durante décadas.

Como contraposición, allí donde han sido preponderantes las escuelas jurídicas próximas a, o herederas de la Pandectística y a la Jurisprudencia de Conceptos, se creía que existía un sistema jurídico racional, que no puede estar cristalizado en un código porque los componentes básicos del derecho están en los principios, de tal manera que el sistema jurídico se organiza en un entramado de conceptos ordenados por grados de generalidad y, así, las instituciones y normas reguladoras no son el producto de opciones políticas contingentes y coyunturales. Aquí, entonces, el profesor ha de enseñar al alumno a organizar las instituciones mediante prelacones conceptuales. Véase, GARCIA AMADO, J.A. (2009): “Bolonia y la enseñanza del Derecho.” *El Cronista del Estado Social y Democrático del Derecho*, nº 5, p.42 y ss.

y practican⁴⁶; desde la Escuela del Derecho libre se sostuvo que el derecho tiene mas lagunas que normas, que el juez siempre ha de colmar, con relativa discrecionalidad ((Kantorowicz, Fuchs); desde la Jurisprudencia de intereses se sostiene que toda norma responde a una ponderación hecha por el legislador de los intereses en litigio⁴⁷, que ha de ser reproducida por el juez (Heck); desde el Marxismo se afirma que las normas jurídicas no son un instrumento neutral en el contexto de sociedades desiguales, ni puede entenderse una practica del derecho desideologizada, puramente técnica y profesional (Marx); desde la sociología se hace ver la necesidad de una legislación y una praxis aplicativa del Derecho desde la conciencia de que el Derecho empíricamente está ligado a las interrelaciones sociales; o por poner un ultimo ejemplo, desde la Teoría de la argumentación jurídica se establece que el centro del Derecho es la praxis argumentativa, y cualquier modelo de racionalidad jurídica ha de partir de la toma de consideración de las reglas de formación y presentación del discurso jurídico (Perelmann). Y cada una de estas opciones metodológicas ha sido susceptible de plasmarse en un modo de concebir el Derecho, y de, por ende, enseñarlo en el ámbito universitario.

En suma, a la vista –a vuelo de pájaro- de la evolución de las distintas teorías sobre la metodología jurídica, aquí se asume una idea sincrética del Derecho. Porque no se puede perder de vista que el acercamiento al conocimiento del Derecho sólo se puede hacer desde una perspectiva plural. Se rompe con el monismo metodológico y se admite, de forma creciente, que en la actualidad la ciencia jurídica necesita de un pluralismo metodológico integrador de la diversidad de dimensiones que concurren. La tendencia actual se encamina hacia la progresiva aceptación de una síntesis de corrientes que permitan la comprensión del Derecho como hecho normativo y como hecho social. La comprensión del Derecho por la Ciencia jurídica, exclusivamente normativista o exclusivamente realista, está viciado de unidimensionalidad y resulta inapropiado. Se necesitan métodos que den explicación del Derecho, de “lo que es” y también del “por

⁴⁶ El sociologismo jurídico parte de la idea de que la aproximación al Derecho debe hacerse desde métodos sociológicos; se basa en el estudio de la realidad social puesto que, el objeto del Derecho, son las pautas sociales y no los conceptos jurídicos ni los intereses en juego. Si pudiera resumirse en pocas palabras habría que decir que el Derecho es una realidad social, fruto de unas determinadas estructuras e instituciones sociales que modelan o determinan sus contenidos y sus formas. La concepción sociológica de la ciencia jurídica no se limita al análisis de interpretación del derecho vigente sino que, también, engloba la modificación del Derecho en vigor. Esto implica que no se limita a aceptarlo como producto dado inmutable, sino que intenta contribuir a su evolución. El conocimiento integral del Derecho se alcanza conectándolo con la realidad social. Para ello se requiere una permanente labor de conexión de la norma con la realidad social que viene a regular u ordenar (MONEREO PEREZ, J.L. (1996): *Introducción al nuevo Derecho del Trabajo*, Valencia. Tirant lo Blanch, p. 359).

⁴⁷ Desde el punto de vista de la dimensión analítica de la ciencia jurídica la denominada jurisprudencia de intereses - desarrollada en la llamada escuela de Tubinga con Ihering y posteriormente con Heck-, implicó un cambio que se mantiene interno al positivismo legislativo al oponer una nueva dogmática jurídica (la jurisprudencia de intereses) a la clásica (jurisprudencia de conceptos) entre las que, en realidad, no existen grandes diferencias, salvo el significado de reacción anticonceptualista que rechaza la pretensión de universalidad del método sistemático-deductivo. La jurisprudencia de intereses abandona el culto al mundo de la lógica y de los conceptos y desarrolla la noción del interés protegido. Las normas jurídicas nacen cuando los intereses sociales mueven al legislador a protegerlos, son reflejo de esas realidades y de los valores vitales que en ella se encuentran. Sobre un análisis critico de la evolución histórica del discurso Metodológico en la Ciencia Jurídica, véase, LARENZ, K (1994): *Metodología de la Ciencia del Derecho*. Barcelona, p. 39 y ss.

qué” de un determinado Derecho positivo. Esto nos permite afirmar que el derecho es tanto, un conjunto de normas como una realidad histórico-social⁴⁸.

De tal suerte que conocer el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social implica saber cuáles son las normas positivas vigentes; implica dominar su lenguaje específico y sus claves lógicas y sistémicas de interrelación entre sus normas, y sus instituciones; pero, junto a lo anterior, también exige el ser capaz de incorporar esos elementos estáticos a la práctica, mediante, esencialmente, el conocimiento de sus claves interpretativas y argumentativas⁴⁹, contextualizadas en su momento histórico, económico, político y social. Porque, es indiscutible que el método generalizado de enseñanza del Derecho esté, *de facto*, ligado al sistema jurídico del país⁵⁰. En efecto, no ha sido equiparable la labor del docente universitario en un sistema de *Civil Law*, al del docente del *Common Law*; de hecho las técnicas docentes han sido muy distintas⁵¹.

4 2. ¿Una enseñanza ideológica de la materia DTSS?

Independientemente de consideraciones ulteriores, aquí se parte de una opción metodológica: la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social ha de partir de la concepción de cuál sea, eminentemente, la función del Derecho en general y de la rama social en particular. Partiendo, en todo caso, que sea posible que la opción uno u otro método jurídico subyazca una u otra ideología.⁵²

Cabría interrogarse cuál es la trayectoria metodológica que ha de seguir el profesor universitario docente: *¿La concepción del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social trasciende desde la faceta investigadora del profesor universitario y llega a su faceta docente?; ¿cabén dos concepciones distintas, de forma que tenga cabida una percepción desideologizada y neutra en un caso, y subjetiva en otro?*

En todo caso, parece que el método jurídico es el nexo de unión, de ahí que se haya de valorar si al alumno se le han de transmitir conocimientos, ya no solo de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, sino también nociones metodológicas. Y esto no es

⁴⁸ Es más, aquí se asume la idea de que las dimensiones del Derecho como orden de vida y como orden normativo, no se excluyen entre sí; más bien el Derecho *vigente* es siempre ambas cosas (LARENZ, K. (1994): *Metodología de la Ciencia del Derecho*. Barcelona, p.88.

⁴⁹ Véase, GARCIA AMADO, J.A. (2009): “Bolonia y la enseñanza del Derecho.” *El Cronista del Estado Social y Democrático del Derecho*, nº 5, p. 48.

⁵⁰ Mantiene que el papel del jurista puede ser distinto según el sistema jurídico en el que se encuentre actuando y según la sociedad estable o en transformación en la que desarrolle su función. Véase BOBBIO, N. (1990): *Contribución a la teoría del Derecho*. Madrid., 406 p.

⁵¹ En un sistema de *Common Law*, los profesores americanos consideran que su función no es tanto informar sobre las normas jurídicas vigentes en el país, numerosas y en constante cambio, cuanto formar a los estudiantes en una serie de técnicas y habilidades (*skills*, del *legal reasoning*, que les permitirá salvar los defectos de los sistemas normativos (antinomias y vacíos) y les permitirá moldear y manipular las normas para conseguir determinadas finalidades...técnicas que permitirán utilizar el Derecho para resolver los problemas jurídicos de sus profesiones. (PENUÉLAS Y REIXACH, L. (2009); *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*. 3ª Ed. Madrid, p. 45 y ss.).

⁵² WILHELM, W. (1980): *La metodología jurídica en el siglo XIX*. Madrid, p. 146 y 147.

cuestión baladí, en la medida en que, compartimentados los conocimientos jurídicos en los planes de estudio, es habitual que haya asignaturas dedicadas al estudio de la metodología jurídica, que discurren en paralelo con asignaturas con contenidos jurídicos sustanciales, como es el caso del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Y ese recorrido paralelo entraña el peligro de que aquellos conocimientos abstractos no se llena de contenidos, ni los alumnos aprehenden el modo en que los conocimientos sustantivos puedan ser aprehendidos desde distintas perspectivas.

Es innegable que el profesor universitario, que es investigador de la materia, tiene una idea acerca del objeto de estudio (de sus contornos y características, de sus elementos esenciales, de sus reglas de creación normativa, de su contextualización y de su interrelación con otras ramas del ordenamiento etc.); idea de la que no puede/ no debe prescindir. Y aquí ya se traslada una concreta concepción del Derecho mismo: el Derecho es un elemento vivo de la sociedad, que se explica en y para la sociedad. De suerte que ha de aprehenderse como un sistema completado, pero mudable, nunca terminado, sino en movimiento. De suerte que, desde una enseñanza crítica del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social el docente tiene que mostrar los ejes conceptuales del engranaje jurídico, así como las herramientas para su manejo, desde un modo aparente y relativamente objetivo, que no neutro⁵³. Y con esto, ya esta trasladando, mediante una opción metodológica, una idea de cuál sea la función del Derecho. El jurista ya no es mero custodio y transmisor de un cuerpo normativo que recibe sino un sujeto con un papel integrador, innovador y crítico del cuerpo de normas recibido, que ha de contribuir a transformar mediante la labora de estudio, interpretativa y de aplicación⁵⁴, en sus facetas docente e investigadora.

En realidad, si se observa, en esta opción por una enseñanza ideologizada del Derecho del Trabajo están subyaciendo ciertas corrientes metodológicas próximas a la corriente francesa de la Crítica del Derecho⁵⁵ a su vez próxima al materialismo histórico. Se ha de proceder, entonces al análisis político-jurídico, rescatando la importancia de la dimensión histórica, y al análisis político social de la disciplina. Muy sintéticamente, puede afirmarse que el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social es Derecho del capitalismo. Este, ligado históricamente a la dominación capitalista, se constituye en una condición del dominio de las relaciones capitalistas de producción y no un mero reflejo de la estructura económica. El Derecho del Trabajo expresa las relaciones de producción, las enmascara y posibilita su reproducción. Al mismo tiempo, la lucha de clases determina contradictoriamente la formación y el contenido del Derecho del Trabajo en el seno del

⁵³ Porque la docencia crítica del derecho, ha de pretender abjurar de una línea docente neutra y objetiva, para que los estudiantes obtengan una visión del derecho como instrumento dinámico de política económica, social y gubernamental, y no como un cuerpo de doctrina autoritario separado del contexto social (PENUÉLAS Y REIXACH, L. (2009): *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*. 3ª Ed. Madrid, p.97 y ss.

⁵⁴ RIVERO LAMAS, J. (1985): “La formación del jurista y la enseñanza del Derecho del Trabajo”, En, GIL CREMADES, J.L. (Dir.): *La enseñanza del Derecho. Seminarios de profesores de la Facultad de Derecho*. Zaragoza, p. 249.

⁵⁵ Véase MIAILLE, M. (1982): *Une introduction critique au droit*. París, 383 p. y SUPIOT, A. (1996) : *Crítica del Derecho del Trabajo* (Trad. Cast. J. L. Gil y Gil). Madrid, 309 p.

ordenamiento burgués, teniendo en consecuencia una naturaleza contradictoria⁵⁶. O dicho de otro modo, el fin permanente y genérico del Derecho del Trabajo es la defensa de la seguridad y estabilidad del régimen social en cada momento histórico y la posibilidad de su pacífica evolución⁵⁷. Esto, en una formulación menos obsoleta se traduciría hoy, en que la consideración de que el Derecho del trabajo y de la Seguridad Social se enmarca en un contexto en el que hay que tener en cuenta que existe un Mercado, que es un sistema social efectivo, que funciona con la racionalidad de la maximización de la riqueza, que arrastra al Derecho mismo. Pero, para frenar este potencial mercantilizador del trabajo, el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social habría de asumir un papel mediador.

5. Bibliografía

- ARANDIA LOROÑO, M. (2010): “La metodología dialógica en las aulas universitarias”, *Revista de educación*, nº 352.
- BARCELONA, P., HART, D., y MÜCKENBERGER, U. (1988) : *La formación del jurista (capitalismo monopolístico y cultura jurídica)*. Madrid.
- GARCIA AMADO, J.A. (2009): “Bolonia y la enseñanza del Derecho.” *El Cronista del Estado Social y Democrático del Derecho*, nº 5.
- GARCIA SAN JOSE, D. (Coord.) (2007): *Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Murcia.
- GINER DE LOS RIOS, F. (1916): “La reforma de la enseñanza del Derecho”, en, AA.VV. *La Universidad Española*, Vol. II. Madrid.
- PENUELAS Y REIXACH, L. (2009): *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*. 3ª Ed. Madrid.
- QUINTERO OLIVARES, G. (2010): *La enseñanza del Derecho en la encrucijada. Derecho académico, docencia universitaria y mundo profesional*. Cizur Menor.
- RIVERO LAMAS, J. (1985): “La formación del jurista y la enseñanza del Derecho del Trabajo, en, GIL CREMADES, J.L. (Dir.) *La enseñanza del Derecho. Seminarios de profesores de la Facultad de Derecho*. Zaragoza.
- RUBIO, E.M., PARDO, M. M. FARIAS, M. (Coords) (2010): *Buenas prácticas para la docencia del derecho adaptada al ECTS*. Murcia.
- SANCHEZ DELGADO, P. (Coord.) (2004): *El proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid, 2004.

⁵⁶ El Derecho del Trabajo, al legalizar la clase obrera, expresa la explotación de la fuerza de trabajo y la represión de la acción obrera y, al mismo tiempo, expresa y legaliza esta lucha y las ventajas que ha permitido conquistar (LYON-CAEN, G.: "A propos de quelques ouvrages de doctrine", *Droit Social*, 1978, p. 292). En el mismo sentido, véase JEAMMAUD, A. (1982): "Propuestas para una comprensión materialista del Derecho del Trabajo", *Anales de la Cátedra F. Suárez*, nº 22, p. 101 y ss.

⁵⁷ Por todos, véase, DE LA VILLA GIL, L. E., y PALOMEQUE LÓPEZ, M. C. (1977): *Introducción a la economía del Trabajo*. Vol. I. Madrid.

LOS ESTUDIOS JURÍDICOS Y EL PROCESO DE BOLONIA. REFLEXIONES TRAS LA REFORMA UNIVERSITARIA EN ESPAÑA

MARÍA DEL PILAR PÉREZ ÁLVAREZ
Profesora Titular de Derecho Romano
pilar.perez@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen: Este artículo analiza la transformación del sistema universitario español siguiendo la estela de Bolonia. Los caracteres de este nuevo modelo educativo parecen transformarlo, a priori, en más eficaz para hacer frente a los desafíos de la sociedad del conocimiento en un mundo cada vez más globalizado y cada vez más definido por la complejidad y la diversidad.

El nuevo sistema destaca, como elemento principal del proceso, el aprendizaje permanente del estudiante a lo largo de toda su vida- *lifelong learning*- para hacer frente a los retos de la competitividad y al uso de las nuevas tecnologías. Por otra parte, las competencias, habilidades y destrezas del ámbito profesional del que se trate se contemplan, por primera vez, como objeto de la formación universitaria. Estos dos elementos nos conducen a fomentar los aspectos prácticos de la enseñanza y, por tanto, a una renovación de los métodos docentes hacia técnicas que buscan una mayor participación del estudiante en su proceso de aprendizaje.

El cambio, desde un modelo educativo centrado, hasta ahora, en la enseñanza hacia un modelo centrado en el aprendizaje, supone una transformación cultural de gran calado para la Universidad española y se corre el riesgo de que ésta se realice más desde un punto de vista técnico o estructural que de fondo.

Un análisis crítico de la realidad universitaria española en el momento actual permitirá destacar cuáles son los aspectos positivos y negativos de la reforma.

Palabras Clave: Proceso de Bolonia, Espacio Europeo de Educación Superior, Sistema Europeo de Transferencia de Créditos; Sistema universitario español; formación en competencias; aprendizaje centrado en el estudiante.

Abstract: This paper analyses the transformation of the Spanish university system in the wake of Bolonia. The characters of this new educative model seem to transform it, a priori, into the most effective one in order to face the challenges of the knowledge society in an increasingly globalized world and defined more and more by complexity and diversity.

The students' *lifelong learning* becomes the main element of the system enabling the student to face the challenges of competitiveness and the use of new technologies. On the other hand, the skills, abilities and competencies of the professional field concerned

are seen for the first time, as the object of higher education. These two elements lead us to reinforce on practical problem-solving and lead us therefore to a change in teaching methodologies towards techniques, that seek a greater involvement of students in the learning process.

This change from an educational model centered on the teaching towards a model centered on the learning, implies a profound cultural change for the Spanish University. For this reason, we run a risk, that the transformation is only made from a technical or structural and not from a material point of view exists

A critical analysis of the present state of Spanish university will allow identifying the positive and negative aspects of the reform.

Keywords: Bologna Process; European Higher Education Area; European Credit Transfer System; Spanish university system; competences training; student-centred learning.

Sumario: 1. Introducción. 2. ¿Qué es el Plan Bolonia? 3. El modelo universitario diseñado por el EEES. 3.1. Nueva estructura en dos niveles: Grado y Posgrado. 3.2. La adopción del Sistema Europeo de Créditos (ECTS). 3.3. La formación en competencias hacia la profesionalización. Promoción de un cambio en la metodología docente. 4. Métodos tradicionales y de aprendizaje activo de los estudiantes en los estudios jurídicos. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía.

1. Introducción

En los dos últimos cursos académicos se ha producido una profunda reforma del sistema educativo universitario en España, implantándose de forma generalizada el llamado Plan o Proceso de Bolonia¹.

En nuestro país se había emprendido el camino hacia la convergencia europea mucho antes; el Gobierno reguló esta cuestión en varios cuerpos normativos, y ello, en virtud de la competencia atribuida en exclusiva al Estado por los párrafos 1, 18 y 30 del número 1 del artículo 149 de la Constitución española, al aludir, respectivamente -y en conexión con el artículo 27-, a la igualdad de todos los españoles en el ejercicio del derecho a la educación, a las normas básicas del régimen estatutario de los funcionarios

¹ El nuevo contexto europeo ha influido notablemente tanto a nivel normativo como organizativo y ello, a pesar de que el EEES no es el único Espacio de Educación Superior en el que se integra nuestro país. *Vid.* sobre el Espacio común de Educación Superior ALCUE: <http://www.educacion.es/educacion/universidades/politica-internacional/espacio-comun-educacion-superior.html> (fecha de consulta 17/11/2011) donde encontramos información sobre esta iniciativa de los países de América Latina, el Caribe y la Unión Europea para la constitución de un entorno de interacción y cooperación bilateral y multilateral de sus sistemas de educación superior.

y a las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales, y con arreglo a diversas cláusulas – artículos 37 y 88.2 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en su nueva redacción dada por 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. De este modo, se realizaron varias reformas reglamentarias² con el objetivo de agilizar el proceso de armonización del sistema universitario español con el *Espacio Europeo de Educación Superior* y alcanzar la convergencia europea en 2010.

Antes de explorar el camino de la reforma y sus efectos sobre la educación superior, nos detendremos en qué es y qué propugna Bolonia.

2. ¿Qué es el Plan Bolonia³?

La Declaración de Bolonia⁴ es un acuerdo intergubernamental firmado el 19 de junio de 1999 por los Ministros de Educación de 29 países –los 26 países de la Unión Europea más Islandia, Noruega y Suiza- a la que luego se han ido adhiriendo otros 17 países de la Asociación Europea de Libre Comercio (más conocida por su acrónimo inglés EFTA: *European Free Trade Association*⁵) y del Este y Centro de Europa⁶.

La Declaración recoge un compromiso de cooperación educativa en enseñanza superior y sienta las bases para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), si bien, encontramos algún precedente, en la Declaración de la Sorbona, de 25 de mayo de 1998, *para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior*

² 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*; RD 1125/2003, 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*; RD 1272/2003, de 10 de octubre, *por el que se regulan las condiciones para la declaración de equivalencia de títulos españoles de enseñanza superior universitaria o no universitaria a los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*; RD 1393/2007, de 29 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*; RD 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*; RD 99/2011, de 28 de enero, *por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado*.

³ Para más información, vid. el sitio oficial <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna>

⁴ *Declaración de Bolonia*. El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de ministros europeos de educación superior reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999, en línea http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Spanish.pdf (Consulta 22/11/2011).

⁵ La asociación se fundó en 1960 en Estocolmo con el objetivo de eliminar progresivamente los derechos arancelarios y otros obstáculos a las exportaciones de productos entre los países miembros. Actualmente únicamente forman parte de ella 4 países (Islandia, Liechtenstein, Noruega y Suiza). *Vid.* el sitio web de la asociación: <http://www.efta.int/> [Consulta, 17/11/2011]

⁶ En concreto, en la reunión de Praga, de 19 de mayo de 2001, se incorporan al proceso: Croacia, Chipre, Turquía y Liechtenstein. En septiembre de 2003, a través del Comunicado de Berlín, se suman: Albania, Andorra, Bosnia-Herzegovina, La Santa Sede (The Holy See), Rusia, Serbia y la República de Macedonia. En 2007, en Bergen, se incorporan: Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania; en 2007, en Londres, se adscribe al proceso la República de Montenegro, y la reunión de Viena (2010) se produce la última incorporación hasta la fecha: la República de Kazajastán.

*Europeo*⁷, firmada por los ministros de educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, donde ya se subrayaba el papel fundamental de las Universidades en el desarrollo de la Europa del conocimiento y se insistía en la necesidad de promocionar una zona Europea para la Educación Superior dedicada a reforzar las identidades nacionales e intereses comunes, como medio para fomentar la movilidad, la empleabilidad y el desarrollo global del continente europeo. Igualmente, en esta Declaración ya se señalaba que la flexibilidad del modelo se conseguiría mediante la adopción del sistema de créditos ECTS y semestres que permitirán la convalidación de los créditos obtenidos en algunas universidades europeas. Unos meses después se dio un nuevo impulso hacia la integración de un EEES con la firma de la *Carta Magna de las Universidades europeas*, firmada por los rectores asistentes al IX Centenario de la Universidad de Bolonia, el 18 de septiembre de 1998. En ella se anima a los profesores y estudiantes a la movilidad y se considera que una política de equivalencias en materia de títulos, exámenes y de concesión de becas constituye el instrumento esencial para garantizar el ejercicio de la misión actual de la Universidad.

En realidad, fue después, con la firma de la Declaración de Bolonia donde, con un mayor grado de concreción, se sientan las bases y los objetivos estratégicos que debían alcanzarse a corto plazo –y, *en todo caso*, -se indica- *antes de que finalice la primera década del nuevo milenio*- fijándose el horizonte temporal, para la consecución plena de ese *Espacio de convergencia europea*, en el año 2010.

En concreto, se acuerda a) el establecimiento de un sistema de titulaciones fácilmente comparables y homologables a través, entre otras cuestiones, de un Suplemento al Diploma, a fin de promover la empleabilidad de los ciudadanos europeos y la competitividad de los sistemas europeos a escala internacional, b) la adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos fundamentales, diplomatura (pregrado) y licenciatura (grado). Completado el primer ciclo (con una duración mínima de tres años) – se dice- se obtendrá un diploma con validez en el mercado laboral europeo; c) el fomento de la colaboración de los distintos países europeos para facilitar la movilidad de profesores y estudiantes y personal de administración; d) se recomienda, además, la puesta a punto de un sistema de créditos, *como pueden ser los ECTS*, que faciliten dicha movilidad y e) la promoción de la colaboración entre los distintos Estados y las diferentes universidades en materia de aseguramiento de la calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.

Posteriormente, se han ido sucediendo otros acuerdos en reuniones bienales donde se revisa lo conseguido y se adoptan nuevas directrices. A lo largo de todo este tiempo, nuevos países se han ido incorporando al proceso hasta llegar, en la actualidad, a 47 estados miembros⁸ tras la última incorporación de la República de Kazajastán, que se

⁷ *Declaración de La Sorbona*. París, 25 de mayo de 1998, Vid. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1998_Sorbonne_Declaration_Spanish.pdf [Consulta: 22/11/ 2011].

⁸ Otros países como Kirguistán, Israel, Kosovo y la República Turca del Norte de Chipre han solicitado ser incluidos en el proceso pero han sido rechazados; los tres primeros por no firmar parte de la Convención Cultural Europea del Consejo de Europa y, el cuarto, por no ser reconocido como entidad política independiente por ninguno de los firmantes de la Declaración.

produjo en la Conferencia de Budapest-Viena, de fecha 11 y 12 de marzo (2010). Hasta ahora se han celebrado Conferencias de los Ministros responsables de la Educación Superior en Praga (2001), en Berlín (2003), en Bergen (Noruega, 2005), en Londres (2007), en Lovaina (2009) y en Budapest-Viena (2010) y están previstos próximos encuentros –tal y como se indica en el punto 29 del comunicado emitido por la Conferencia de Ministros de Lovaina (2009) - en 2012 en Bucarest (Rumanía), en 2015, 2018 y 2020.

La reunión de Praga tuvo lugar el 19 de mayo de 2001 con la incorporación al proceso de Croacia, Chipre y Turquía. En la *Declaración de Praga*⁹, *Hacia el Área de la Educación Superior Europea*, los 32 países participantes reafirmaron el compromiso de conseguir los objetivos del EEES para el año 2010. Se destaca, por primera vez y como elemento esencial del proceso, el nuevo aspecto de aprendizaje permanente del estudiante a lo largo de toda la vida –*lifelong learning*- para hacer frente a los retos de la competitividad, al uso de las nuevas tecnologías y mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida. Se insiste en la necesidad de facilitar el reconocimiento profesional y académico a nivel europeo para que los ciudadanos puedan usar sus cualificaciones, competencias y habilidades y se aboga por flexibilizar los procesos de aprendizaje adoptando un marco común de cualificaciones. Igualmente, se anima a las agencias estatales de calidad, a las universidades y a otras instituciones de educación superior a que colaboren con la Red Europea de Garantía de la Calidad de la Educación Superior (ENQA, *European Association for Quality Assurance in Higher Education*¹⁰) para adoptar y difundir la mejor práctica.

En septiembre de 2003, se produjo la Conferencia de Ministros europeos en Berlín¹¹. Se incorporan al proceso Albania, Andorra, Bosnia-Herzegovina, la Santa Sede, Rusia, Serbia y Montenegro y la República de Macedonia. En esta reunión se establecen directrices y prioridades a alcanzar para el año 2005: Los países firmantes destacan el importante papel que van a jugar en el futuro las redes y organismos de evaluación de la calidad, señalando, como objetivo a alcanzar para el año 2005, el desarrollo de los sistemas nacionales de calidad. Igualmente, se señala la necesidad de adoptar un sistema basado en dos ciclos con el compromiso para el año 2005 de elaborar un marco de cualificaciones comparables y compatibles. Se anima a los países miembros para que den los pasos necesarios para adoptar el sistema de créditos ECTS. En relación con el reconocimiento de Títulos, se indica que los estudiantes que finalicen sus estudios después de 2005 deben recibir un Suplemento al Diploma, automática y gratuitamente. Se insiste en la necesidad de promocionar la movilidad y el atractivo del área de Educación Superior, destacándose la importancia de los estudios europeos de Posgrado

⁹ *Declaración de Praga, 2001* Hacia el Área de la Educación Superior Europea. Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior en Praga, 19 de mayo del 2001, en línea http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001_Prague_Communique_Spanish.pdf (22/11/2011)

¹⁰ Vid. el sitio oficial de la ENQA en <http://www.enqa.eu/> [Consulta: 22-11-2011]

¹¹ *Comunicado de Berlín 2003*. Educación Superior Europea. Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, mantenida en Berlín el 19 de Septiembre de 2003 en línea http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003_Berlin_Communique_Spanish.pdf (Consulta 22/11/2011).

como uno de los principales elementos para reforzar dicho atractivo en el contexto internacional. Se destaca y aprecia la participación activa de las organizaciones de estudiantes y se subraya la necesidad de incluirlos en sucesivos eventos. Se crean un grupo de preparación y otro de seguimiento del Proceso de Bolonia; este último, llamado BFUG (*Bologna Follow Up Group*), está compuesto por los ministros responsables de la enseñanza superior, la Comisión Europea, el Consejo de Europa y representantes del personal académico, estudiantes y rectores.

La siguiente reunión bienal tuvo lugar en Bergen (Noruega)¹², el 19 y 20 de mayo de 2005. Asistieron representantes de 45 Estados, al sumarse Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania. En este encuentro, *El Espacio Europeo de Educación Superior.- Alcanzando las metas*, se refuerza el compromiso de intensificar la cooperación para alcanzar las objetivos en el plazo previsto. Se adopta el marco general de cualificaciones en el EEES que comprende descriptores genéricos, basados en resultados de aprendizaje a lo largo de la vida y competencias y se acuerda elaborar marcos de cualificaciones nacionales compatibles. Se adoptan los estándares y directrices sobre garantía de la calidad elaborados por la ENQA. Se subraya la importancia de la investigación en la mejora y el apoyo de la educación superior y la necesidad de reforzar la investigación y la innovación mejorando las sinergias entre el Espacio Europeo de Educación Superior y el Espacio Europeo de Investigación. Se subraya la importancia de potenciar los estudios de doctorado, la dimensión social del EEES y la movilidad como un factor clave del proceso.

La siguiente Conferencia Internacional de Ministros, *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: Respondiendo a los retos de un mundo globalizado*, tuvo lugar el 18 de mayo de 2007 en Londres¹³. Se incorpora al proceso la República de Montenegro. Se destaca la idea de que el proceso favorece una transición hacia una educación superior centrada en los estudiantes, y no en una educación centrada en el profesor. Entre las prioridades para 2009, se acuerda que, además de centrarse en los objetivos permanentes (sistema de tres ciclos, garantía de la calidad y reconocimiento de los títulos), los esfuerzos se centrarán en la promoción de la movilidad de los estudiantes, profesores y personal de administración; la adopción de estrategias y políticas nacionales para la dimensión social; el incremento de la empleabilidad en cada uno de los tres ciclos destacando la importancia de la comunicación de los gobiernos y las universidades con los empleadores.

La siguiente cumbre se celebró los días 28 y 29 de abril de 2009 en Lovaina: *El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*¹⁴. Su objetivo principal fue fijar las

¹² *Comunicado de Bergen 2005*. El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. mayo 2005 http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2005_Bergen_Communique_Spanish.pdf (Consulta 22/11/2011).

¹³ *Comunicado de Londres 2007*. Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado de 18 de mayo de 2007, en http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007_London_Communique_Spanish.pdf (Consulta 22/11/2011).

¹⁴ *Leuven and Lovaina-la-Nueve Communiqué (2009)*. The Bologna Process 2020- The European Higher Education Area in the new decade, 28-29 April 2009, en línea <http://www.ond.vlaanderen.be/>

prioridades hasta el 2020. El comunicado declara que la reforma de los sistemas de educación superior debe seguir descansando firmemente en la autonomía institucional de los valores europeos, la libertad académica y la equidad e igualdad de oportunidades para garantizar el acceso de los estudiantes independientemente de su origen social y económico. Ratifica la nueva estructura centrada en el aprendizaje de los estudiantes a lo largo de su vida lo que requerirá nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje que los preparen para su futuro profesional y faciliten su desarrollo personal. Afirma que debe estimularse la investigación y la innovación, estableciendo las bases para la integración entre educación superior e investigación a todos los niveles en orden a recuperar una economía sostenible en un mundo globalizado. Insiste en la promoción de la movilidad y se recomienda centrar los esfuerzos en sistemas de información y transparencia.

El último encuentro, hasta la fecha, de los Ministros de educación de los estados miembros tuvo lugar el 11 y 12 de marzo de 2010 en Budapest y Viena. En este comunicado, *sobre el Espacio Europeo de Educación Superior*¹⁵, se suma al proceso la República de Kazajstán. Esta conferencia supone la presentación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior según lo establecido en la Declaración de Bolonia de 1999. Se pone de relieve que el proceso es un ejemplo sin precedentes de cooperación regional y transnacional en materia de enseñanza superior que ha aumentado la visibilidad y el interés de la enseñanza superior europea en otros países del mundo. Igualmente se destaca que supone una asociación única entre autoridades públicas, instituciones de enseñanza superior, alumnos y personal, así como empresarios, agencias de garantía de la calidad, organizaciones internacionales e instituciones europeas. Se renueva el compromiso de implementar los objetivos acordados y la agenda adoptada en el Comunicado de Lovaina y se adopta el compromiso de escuchar las voces discordantes procedentes de los estudiantes y el personal docente.

En definitiva, el objetivo principal de todo este proceso es razonable: la armonización de los estudios superiores en Europa para establecer un sistema de titulaciones fácilmente comparables y homologables, que facilite la movilidad de estudiantes y profesores en aras de una mayor empleabilidad y competitividad.

Sin embargo, en relación con el Derecho, se hace evidente un primer problema: operamos con contenidos diversos y las tradiciones metodológicas difieren de un país a otro. El Derecho de la Unión¹⁶, en lo que se refiere al derecho privado, es un conjunto de ordenamientos autónomos donde el principal sistema para regular las relaciones

[hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-laNeuve_Communique_April_2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-laNeuve_Communique_April_2009.pdf) (Consulta 22/11/2011).

¹⁵ *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area March 12, 2010*, en http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf (Consulta 22/11/2011)

¹⁶ Desde la entrada en vigor del Tratado de Lisboa, el 1 de diciembre de 2009, es preferible sustituir la expresión *derecho comunitario* por otras como *derecho de la UE* o expresiones semejantes. *El Tratado de Lisboa* se firmó el 13 de diciembre de 2007 y se publicó *DOUE* (2007/C 306/01) de 17 de diciembre de 2007, entró en vigor el 1 de diciembre de 2009. En su artículo 1 introduce la siguiente modificación al art. 1.3. del Tratado de la UE: *La Unión se fundamenta en el presente Tratado y en el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (en lo sucesivo denominados "los Tratados")*. Ambos Tratados tienen el mismo valor jurídico. *La Unión sustituirá y sucederá a la Comunidad Europea*.

transfronterizas sigue siendo el recurso al Derecho internacional privado que interviene para fijar la competencia judicial y determinar la legislación aplicable. Tampoco las materias que por antonomasia puede explicar lo común y lo diferente, el Derecho romano y el Derecho comparado, son contempladas del mismo modo y con la misma importancia en los Estados miembros del Espacio de Educación Superior y, a la hora de enseñar, los métodos difieren de un país a otro.

3. El modelo de Universidad diseñado por el EEES

El modelo de Universidad auspiciado por Bolonia se asienta básicamente sobre una triple base: a) La organización de los estudios superiores en dos niveles, Grado y Posgrado, divididos en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado; b) El establecimiento de un sistema común de créditos –denominados ECTS (*European Credit Transfer System*)– que permite la homologación de títulos y la movilidad de los estudiantes; c) La promoción de la formación en competencias en un proceso de aprendizaje que se extiende a lo largo de toda la vida (*lifelong learning*¹⁷). Una formación que –se dice– debe tender a la profesionalización y que patrocina un profundo cambio en las metodologías docentes.

3.1. Una nueva organización en dos niveles: Grado y Posgrado

En España, la regulación vigente en relación con los estudios superiores pasa por la Ley Orgánica 4/2007, por la que se modifica la Ley Orgánica de Universidades 6/2001, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, el 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* y por el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, *por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado*¹⁸.

El nuevo sistema de titulaciones se basa en dos niveles denominados Grado y Posgrado, que a su vez se dividen en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado. Mientras el Grado, con una duración de 4 años¹⁹, comprende las enseñanzas universitarias de primer ciclo con el objetivo de lograr la capacitación de los estudiantes para integrarse directamente

¹⁷ Este concepto de aprendizaje permanente del estudiante a lo largo de toda la vida se destaca, por primera vez y como elemento esencial del proceso, en el Comunicado de Praga de 19 de mayo de 2001.

¹⁸ Esta deroga expresamente la regulación anterior referente a los estudios de doctorado que estaba contenida en el capítulo V del RD 1393/2007.

¹⁹ Dos años antes, el RD 55/2005, en su artículo 10.1, establecía que *el número total de créditos de las enseñanzas y actividades académicas conducentes a los títulos oficiales de Grado estará comprendido entre 180 y 240*. Sin embargo, en la nueva norma (art. 12.2 RD 1393/2007, que deroga la anterior) se optó por una duración mínima de 4 años, al establecerse que *los planes de estudios tendrán 240 créditos (ECTS), que contendrán toda la información teórica y práctica que el estudiante deba adquirir: aspectos básicos de la rama de conocimiento, materias obligatorias u optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de Grado u otras actividades formativas*. De esos 240 créditos necesarios para obtener el título de Grado se establece que un mínimo de 60 créditos ECTS deben ser de formación básica (véase art. 12.5, del RD 1393/2007, en su nueva redacción dada por el RD 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).

en el ámbito laboral europeo con una cualificación profesional apropiada, el segundo nivel, comprensivo de las enseñanzas de Posgrado integra tanto el segundo ciclo de estudios universitarios, dedicado a la formación avanzada y conducente a la obtención del título de Máster, como el tercer ciclo, orientado a la obtención del título de Doctor. Para el Doctorado deberán cursarse un mínimo de créditos de Máster y elaborar una tesis doctoral²⁰.

En general, el RD 1393/2007, de 29 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias españolas* y las reformas reglamentarias posteriores suponen un profundo cambio en la forma de concebir y diseñar las Titulaciones, tanto de Grado como de Posgrado, impulsando la flexibilidad y el principio de autonomía universitaria al establecerse que *serán las propias universidades las que crearán y propondrán las enseñanzas y títulos que hayan de impartir y expedir, sin sujeción a la existencia de un catálogo previo establecido por el Gobierno, como hasta ahora era obligado*. Se insiste en la necesidad de flexibilizar las enseñanzas ofertadas promoviendo la diversificación curricular y la innovación. Por otra parte, se indica que estas titulaciones (Grado²¹, Máster²² y Doctorado²³) deben diseñarse de forma que permitan adquirir las competencias, habilidades y destrezas que habiliten para el ejercicio de actividades profesionales. Se destaca que la nueva organización de las enseñanzas impulsa un cambio de las metodologías docentes al centrar el objetivo en el aprendizaje de los estudiantes en un contexto que se extiende a lo largo de la vida. Se proponen los créditos europeos ECTS y se fomenta la movilidad de los estudiantes, tanto dentro Europa como con otras partes del mundo y, sobre todo, la movilidad entre las distintas universidades españolas y dentro de una misma universidad. Finalmente, se prevé que los planes de estudios oficiales se verifiquen por el Consejo de Universidades, previo informe de evaluación favorable por parte de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (ANECA), y se autoricen por la Comunidad Autónoma correspondiente. Posteriormente, el Ministerio de Educación elevará al Gobierno la propuesta para el establecimiento del carácter oficial del título. Cada programa deberá someterse a procesos de evaluación cada 6 años, una vez verificados, para mantener su acreditación.

La reforma más reciente es la relativa a los estudios de doctorado a través del Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, *por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado*. Una de las cuestiones más destacable es que se concibe la formación doctoral *como una formación basada en competencias y habilidades de investigación para la profesionalización*. Este tipo de formación en competencias transversales

²⁰ Art. 10 del RD 1393/2007.

²¹ Artículo 9.1 del Real Decreto 1393/2007: *Las enseñanzas de Grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional.*

²² Artículo 15.4 del RD 1393/2007: *...estos planes de estudios deberán, en todo caso, diseñarse de forma que permitan obtener las competencias necesarias para ejercer esa profesión...*

²³ Artículo 11 del RD 1393/2007, en su nueva redacción dada por el RD 99/2011- donde se indica que el doctorado constituye el tercer ciclo de los estudios universitarios *conducente a la adquisición de competencias y habilidades relacionadas con la investigación científica de calidad.*

(técnicas, metodológicas e interpersonales) encuentra gran aceptación en países y universidades de tradición anglosajona²⁴.

A nivel europeo, la concreción del doctorado como tercer ciclo vino precedido de toda una serie de acuerdos y actuaciones. El Comunicado de Berlín (2003), en el apartado de “acciones adicionales”, incluye el doctorado como tercer ciclo destacando su papel de puente entre el EEES y el EEI. Sin embargo, el proceso de concreción del doctorado se percibe más claramente a partir de la Declaración de Glasgow (2005), promovida por la European University Assosiation (EUA), donde la formación doctoral se concibe como una formación más allá del espacio académico, basada en competencias transferibles al mercado laboral. Esta nueva idea que se fue consolidando en las sucesivas reuniones anuales de la asociación (Niza, 2006; Londres, 2007; Helsinki, 2008; Lovaina, 2009; Palermo 2010)²⁵.

La normativa española, sobre las bases establecidas por la Agenda Revisada de Lisboa, la construcción del Espacio Europeo de Investigación (EEI) y los objetivos trazados para éste en el Libro Verde 2007, establece que se entiende por doctorado *el tercer ciclo de estudios universitarios oficiales conducentes a las adquisición de las competencias y habilidades relacionadas con la investigación científica de calidad*²⁶. Y en el artículo 5 del Real Decreto 99/2011 se recoge la lista de competencias básicas, capacidades y destrezas personales que deberán alcanzar los doctores.

Se establece la obligatoriedad de la verificación y acreditación de los Programas de Doctorado por el Consejo de Universidades y, al igual que sucede con los títulos de Grado y Máster, cada programa deberá someterse a procesos de evaluación cada 6 años, una vez verificados, para mantener su acreditación²⁷.

3.2. La adopción del Sistema Europeo de Créditos (ECTS)

Otro de los objetivos clave de la Declaración de Bolonia, a los efectos de la homologación de títulos y de la facilitación de la movilidad de los estudiantes, es la incorporación del *Sistema Europeo de Transferencia de créditos ECTS (European Credit Transfer System)* para las titulaciones de Grado y de Posgrado, que permita medir el trabajo que deben realizar los estudiantes para la adquisición de los conocimientos, capacidades y destrezas necesarias para superar las distintas materias del plan de estudios.

²⁴ Véase, en USA, el *Preparing Future Faculty* (<http://www.carnegiefoundation.org/programs>); Universidad de Lovaina: https://admin.kuleuven.be/personnel/competentieprofiel/en/index_eng.htm

²⁵ Véase, con más detalle, HERNÁNDEZ PINA, F. y DÍAZ MARTÍNEZ, E., (2010), “La formación de doctores en el contexto del EEES. Una formación basada en competencias”, *Fuentes*, 10, págs. 69-82.

²⁶ Artículo 2.1. RD 99/2011

²⁷ Artículo 10 RD 99/2011

El Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre²⁸, adoptó el crédito europeo para el Grado y el Posgrado. El sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos ofrece *los instrumentos necesarios para comprender y comparar fácilmente los distintos sistemas educativos, facilitar el reconocimiento de las cualificaciones profesionales y la movilidad nacional e internacional, con reconocimiento completo de los estudios cursados, incrementar la colaboración entre universidades y la convergencia de las estructuras educativas.*

De este modo, se produce la transformación de un sistema pensado inicialmente para facilitar el reconocimiento de estudios en el extranjero (dentro del programa Erasmus, hoy integrado en el programa Sócrates)²⁹, en un sistema con aplicación a nivel institucional, regional, nacional y europeo para el reconocimiento, convalidación y transferencia en los Estudios Oficiales superiores.

El RD 1393/ 2007, de 29 de octubre, en su artículo 5, indica que el haber académico en los títulos universitarios oficiales (de Grado y Posgrado) se medirá en créditos europeos, reenviando para su definición al artículo 3 del RD 1125/2003: *El crédito europeo es la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios.*

El crédito europeo sustituye al crédito tradicional (que se limitaba a medir el número de horas de docencia impartidas por el profesor en el aula)³⁰. A diferencia de los créditos tradicionales, mediante los créditos ECTS (entre 25 y 30 horas de trabajo del estudiante) se pretende valorar todo el esfuerzo que tiene que realizar el estudiante para superar una asignatura. Ello hace que se tengan en cuenta las horas dedicadas a la asistencia a las clases, pero también la preparación de las mismas, la lectura de materiales bibliográficos complementarios, el tiempo empleado en las evaluaciones, etc, adquiriendo una mayor importancia el aprendizaje activo del estudiante. Todo esto conlleva, obviamente, una modificación sensible de la metodología docente a desarrollar por los profesores universitarios.

²⁸ Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, *que 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.*

²⁹ Más información sobre el Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS) en la dirección: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc48_en.htm (19-11-2011)

³⁰ En este sentido, el Real Decreto 779/1998, de 30 de abril (BOE nº 104, de 1 de mayo de 1998, p.14696), lo define como *la unidad de valoración académica, correspondiente a diez horas de enseñanza teórica, práctica o de sus equivalencias, entre las que podrán incluirse actividades académicas dirigidas hasta en un 30 por ciento –en las universidades presenciales–.*

3.3. La formación en competencias hacia la profesionalización. Promoción de un cambio en las metodologías docentes.

La declaración de Bolonia no menciona explícitamente un cambio en las metodologías docentes, pero la adopción del sistema de créditos ECTS y la promoción de la formación en competencias, habilidades y destrezas en un proceso de aprendizaje que se extiende a lo largo de la vida, sin duda, lo presupone. Distintos proyectos elaborados en el ámbito de los trabajos generados por Bolonia – Proyectos CHEERS (1998)³¹, Tuning (2000)³² o REFLEX (2003)³³-, desarrollan ampliamente estas nuevas metodologías en relación con la nueva formación en competencias, potenciando los aspectos más prácticos de la enseñanza con el objetivo de acercar al estudiante a la realidad social y al entorno profesional.

En consonancia con estos objetivos, en los últimos años, se viene destacando por la normativa, la necesidad de que las enseñanzas universitarias persigan el acercamiento a la realidad social y profesional del entorno, ofreciendo respuestas a las nuevas demandas del mercado de trabajo. En este sentido, el art. 9.1 del RD 1393/2007, establece que *la formación en el Grado ha de estar orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional* y, más adelante, se insiste- en que *para el supuesto de títulos que habiliten para el acceso o ejercicio profesional* –como es el caso de Derecho- *estos planes de estudios deberán, en todo caso, diseñarse de forma que permitan obtener las competencias necesarias para ejercer esa profesión* (artículo 12.9 del RD 1393/2007, modificado por el RD 861/2010). En el Anexo I, apartado 3.2., se recoge una lista de competencias mínimas que han de alcanzar los nuevos graduados y, en cuanto a las competencias específicas, los Libros Blancos de las distintas Titulaciones³⁴ ofrecen listas enumerando aquéllas que se considera que es necesario fomentar a lo largo de los estudios oficiales en cada caso. De este modo, el camino hacia la convergencia europea nos sitúa en un plano distinto al del mero conocimiento, enfatizándose la “formación en competencias” frente a la “formación en conocimientos”³⁵

La razón para este nuevo enfoque, que potencia competencias, habilidades y destrezas, está –según se dice- en que los conocimientos cambian y deben renovarse permanentemente a lo largo de toda la vida. En consecuencia, hay quien relativiza los

³¹ CHEERS Project. Careers after Higher Education a European Research Study. Higher education and Graduate Employment in Europe- European Graduate Survey en http://www.uni-kassel.de/wz1/TSEREGS/publi_e.htm (consulta: 16 de noviembre de 2011)

³² Tuning Project en <http://unideusto.org/tuning> (consulta: 16 de noviembre de 2011)

³³ El acrónimo significa Research into Employment and professional FLEXibility. *The Flexible Professional in the Knowledge Society: Conceptual Framework of the REFLEX Project*. REFLEX. En: www.reflexproject.org.

³⁴ Vid. el Libro Blanco de Derecho, recogido por la ANECA en la siguiente dirección: http://www.aneca.es/media/150240/libroblanco_derecho_def.pdf (fecha consulta 19-11-2011)

³⁵ En este sentido, el preámbulo del RD 1393/2007 establece que *los planes de estudios... deberán tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes... Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición.*

contenidos, que se consideran prescindibles o sustituibles unos por otros sin que se altere el objetivo de alcanzar dichas competencias. Desde esta perspectiva, se suele empezar por desechar el valor de la historia³⁶, olvidando que el Derecho es ante todo una experiencia histórica y el modo de entender su evolución pasa por el conocimiento de la tradición histórica, del lenguaje técnico-jurídico y de las instituciones básicas. En este sentido, el estudio del Derecho romano, de sus instituciones y reglas, sigue presentándose hoy como una sólida base conceptual para entender, entre otros temas, el sistema causal de la adquisición de la propiedad, el sistema obligacional, basado en la flexible estructura de la buena fe que suministra el contrato, o el testamento como forma prioritaria de ordenación de la sucesión desde la voluntad legítima del causante.

Opino que, en los estudios jurídicos, es tan importante suministrar un conocimiento suficiente de derecho positivo (aspecto informativo de las enseñanzas) como establecer una adecuada ordenación del conocimiento en torno a un sistema de conceptos e instituciones correctamente estructurado (aspecto formativo). Desde esta segunda perspectiva, las instituciones y principios básicos, transmitidos por las materias históricas, más formativas y propedéuticas, son fundamentales para la formación del futuro jurista porque fomentan la aptitud y capacidad para apreciar el cambio, desarrollan el sentido de la relatividad y clarifican cuánto hay en el ordenamiento de instancias y medios técnicos permanentes, superando la impresión de arbitrariedad y artificio que procura el examen estático del Derecho vigente.

Evidentemente las normas se modifican³⁷ y su interpretación también, pero difícilmente podremos entender estos cambios si no conocemos los fundamentos históricos a partir de los cuales se producen³⁸. La importancia de los contenidos no se pone en duda por el nuevo sistema, que amplía, sin excluir, la formación en conocimientos³⁹.

Sin embargo, la introducción de las competencias, como objeto de la formación universitaria, conlleva una revisión del propio concepto de formación. Las competencias se definen como un saber complejo que involucra conocimientos, habilidades y actitudes (saber, saber hacer, saber ser o estar) y con ellas se pretende un acercamiento del estudiante a la realidad social y profesional, ofreciendo respuestas a las nuevas

³⁶ Vid. LÓPEZ-SIDRO LÓPEZ, A. (2011) “Reflexiones sobre los desafíos de Bolonia y la misión del profesor universitario entre la innovación y la tradición”, *REJIE (Revista Jurídica de Investigación o Innovación Educativa)*, 4, p. 26 en línea www.eumed.net/rev/rejie/, que cita a Julián Marías, en defensa de la Historia que es –según el filósofo– *razón porque descubre la conexión de los acontecimientos, y es la única manera de que el hombre sepa dónde está*. MARÍAS, Julián (1966) “El destino del libro”, *ABC*, 06-06-1996.

³⁷ Actualmente, en nuestro país, vivimos un momento en el que hay una profusa producción legislativa y una gran dispersión normativa, siendo frecuente que una institución o derecho esté regulada en varios cuerpos normativos. Se observa, también, un creciente afán normativo por parte de las propias Comunidades Autónomas.

³⁸ Vid. Francesc DE CARRERAS, (2009) “A cada uno lo suyo. Las culpas propias y las culpas de Bolonia”, *El cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, 4, p. 10

³⁹ Así se recogen en la EM del RD 1393/2007 donde se afirma que, en el centro de los objetivos de los planes de estudio debe estar la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, *ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas*.

demandas sociales y del mercado de trabajo⁴⁰. Las competencias hablan de conocimiento aplicado: conocer, comprender y usar pertinentemente⁴¹.

Actualmente, la sociedad demanda de nuestras facultades que se ofrezca una formación adecuada a las necesidades del mercado y una preparación eficaz para desempeñar con acierto y competencia un puesto de trabajo⁴². La enseñanza universitaria dirigida hacia la profesionalización, objetivo que no es tan novedoso en el ámbito universitario español donde, por influencia del positivismo, se viene admitiendo que la preparación de profesionales debe ser, también, uno de los fines de la Universidad⁴³.

En el ámbito jurídico, se solicitan cada vez más especialistas que estén al día en una rama específica de la legislación. Sin embargo, la Facultad de Derecho debe tener como objetivo general la formación integral del estudiante⁴⁴, preparándolo para el ejercicio de cualesquiera profesiones jurídicas incluida la investigación en el ámbito del Derecho (la especialización puede venir en el segundo ciclo de Máster y Doctorado). La sociedad tiene derecho a la formación de graduados técnica y culturalmente preparados, capaces

⁴⁰ En este sentido, Bunk indica que posee competencia profesional: quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo. BUNK, G.P (1994) "Teaching competence in initial and continuing vocational training in the Federal Republic of Germany". Vocational Training European Journal, vol. 1, pp. 8-14.

⁴¹ Amparo FERNÁNDEZ MARCH (2006) "Metodologías activas para la formación en competencias", *Educatio Siglo XXI*, 24, p. 40.

⁴² Asegura, FONTES MARTÍN que con este nuevo sistema se pretende una formación integral pero a la vez flexible para el propio estudiante, de modo que las universidades produzcan profesionales reflexivos y creativos, que sean capaces de manipular el conocimiento, de actualizarlo y de seleccionar lo apropiado para un determinado contexto histórico. Vid. A. FORTES MARTÍN (2009) "Bolonia o la supernova. La explosión del proceso de Bolonia y el tránsito del modelo de enseñanza al de aprendizaje", *El Cronista*, 4, p. 41.

⁴³ José ORTEGA Y GASSET lo expresaba en 1930 diciendo: *la universidad ha de orientarse hacia la consecución de algunos objetivos generales, en concreto la creación de ciencia, la enseñanza superior, la preparación de profesionales y el apoyo al desarrollo cultural, social y económico. Vid. La misión de la Universidad y otros ensayos afines sobre educación y pedagogía*, Madrid, 1960, p. 41

⁴⁴ En este sentido afirma Aurelio MENÉNDEZ el profesor que se empeña en explicar todo lo que sabe, ignora... la finalidad formativa de los alumnos que se persigue con la enseñanza... Es conveniente orientar la enseñanza de la asignatura hacia el tratamiento de un número suficiente de "conceptos claros" porque, tal vez, en la introducción a una disciplina jurídica, por su propia naturaleza, es más importante que en otras proporcionar a los alumnos un "lenguaje de rigor". En una ciencia social, como es la nuestra, es el dominio de un cierto lenguaje técnico lo que facilita el conocimiento de las instituciones jurídicas, la penetración con alguna seguridad en su realidad, y la apertura de la propia formación al análisis y la reflexión. Por supuesto cuando aludo a la necesidad de trasladar a nuestros alumnos un esquema de conceptos claros no puedo ignorar que la nuestra es una enseñanza "problemática", pero siempre he preferido comunicar un saber de ideas básicas, aunque discutibles, que incurrir en una sobreabundancia de ideas confusas, aunque sean verdaderas, porque a la postre del esquema claro se puede salir hacia otros conceptos más elaborados y correctos, en tanto que de la confusión, por muy abundantes que sean las ideas no se sale, con frecuencia, para ningún lado... Es lo que aconsejo cuando me refiero a la necesidad de enseñar a pensar. MENÉNDEZ MENÉNDEZ, A., "Sobre la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid (Breves apuntes con motivo de su XXV Aniversario)" en *La vinculación del juez a la ley*. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid, nº 1, 1997, p. 31.

de enfrentarse a los problemas reales, con todos los posibles problemas reales⁴⁵, buscando entre todas las soluciones posibles que el ordenamiento les ofrezca, aquella idónea para resolver la situación en conflicto, hemos de fomentar en el estudiante las cualidades propias de un buen argumentador y transmitirles la idea de la unidad del Derecho y de la complejidad del sistema jurídico. Todo esto pasa por explicarles, aspectos históricos y postulados teóricos, conceptos y categorías jurídicas básicas, así como suministrar un conocimiento suficiente de Derecho positivo.

En general, la idea que se ha ido generalizado es que la universidad se ha distanciado progresivamente de las verdaderas necesidades del mercado y no responde a las demandas de cualificaciones de las empresas⁴⁶. Pero ¿qué tipo de competencias demandan los mercados de nuestros egresados? Si observamos los trabajos más recientes⁴⁷, se pone de manifiesto que, en general, las habilidades personales y profesionales (adaptabilidad, relacionarse con otros, organización y planificación, creatividad e innovación, autonomía, liderazgo, capacidad de negociación, etc...) son elementos clave en la selección de candidatos a un puesto de trabajo. Estas competencias están, en general, poco desarrolladas pero se destacan por delante de la formación en conocimientos o teórica (expediente, segunda carrera, cursos adicionales, Máster o Doctorado) e, incluso, por delante de la experiencia profesional anterior. Así, se puede observar en la gráfica siguiente⁴⁸:

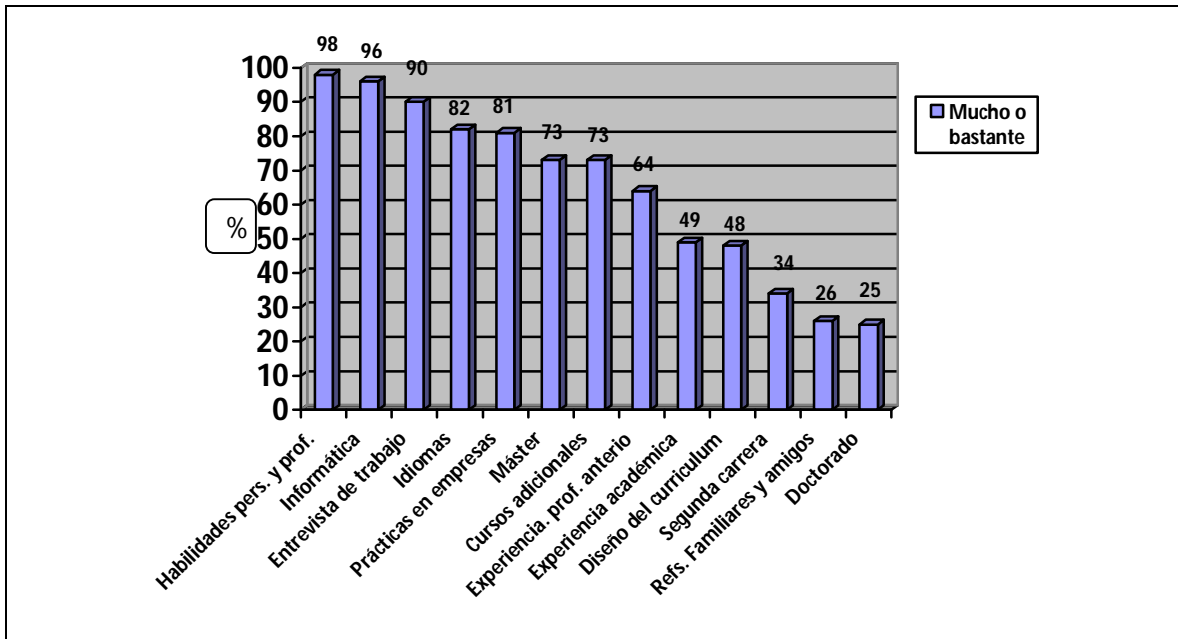
⁴⁵ Vid. BALDUS, Christian, "Calidad: ¿para qué, para quién? Una perspectiva alemana y continental sobre el llamado proceso de Bolonia, *El Cronista*, 4 (2009) abril, p. 19.

⁴⁶ ALONSO, L.E., FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, C. J.; NYSSSEN, J. M^a. (2009), *El debate sobre las competencias*, Madrid, p. 85 y ss. en <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Insercion-laboral> (consulta 16 de noviembre de 2011)

⁴⁷ ROIG COTANDA, J.M., "La opinión de los empleadores de los titulados universitarios dificultades en el diseño de las encuestas" en XVI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación, Universidad de Palma de Gran Canaria, celebrado el 12 y 13 de julio de 2007, publicado en http://www.congresos.ulpgc.es/aeet_aede/Descargas/Sesion1Sala5/Roig.pdf (consulta: 15 de noviembre de 2011); ALONSO, L.E., FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, C. J.; NYSSSEN, J. M^a. (2009), *El debate... cit*, p. 134 y ss.

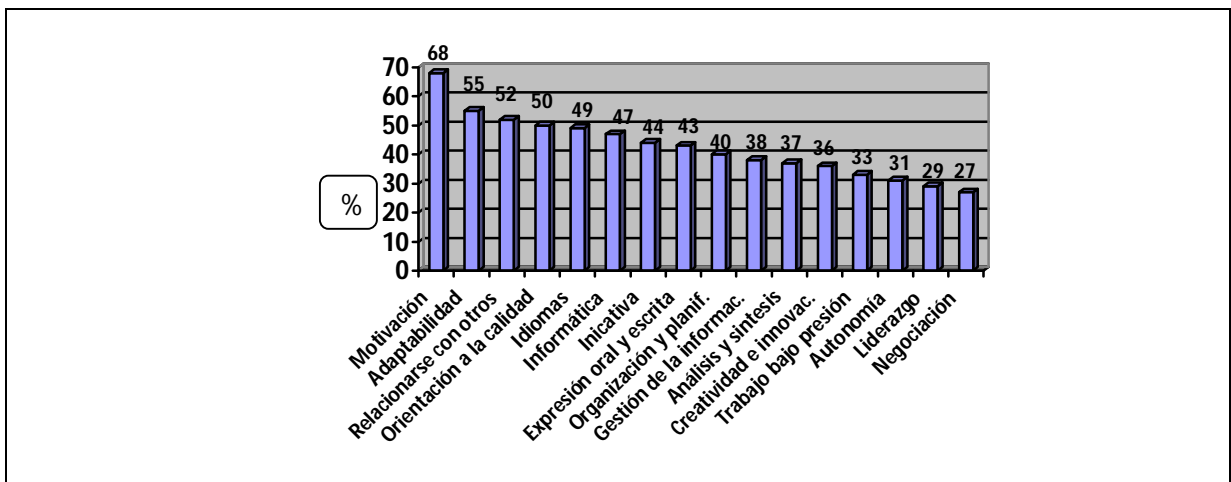
⁴⁸ Estudio realizado por Universia-Accenture a través de entrevistas a los responsables de recursos humanos y de selección de personal de 100 grandes y medianas empresas (con más de 50 empleados) situadas en España. Nótese que estas empresas proporcionan empleo a 130.000 personas y el 45% de las incorporaciones anuales corresponde a titulados universitarios. Vid. Universia-Accenture (febrero, 2007) *Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa*, p. 64. El estudio completo se puede consultar en la página de la Universidad de Zaragoza: <http://www.unizar.es/ice/images/stories/calidad/EstudioCompleto.pdf> (fecha de consulta 15 de noviembre de 2011).

P.6 ¿Y en qué medida cree que son importantes los siguientes elementos a la hora de seleccionar a un universitario recién licenciado? (Mucho, bastante, un poco o nada)



Además, se puede observar que, dentro de la llamadas habilidades sociales y profesionales, se valoran más la motivación, la adaptabilidad, saber relacionarse con otros o la orientación a la calidad por encima de elementos más instrumentales (como la informática, idiomas, expresión oral y escrita, organización y planificación, gestión de la información, análisis y síntesis) o más sofisticados como pueden ser la negociación, la autonomía o el liderazgo, que se suponen desarrollables en el futuro.

P.8 Sin tener en cuenta los elementos específicos de cada puesto, ¿en qué medida se tienen en cuenta cada una de las siguientes habilidades a la hora de incorporar nuevos empleados a su empresa? (Mucho, bastante, un poco, nada)



Fuente: Universia-Accenture (febrero, 2007) *Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa. Presentación final de resultados.*

Una primera crítica al sistema es precisamente el hecho de que sean las propias empresas las que pasan a dictar cuáles deben ser los conocimientos a impartir en la Universidad, ejerciendo una especie de patronazgo que termina por influir en la adopción de métodos de gestión empresariales que chocan con la cultura tradicional de la universidad⁴⁹. Por otra parte, hay quien ha advertido⁵⁰ una progresiva mercantilización de los estudios superiores y un aumento de los costes. Las competencias profesionales y habilidades interpersonales pueden ser adquiridas en entornos educativos distintos al universitario y, lógicamente, el estudiante buscará invertir en aquellos lugares que le garanticen la formación necesaria para acceder a un puesto de trabajo de calidad. De este modo, la universidad pública se puede ver amenazada por instituciones privadas que ofrezcan dichas competencias, rompiendo con la igualdad de oportunidades que debería aportar una misma titulación académica.

Otra crítica tiene que ver con la propia elección de un tipo de competencias, más técnicas, frente a otras posibles opciones de competencias que estimulen el pensamiento crítico⁵¹. Lo que nos lleva a plantearnos si el profesor universitario está preparado para afrontar el nuevo modelo que se plantea. El dilema está en saber si una persona, que se ha dedicado y se dedica a la docencia universitaria, está preparada para transmitir las destrezas y valores que un mercado laboral, externo a la Universidad, requiere a los futuros titulados universitarios. En cualquier caso, la formación profesional de nuestros estudiantes no puede hacernos olvidar que la Universidad no es sólo una escuela de oficios, de modo que debe fomentar, también, el espíritu crítico de los estudiantes en el análisis de los contenidos. Murillo Ferrol lo expresa muy bien cuando afirma *el universitario está obligado a mantener tensa la actitud crítica; no contra esto ni aquello en concreto, sino la actitud en sí misma como postura radical. La Universidad no puede ser una fábrica de conformismo, sobre todo de conformismos intelectuales*⁵².

Lo cierto es, que las Facultades de Derecho españolas, al abordar el diseño de los nuevos estudios de Grado, se han visto precisadas a reservar espacios, sobre todo en los primeros cursos, a nuevas habilidades y destrezas con el objetivo, a priori razonable, de responder a las demandas sociales y del mercado laboral. Nuevas competencias tales como la oratoria, la redacción de documentos, técnicas de búsqueda y de gestión de la información, idiomas etc... con la consiguiente reducción de los contenidos jurídicos y con la necesidad, en la mayor parte de los casos, de introducir, entre los contenidos de formación básica, materias que son estrictamente jurídicas (Derecho Romano, Teoría del Derecho, Historia del Derecho, entre otras). Así, de los 240 créditos ECTS del Grado, 60 deben ser de formación básica y, de ellos, 36 deben ser elegidos entre disciplinas ajenas al Derecho (Antropología, Ciencia Política, Comunicación,

⁴⁹ ALONSO, L.E., FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, C. J.; NYSSSEN, J. M^º. (2009), *El debate sobre las competencias*, Madrid, p. 23 y ss. en <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Insercion-laboral> (consulta 16 de noviembre de 2011).

⁵⁰ BRUNET, I. y BELZUNEGUI, Á. (2003). *Flexibilidad y formación: una crítica la discurso de las competencias*. Barcelona: Icaria.

⁵¹ BARNETT, R., (2001), *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona: Gedisa.

⁵² FRANCISCO MURILLO FERROL (1960) *Estudios de sociología Política*, Madrid, (reimpr. 1972), p. 11.

Economía, Educación, Estadística, Geografía, Historia, Psicología y Sociología)⁵³. El resto, hasta 60 créditos, deberán estar configurados por materias básicas de la misma u otras ramas de conocimiento o por otras materias, siempre que se justifique su carácter básico o transversal para la formación inicial del estudiante. Otros 60 créditos como máximo para las prácticas externas y entre 6 y 30 ECTS para el trabajo de fin de Grado. Finalmente, se podrá obtener el reconocimiento académico de hasta un máximo de 6 créditos por participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación⁵⁴. De todo esto resulta que el tiempo y los créditos para el desarrollo de las disciplinas jurídicas, incluyendo los créditos de seminario o prácticos, queda muy reducido.

Ante este panorama es lógico preguntarse si será posible alcanzar unos objetivos tan ambiciosos, teniendo en cuenta que se debe *ampliar, sin excluir, la formación en conocimientos*, en un marco temporal que paradójicamente se ha reducido sensiblemente de 5 a 4 cursos académicos (de 300 a 240 créditos ECTS).

4. Métodos tradicionales y de aprendizaje activo de los estudiantes en los estudios jurídicos

La sociedad requiere titulados que vayan más allá del mero conocimiento lo que supone desarrollar la capacidad de aprender y emprender a través de técnicas y actividades más interactivas, dirigidas a activar el esfuerzo intelectual y de comprensión del estudiante⁵⁵. El paso de modelo educativo centrado, hasta ahora, en la enseñanza hacia un modelo centrado en el aprendizaje supone un verdadero cambio cultural y de hábitos⁵⁶. Se pretende que el estudiante –como protagonista de su proceso de aprendizaje- trabaje de forma autónoma y responsable con la guía y orientación del profesor. Los roles que asumían tradicionalmente profesores y estudiantes se transforman, el estudiante cobra un mayor protagonismo al considerarlo un *gestor de su propio proceso de aprendizaje* y el profesor pasa de ser considerado un mero *transmisor de conocimiento* a ser un *facilitador del mismo*⁵⁷. Adaptarse a un paradigma educativo, centrado en el estudiante y en su proceso de aprendizaje, comporta programar nuestras materias de forma que el trabajo autónomo del alumno ocupe un lugar importante.

La necesidad de incrementar estas actividades se fundamenta en la demanda social de nuevas capacidades y destrezas en los titulados universitarios pero, también, porque se ha demostrado la relación entre la mayor o menor retención de la información por parte

⁵³ Vid. Anexo II del RD. 1393/2007, de 29 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas oficiales*.

⁵⁴ Art. 12 del RD. 1393/2007, de 29 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas oficiales*.

⁵⁵ FERNÁNDEZ MARCH, A., “Metodologías activas... cit.”, pp. 35 y ss.

⁵⁶ FERNÁNDEZ MARCH, A., “Metodologías activas...cit” , p. 35; FORTES MARTÍN, A., “Bolonia... cit.”, p. 30 y ss.

⁵⁷ Así se indicaba ya en la XIII Conferencia de Decanos de las Facultades de Derecho de España, celebrada en Zaragoza el 22 y 23 de mayo de 2007, Vid Acta de las Sesiones Ordinarias, p. 14, en línea http://derecho.unizar.es/doc/borrador_ACTA_XIII_Conferencia.pdf

de los estudiantes y el método elegido. En este sentido, algunos estudios⁵⁸ han determinado que, en general, los oyentes no recuerdan más de 5% del contenido de una exposición oral, aunque en algunos casos puede llegar al 15%. Sin embargo, el nivel mejora sensiblemente si, al finalizar la explicación, el profesor dedica unos minutos a la recapitulación o los estudiantes tienen la posibilidad de aplicar lo aprendido. De modo que se puede afirmar que los métodos de enseñanza-aprendizaje, en que hay una mayor participación de los estudiantes, son más formativos (no meramente informativos) y generan aprendizajes más profundos y duraderos. De forma que estas nuevas metodologías no sólo favorecen el desarrollo de las habilidades y aptitudes descritas en el apartado anterior, sino que también facilitan la adquisición de conocimientos.

Los métodos que promueve Bolonia no son tan novedosos como a primera vista nos pudiera parecer. Los profesores de Derecho utilizamos, desde el comienzo de nuestra actividad docente, el método del caso, las lecturas dirigidas, los comentarios de textos y de sentencias, etc..., por lo tanto, la revolución metodológica no está tanto en los métodos, sino en el valor e importancia que debemos dar a unos y otros. No hay duda de que el nuevo sistema enfatiza estas nuevas técnicas de enseñanza-aprendizaje por encima de los modos tradicionales, tratando de favorecer el trabajo autónomo de nuestros estudiantes a través del incremento de las horas destinadas a ejercicios de aprendizaje activo.

Entre estos últimos, el método del caso y el estudio de la jurisprudencia es uno de los más adecuados en el campo del Derecho. El método del caso, denominado por los juristas ingleses *Case Law Method*, tiene un indudable valor formativo también en los llamados sistemas cerrados o codificados como es el caso del Derecho español y es también muy apropiado para la enseñanza-aprendizaje del Derecho Romano, dado que la jurisprudencia romana se caracteriza por ser eminentemente casuista, preocupada especialmente por la justa resolución de los casos prácticos planteados por la vida diaria.

Constituye, sin duda, el mejor método didáctico para que los estudiantes se familiaricen con el *modus operandi* de los juristas romanos. La técnica y el método casuista, conservados en el Digesto, ofrecen un ejemplo de un sistema abierto para resolver los problemas jurídicos que la práctica plantea. El *Juristenrecht* (Derecho de Juristas), diferente del Derecho legal, brinda un conjunto de problemas y soluciones que al estar profundamente arraigadas en la realidad para la que nacieron se han revelado válidas a lo largo de los siglos, lo que ha posibilitado –en palabras de Peter Stein- que, durante siglos, los juristas de todas las épocas hayan acudido al Derecho romano a la búsqueda de soluciones como si se tratara de una especie de “supermercado” legal. En este caso, no debe preocuparnos el riesgo de caer en un excesivo dogmatismo, pues a través de la argumentación y razonamiento lógico se puede llegar a dos o más soluciones justas, por

⁵⁸ Un estudio de la Universidad de Twente (Holanda) Damsten, 1990 determinó que el estudio realizado por la Universidad de Twente, Holanda (Damsten, 1990) estableció que en una exposición oral, los estudiantes sólo recuerdan el 5% de la información; Lectura: 10%; Audiovisual: 20%; Demostración: 30%; Discusión en grupo: 50%; Hacer una práctica: 75% y Enseñar a otros: 90%. Fuente: Lang, H. and McBeath, A: Fundamental principles and practices of teaching: A practical theory-based approach to planning and instruction. Fort Worth: HBJ-Holt. <http://www.education.gov.sk.ca/adx/aspx/adxGetMedia.aspx?DocID=1348> (p. 15). Fecha de consulta, 20 de noviembre de 2011.

ello, las diversas decisiones de la jurisprudencia, sus controversias y opiniones, son la mejor escuela contra la existencia de dogmas en una práctica tan compleja como la del Derecho⁵⁹.

La actividad que propongo a mis estudiantes combina la técnica del estudio de casos y el llamado aprendizaje cooperativo. A través del *método del caso* se plantea el análisis de una situación o problema jurídico con el fin de contextualizarlo en la complejidad del ordenamiento y realizar la búsqueda de soluciones eficaces. El *aprendizaje cooperativo*, por su parte, es una estrategia de enseñanza-aprendizaje que propone que los estudiantes trabajen en pequeños grupos en alguna actividad propuesta, un caso práctico, por ejemplo, donde son evaluados según los resultados del grupo. En el actual contexto universitario (EEES), estos métodos contribuyen a reforzar los conocimientos que han sido objeto de explicación en las lecciones teóricas y son idóneos para el desarrollo de habilidades y actitudes. Así, la solución del caso práctico obliga a un conocimiento reflexivo de las reglas e instituciones y de los medios jurídico-procesales que tutelan a las partes. Por otra parte, desarrollan otra serie de habilidades tales como su capacidad de análisis y de síntesis, aprendiendo a analizar de modo más crítico los problemas y a tomar decisiones acertadas, comunican eficazmente sus ideas, son más curiosos y su interés por aprender aumenta⁶⁰. Si, además, se propone que trabajen en grupo, desarrollan la capacidad de trabajar en equipo, la capacidad de coordinarse, el liderazgo y también aumenta el respeto por las opiniones de los demás. En definitiva, desarrollan competencias académicas y profesionales, habilidades interpersonales y de comunicación.

Otro argumento a favor de la utilización de estos dos métodos es que son actividades muy bien valoradas por los estudiantes.

Entre los inconvenientes, que presenta esta actividad, está la exigencia para el profesor de dejar claro, desde el principio, el nivel de trabajo individual que espera de sus estudiantes y de mantener un cierto control sobre el trabajo del grupo. Además, la discusión de casos debe hacerse avanzado el curso, cuando los estudiantes cuenten con unos conocimientos básicos que les permitan razonar y discutir sobre los casos propuestos.

5. Conclusiones

Los rasgos principales que propone este modelo educativo parecen presentarlo, a priori, como el modelo más eficaz para hacer frente a los desafíos de la sociedad del conocimiento y a un mundo cada vez más globalizado y cada vez más definido por la complejidad y la diversidad. El desarrollo científico y tecnológico vertiginoso, las nuevas tecnologías, la sociedad del conocimiento y la internacionalización progresiva inducen cambios sociales, culturales y económicos rápidos, por tanto, ahora el sujeto debe ser capaz de manipular el conocimiento, de ponerlo al día, de seleccionar lo

⁵⁹ Vid. Manuel Jesús GARCÍA GARRIDO (2000), *Responsa. Casos prácticos de Derecho Romano planteados y resueltos*, Madrid: ed. Dykinson, p.16.

⁶⁰ Vid. Simon WASSERMAN (1994), *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires (reimpr. 1999).

apropiado para un contexto específico, de aprender permanentemente y todo ello de forma que pueda adoptarlo a nuevas situaciones que se transforman rápidamente.

Sin embargo, se corre el riesgo de que la transformación se realice desde un punto de vista más técnico que de fondo, y ello, porque el tránsito desde un modelo centrado en la enseñanza a un modelo centrado en el proceso de aprendizaje de los estudiantes supone un cambio cultural de gran calado en la Universidad como institución. Para garantizar el éxito del proceso, que conlleva una serie de cambios pedagógicos pero también políticos, es necesario un enfoque integral en el que se realicen propuestas de innovación metodológica recogidas en planes estratégicos, la promoción de “buenas prácticas docentes”, la formación del profesorado a través de la consolidación de programas institucionalizados y, en definitiva, la definición de un modelo propio que integre la formación en competencias.

Todo ello se traduce en un nivel de exigencia sensiblemente mayor tanto para los estudiantes, pues su nivel de responsabilidad aumenta en relación con las antiguas Licenciaturas (no hay que olvidar que los créditos ETCS, equivalen a 25 o 30 horas de trabajo del estudiante), como para el profesor, que habrá de tener en cuenta no sólo las horas de docencia presencial que imparte sino que, en la medida en que utilice otros métodos de aprendizaje más activo del estudiante, deberá computar las horas que emplee en la preparación de un material escrito u otro (estudio de casos, debates, simulaciones, aprendizaje por resolución de problemas, enseñanzas individualizadas) lo que requiere, en general un esfuerzo considerable de trabajo inicial. Sin olvidar, las horas que deberá invertir en la evaluación continua, en la corrección de las distintas actividades y pruebas propuestas, el tiempo que emplee en la construcción de páginas de ayuda a la docencia y, en general, en la utilización de las TICs. La cuestión que se plantea a continuación es si le quedará algo de tiempo al profesor para desarrollar su labor de investigación, base del conocimiento y de la docencia universitaria. Este nuevo sistema redundará de forma negativa en la labor investigadora del profesorado universitario.

La introducción de las competencias como objeto de la enseñanza universitaria lleva a una revisión del propio concepto de formación. La formación en competencias habla de conocimiento aplicado, supone conocer, comprender y usar pertinentemente. Todo esto aconseja un cambio en las metodologías docentes hacia técnicas de aprendizaje activo de los estudiantes. En cuanto a la elección del método más eficaz debe pasar –en mi opinión- por la propia experiencia docente de cada profesor y, en todo caso, estará relacionado con los objetivos que cada uno pretenda alcanzar con sus estudiantes y de otra serie de variables tales como el número y características de los estudiantes, la materia, los recursos técnicos y materiales, etc... De modo que no puede hablarse de un método concreto como *el mejor* porque el método más adecuado dependerá, en cada caso, de la situación. En mi opinión, el mejor camino pasa por combinar adecuadamente los diferentes métodos docentes diseñando y planificando el proceso de aprendizaje de forma sistemática y eficaz. El éxito del proceso pasará por lograr un equilibrio entre la enseñanza sistemática y ordenada en la clase teórica o lección magistral⁶¹, que sigue

⁶¹ Afirma Fortes Martín [“Bolonia o la supernova... cit.”, p.37], citando a González Pérez, que el recelo y el desprestigio de la clase magistral está en pretender hacer de la misma el único método para la docencia universitaria.

siendo un método válido para la transmisión de conocimientos, y los métodos de exploración del propio estudiante en la aplicación y puesta en práctica de los conocimientos adquiridos.

Las Facultades de Derecho, en el diseño de los nuevos planes de estudio de Grado, reservan una serie de créditos de seminario o prácticas para el desarrollo de las competencias, habilidades y destrezas del ámbito profesional del que se trate. Pero paradójicamente el tiempo para la enseñanza-aprendizaje de las materias estrictamente jurídicas se reduce significativamente pues es necesario reservar una serie de horas lectivas para la formación en otras habilidades y destrezas de carácter transversal.

En cualquier caso, la práctica no puede hacernos olvidar la importancia que tiene la Universidad en la formación teórica y crítica de los futuros juristas lo que pasa por explicarles aspectos históricos y postulados teóricos irrenunciables, conceptos y categorías jurídicas básicas. Es necesario contar con juristas formados y no sólo informados pues la información puede ser distinta y, de hecho, generalmente lo será (así, por ejemplo, los ordenamientos de las diferentes regiones y nacionalidades). Cambiar la información es cosa rápida pero para cambiar la formación es necesaria toda una vida.

6. Bibliografía

ALONSO, LUIS ENRIQUE, FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, CARLOS. J.; NYSSSEN, JOSÉ M^a. (2009), *El debate sobre las competencias*, Madrid: ANECA, p. 134 y ss. en línea <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Insercion-laboral> (consulta 16 de noviembre de 2011).

BALDUS, CHRISTIAN (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*, 4, abril, pp.17 y ss.

BARNETT, RONALD (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

Bologna Process, en línea: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna> (Consulta: 22/11/2011)

BRUNET, IGNASI Y BELZUNEGUI, ÁNGEL. (2003). *Flexibilidad y formación: una crítica al discurso de las competencias*. Barcelona: Icaria.

Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area March 12, 2010, en http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf (Consulta 22/11/2011)

BUNK, G.P., (1994) “Teaching competence in initial and continuing vocational training in the Federal Republic of Germany”. *Vocational Training European Journal*, 1, p. 8 y ss.

CAZORLA GONZÁLEZ-SERRANO, MARÍA DEL CARMEN (2011) “Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del Plan Bolonia en la Universidad Española” *REJIE (Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa)*, 4, pp. 91 y ss.

CHEERS PROJECT. Careers after Higher Education a European Research Study. Higher education and Graduate Employment in Europe- European Graduate Survey en línea: http://www.uni-kassel.de/wz1/TSEREGS/publi_e.htm (consulta: 22/11/2011).

Comunicado de Berlín 2003. Educación Superior Europea. Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, mantenida en Berlín el 19 de Septiembre de 2003 en línea http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003_Berlin_Communique_Spanish.pdf (Consulta 22/11/2011).

Comunicado de Bergen 2005. 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, en línea http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2005_Bergen_Communique_Spanish.pdf (Consulta 22/11/2011).

Comunicado de Londres 2007. Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado de 18 de mayo de 2007, en http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007_London_Communique_Spanish.pdf (Consulta 22/11/2011).

DE CARRERAS, Francesc (2009) “A cada uno lo suyo. Las culpas propias y las culpas de Bolonia”, *El cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, 4, pp. 4 y ss.

Declaración de Bolonia. El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de ministros europeos de educación superior reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999 en línea http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Spanish.pdf (Consulta 22/11/2011).

Declaración de La Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo (a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido), París, 25-05-1998 http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1998_Sorbonne_Declaration_Spanish.pdf [Consulta: 22/11/ 2011].

Declaración de Praga, 2001 Hacia el Área de la Educación Superior Europea. Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior en Praga, 19 de mayo del 2001, en línea http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001_Prague_Communique_Spanish.pdf (22/11/2011)

ECTS European Credit Transfer and Accumulation System, en línea: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc48_en.htm (Consulta 22/11/2011)

EFTA, The European Free Trade Association: <http://www.efta.int> (Consulta 22/11/2011).

ENQA, the European Association for Quality Assurance in Higher Education, en línea: <http://www.enqa.eu> (Consulta 22/11/2011).

FERNÁNDEZ MARCH, Amparo, (2006) “Metodologías activas para la formación en competencias”, *Educatio Siglo XXI*, 24, p. 35 y ss..

FERNÁNDEZ MARCH, Amparo, (2005) *Nuevas metodologías docentes*, p. 17 en línea http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_meto_docent/nuevas_metodologias_docentes.pdf (fecha consulta: septiembre 2011).

FORTES MARTÍN, Antonio (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*, 4, pp. 30 y ss.

GARCÍA GARRIDO, Manuel Jesús (2000), *Responsa. Casos prácticos de Derecho Romano planteados y resueltos*, Madrid: ed. Dykinson.

HERNÁNDEZ PINA, Fuensanta y DÍAZ MARTÍNEZ, Eva., (2010), “La formación de doctores en el contexto del EEES. Una formación basada en competencias”, *Fuentes*, 10, págs. 69-82

LANG, H. and MCBEATH, A: *Fundamental principles and practices of teaching: A practical theory-based approach to planning and instruction*. Fort Worth: HBJ-Holt. <http://www.education.gov.sk.ca/adx.aspx/adxGetMedia.aspx?DocID=1348> (p. 15). (Consulta: 22/11/2011).

Leuven and Lovaina-la-Nueve Communiqué (2009). The Bologna Process 2020- The European Higher Education Area in the new decade, 28-29 April 2009, en línea http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf (Consulta 22/11/2011).

Libro Blanco del Título de Grado en Derecho (2005), en línea: http://www.aneca.es/media/150240/libroblanco_derecho_def.pdf (fecha consulta 22/11/2011)

LÓPEZ-SIDRO LÓPEZ, Angel (2011) “Reflexiones sobre los desafíos de Bolonia y la misión del profesor universitario entre la innovación y la tradición”, *REJIE (Revista Jurídica de Investigación o Innovación Educativa)*, 4, p. 26 en línea www.eumed.net/rev/rejie/ pp. 23 y ss.

ORTEGA Y GASSET, José (1960) *Misión de la Universidad y otros ensayos afines sobre educación y pedagogía*, 3ª edic., Madrid: Impredisur.

MENÉNDEZ Y MENÉNDEZ, Aurelio, (1997) “Sobre la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid (Breves apuntes con motivo de su XXV Aniversario)”. *La vinculación del juez a la ley. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, 1, p. 31.

MURILLO FERROL, Francisco (1963) *Estudios de Sociología Política*, Madrid, 1ª ed., Madrid: Tecnos, (2ª reimpr. 1972), 214 págs.

REFLEX Project. *The Flexible Professional in the Knowledge Society: Conceptual Framework of the REFLEX Project*. En línea: www.reflexproject.org (consulta: 22/11/2011)

ROIG COTANDA, José Manuel (2007) “La opinión de los empleadores de los titulados universitarios dificultades en el diseño de las encuestas” en XVI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación, Universidad de Palma de Gran Canaria, celebrado el 12 y 13 de julio de 2007, publicado en http://www.congresos.ulpgc.es/aeet_aede/Descargas/Sesion1Sala5/Roig.pdf

Tratado de Lisboa por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea DOUE 2007/C 306/01, en línea en http://www.boe.es/aeboe/consultas/enlaces/documentos/ue/Trat_lisboa.pdf (Consulta 22/11/2011)

Tuning Project en línea: <http://unideusto.org/tuning> (consulta: 22/11/2011)

UNIVERSIA-ACCENTURE (febrero, 2007) *Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa*, p. 64. El estudio completo en <http://www.unizar.es/ice/images/stories/calidad/EstudioCompleto.pdf> (fecha de consulta 15 de noviembre de 2011).

WASSERMAN, Selma (1994) *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires, (reimpr. 1999): Amarrortu, 215 págs.

Legislación:

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, *por la que se modifica la Ley Orgánica de Universidades*, BOE nº. 89, de 13 de abril de 2007, 16254.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, *de Universidades*, BOE nº 307, de 24 de diciembre de 2001, p. 49400.

Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, *por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título*, BOE nº. 218, de 11 de septiembre de 2003, p. 33848.

Real Decreto 1125/2003, 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*, BOE nº. 224, de 18 de septiembre de 2003, p. 34355.

Real Decreto 1272/2003, de 10 de octubre, *por el que se regulan las condiciones para la declaración de equivalencia de títulos españoles de enseñanza superior universitaria o no universitaria a los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*; BOE nº. 255, p. 38019.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*; BOE nº. 260, p. 44037

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*; BOE nº. 161, p. 58454

Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, *por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado*; BOE nº. 35, p. 13909.

LA APROBACIÓN DEL MARCO ESPAÑOL DE CUALIFICACIONES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA EMPLEABILIDAD DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

CONSUELO CAMACHO PEREIRA
Profesora de Derecho del consumo
ccamacho@ceade.es

CAYETANO MEDINA MOLINA
Profesor de Marketing
cmedina@ceade.es

Centro Andaluz de Estudios Empresariales

Resumen: En el presente trabajo se pone de manifiesto el alcance del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), aprobado por Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, como un referente, que permite la nivelación coherente de todas las cualificaciones de la educación superior en España, para su clasificación y comparación con la de otros países europeos y con el propio Marco de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior, centrándonos en la valoración de su posible incidencia a los efectos de facilitar la movilidad de los estudiantes en el mercado laboral nacional e internacional. El MECES ha acogido cuatro niveles según los resultados de aprendizaje alcanzados por el alumno en el ámbito de la educación superior. Los descriptores de tales resultados deberán tener su reflejo en el Suplemento Europeo al Título, que se convierte en la carta de presentación para el alumno que se incorpora al mercado laboral. Pese a los avances que suponen los trabajos desarrollados al respecto, consideramos que la empleabilidad del alumno requiere la adquisición de competencias tecnológicas y lingüísticas que no se contemplan entre los resultados de aprendizaje, y que el éxito de este marco de cualificaciones requiere de una mayor información a los empresarios y participación de los mismos en su desenvolvimiento.

Abstract: In the present work shows the reach of Spanish Qualifications Framework for Higher Education (MECES), approved by Royal Decree 1027/2011, 15 th. of July as a benchmark, allowing consistent placement of all qualifications higher education in Spain, for classification and comparison with other European countries and with their own qualifications framework for the European Higher Education Area, focusing on assessing the potential impact for the purpose of facilitating the mobility of students in national and international labor market. The MECES has hosted four levels according to the learning outcomes achieved by students in the field of higher education. Descriptors such results should be reflected in the European Diploma Supplement, which becomes the letter to the student who enters the labor market. Despite the progress that involve the work done in this regard, we consider the student's employability requires the acquisition of technological and language skills that are not covered between learning outcomes, and the success of the qualifications framework need further information to the businessmen and their participation in its development.

Palabras clave: Marco de cualificaciones, educación superior, descriptores, niveles, empleabilidad.

Keywords: Qualifications framework, higher education, descriptors, levels, employability.

Sumario: 1. Objetivo y metodología. 2. Del conocimiento al aprendizaje en la educación superior ante las demandas del mercado laboral. 3. El Marco de Cualificaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. 4. El Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES). 4.1. Concepto del MECES y relación con el MECU. 4.2. Ámbito de aplicación del MECES y definiciones. 4.3. Niveles y cualificaciones del MECES. 4.4. Descriptores de cada nivel en el MECES. 5. Los niveles de cualificaciones y el Suplemento Europeo al Título. 6. Conclusiones. 7. Bibliografía.

1. Objetivo y metodología.

Desde los inicios del proceso de Bolonia, se tuvo muy presente la necesidad de clasificar los ciclos o niveles de la educación superior atendiendo a los resultados de aprendizaje adquiridos por el alumno, tales resultados habrían de delimitarse sin perder de vista las demandas del mercado laboral. Por ello, los marcos de cualificaciones asumen la responsabilidad de afinar a la hora de determinar los descriptores de los resultados de aprendizaje, al menos transversales, de cada nivel, que tendrán que considerarse a la hora de diseñar los planes de estudios. Una vez superado el correspondiente nivel por el alumno, se le presupone que ha aprobado la evaluación sobre los resultados de aprendizaje del nivel adquirido, lo que debiera poder valorar el empresario nacional y europeo, con relativa facilidad, favoreciéndose así la movilidad del alumno en el mercado laboral.

El objetivo del presente trabajo es dar a conocer el nuevo “Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior” (en adelante: MECES), como instrumento que facilita el conocimiento de los resultados de aprendizaje en cada ciclo formativo, no sólo a la comunidad académica, sino también a los empleadores que buscan en el mercado trabajadores con determinados perfiles y competencias.

La metodología utilizada ha sido descriptiva, así como analítica y comparativa, aplicada al estudio de las normas y documentos que se han considerado relevantes en la materia.

2. Del conocimiento al aprendizaje en la educación superior ante las demandas del mercado laboral.

En la sociedad en la que nos encontramos inmersos, factores como la globalización, el impacto de las tecnologías de la información y comunicación, la necesidad de administrar el conocimiento, y de gestionar la diversidad, hacen necesario un marco educativo significativamente diferente al de hace algunos años. Este marco educativo debe promover la adquisición de competencias y capacidades necesarias para la inserción de la persona en un mercado laboral complejo, cambiante, y que atraviesa

fronteras, en el que va a exigirse productividad y actualización en sus habilidades, lo que es responsabilidad básica, aunque no exclusiva, de la educación superior (1).

Esta perspectiva ha sido fundamental en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante: EEES) (2). Así, en el Comunicado de Lovaina, adoptado por la Conferencia de Ministros europeos responsables de la educación superior, el 28 y 29 de abril de 2009, se determinaba que:

“La educación superior europea se enfrenta además al gran reto y a las oportunidades subsiguientes de la globalización, así como a la aceleración del desarrollo tecnológico, con nuevos proveedores, nuevos alumnos y nuevos tipos de aprendizaje. El aprendizaje centrado en el alumno y la movilidad ayudarán a los estudiantes a desarrollar las competencias que necesitan en un mercado laboral cambiante y les facultarán para convertirse en ciudadanos activos y responsables”.

El mencionado comunicado vinculaba directamente la adquisición de capacidades y competencias adquiridas en la educación superior con la “empleabilidad” del alumno, futuro profesional, y señalaba que:

“Puesto que el mercado laboral requiere niveles de capacidad y competencias transversales cada vez mayores, la educación superior deberá dotar a los alumnos de las necesarias habilidades y competencias y los conocimientos avanzados a lo largo de toda su vida profesional. La empleabilidad faculta al individuo para aprovechar plenamente las oportunidades del cambiante mercado laboral. Aspiramos a elevar las cualificaciones iniciales, así como a mantener y renovar una mano de obra cualificada a través de una cooperación estrecha entre administraciones, instituciones de educación superior, agentes sociales y alumnos. Esto permitirá a las instituciones responder mejor a las necesidades de los empleadores y que éstos comprendan mejor la perspectiva educativa”.

1 DÉBUWÉ, C. y PLANAS, J. (2002), en *Expansión educativa y mercado de trabajo*, Estudio propuesto por el Instituto Nacional de las Cualificaciones y el Instituto Nacional de Empleo, en coedición con el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, el Consejo General de Formación Profesional, y el Fondo Social Europeo, llevan a cabo un estudio comparativo realizado en cinco países europeos (Alemania, Francia, Italia, Reino Unido y España, haciendo, igualmente, referencia a los Estados Unidos), sobre la relación existente entre la expansión educativa y el mercado de trabajo (EDEX), analizando la relación entre las necesidades de la economía y la evolución educativa, basándose en la noción de competencia. Entre los resultados de este trabajo se puso de manifiesto que la evolución de los motores de transformación de la economía, generan nuevas necesidades de competencias. Considerándose como motores más importantes, la apertura casi generalizada de los mercados nacionales a la competencia internacional, lo cual influye considerablemente en la organización de las empresas; la innovación tecnológica de los sistemas productivos, y la adopción de estrategias innovadoras que influyen de manera radical en la organización de la empresa, concluyendo que esto supondrá el aumento de necesidades en competencias de las empresas (cuantitativas y cualitativas) y en flexibilidad, lo que tendrá como consecuencia que se recurra más a los titulados, sobre todo a los jóvenes (págs. 97 y 98).

2 En el Informe del Grupo de Trabajo de Bolonia, *Framework for Qualifications of the European Higher Education Area* (2005), pág.16, se puso de manifiesto que los empleadores se han quejado de que los sistemas educativos de muchos países europeos proporcionan a los estudiantes una preparación insuficiente para el mercado laboral, y esta preocupación fue una de las impulsoras del proceso de Bolonia.

Por tanto, uno de los principales fines del proceso de Bolonia es consolidar un espacio europeo de educación superior, en el que tan importante es conocer, como comprender lo aprendido, así como aprender a aprender (3), de tal manera que el alumno obtenga y pueda adaptar sus competencias a situaciones nuevas y cambiantes con las que se enfrente en su actividad profesional, garantizándose la empleabilidad del mismo, considerada por el grupo de seguimiento de Bolonia, como “la capacidad de ganancia inicial de trabajo, de mantener el empleo, y de ser capaz de moverse en el mercado de trabajo (4)”.

López-Sidro (5) señala como características del nuevo modelo, que se pretenden superadoras de las anteriores: Enseñanza de contenidos versus aprendizaje de competencias; profesor versus alumno; información versus formación; contenidos versus procedimientos; enseñar a aprender y aprender a aprender; formación continua (Long life learning); formación de profesionales.

Los resultados de aprendizaje que se pretende adquiriera el estudiante tras cursar un determinado ciclo de estudios, deben quedar delimitados, y, en cuanto sea posible, vinculados con el ejercicio de la profesión (6). Su logro condicionará la elaboración de los programas educativos que conduzcan a cada titulación, así como los métodos de enseñanza, asignación de créditos, y su evaluación. Una vez delimitados, serán útiles para empresarios y profesionales interesados por la contratación de personas con un determinado nivel de estudios, y unas concretas competencias.

Con el fin de concretar lo que, en unos casos se denominaron competencias, y en otros, descriptores de resultados de aprendizaje, que sirvieran de hoja de ruta a la hora de elaborar titulaciones, y permitieran comparar niveles según los resultados de aprendizaje adquiridos, acompañaron al proceso de Bolonia diferentes iniciativas. Entre ellas destacamos:

3 Cano, M. A. (2008), “La evaluación por competencias en la educación superior”, *Revista de currículum y formación del profesorado*, núm. 12, pág. 13.

4 <http://www.eees.es/es/eees-programa-trabajo-bolonia-empleo>. Precisamente, la Estrategia Universidad 2015, contribución de la Universidad al progreso socioeconómico español, 2010-2015, octubre 2010 (2011), Ministerio de Educación. Secretaría General de Universidades, identifica la inadecuada atención de la empleabilidad en los planes de estudios, como una de las principales debilidades del sistema universitario español.

5 López-Sidro López, A. (2011), “Reflexiones sobre los desafíos de Bolonia y la misión del profesor universitario. Entre la innovación y la tradición”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE)*, núm. 4, págs. 25 y 26. [En línea] <http://www.eumed.net/rev/rejie>

6 Villa, A. (2007), “El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades”, *Educación*, núm. 40, pág. 17. Por su parte, el Estudio “*Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y de obstaculización*” (2009), de la ANECA, tuvo por finalidad indagar en las experiencias, vivencias y actitudes de los titulados superiores con relación a las dificultades encontradas y a los factores facilitadores de la inserción laboral. En este Estudio, los titulados mostraron ampliamente una valoración negativa de la formación universitaria recibida, fundamentalmente por la poca utilidad de los estudios para lograr una inserción laboral rápida y adecuada, poniéndose de manifiesto la brecha existente entre el mundo educativo y el laboral. Ante ello, consideramos que la delimitación de los resultados de aprendizaje, a través de los marcos de cualificaciones, es una buena oportunidad para el acercamiento de ambos ámbitos.

- La desarrollada por el grupo internacional de expertos, denominado Iniciativa Conjunta de Calidad (Joint Quality Initiative), que propuso los “Descriptorios de Dublín”. Tales descriptorios enuncian de una manera genérica las expectativas típicas respecto a los logros y capacidades asociados a los títulos que representan el final de cada ciclo de Bolonia, distinguiendo básicamente tres ciclos (7). Los mismos se elaboraron sobre los elementos siguientes: conocimiento y comprensión; aplicación de conocimientos y comprensión; elaboración de juicios; habilidades de comunicación; habilidades de aprendizaje (8).
- El trabajo elaborado desde la Universidad de Deusto y la Universidad de Groningen, plasmado en el Proyecto “Tuning Educational Structures in Europe” (9). En este Proyecto se señalaban como ventajas del aprendizaje por competencias, término que se acogía, entre otras: el fomento de la transparencia en los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio; la satisfacción de las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente, y el alcance de mayores niveles de empleabilidad y de ciudadanía. En el mismo se analizaron dos conjuntos diferentes de competencias: en primer lugar, aquellas relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática, y en segundo lugar, atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación y que fueron considerados importantes por ciertos grupos sociales (en este caso, por los graduados y los empleadores), distinguiendo entre estas últimas, competencias instrumentales, interpersonales, y sistémicas (10).

En lo que respecta a la importancia que se da a las diferentes competencias, uno de los más sorprendentes resultados del cuestionario fue el alto grado de

7 Informe del Grupo de Trabajo de Bolonia, *Framework for Qualifications of the European Higher Education Area* (2005), pág. 5.

8 Ibid. pág. 44.

9 GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003). “*Tuning Educational Structures in Europe*”, Informe Final, fase I. Universidad de Deusto y Groningen. Autor.

10 Se consideraron las siguientes dentro de cada grupo: Competencias instrumentales: Habilidades cognitivas, la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos. Capacidades metodológicas para manipular el ambiente: ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas. Destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de maquinaria, destrezas de computación y gerencia de la información. Destrezas lingüísticas tales como la comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua. Competencias interpersonales: capacidades individuales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica. Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético. Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación. Competencias sistémicas: son las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver como las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que puedan hacerse mejoras en los sistemas como un todo y diseñar nuevos sistemas. Las competencias sistémicas o integradoras requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.

correlación que existe entre la opinión de los graduados y de los empleadores en relación a la importancia que se da a las diferentes competencias enumeradas.

Estos dos grupos consideraron que las competencias más importantes a desarrollar eran: la capacidad de análisis y síntesis; la capacidad de aprender; la capacidad de resolver problemas; la capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica; la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones; la preocupación por la calidad; las habilidades de gestión de la información; la capacidad para trabajar de forma autónoma y trabajo en equipo.

En el otro extremo de la escala aparecían las siguientes competencias: conocimiento de culturas y costumbres de otros países; apreciación de la diversidad y multiculturalidad; habilidad para trabajar en un contexto internacional; liderazgo; habilidades de investigación; habilidades para diseño y gestión de proyectos y conocimiento de una segunda lengua.

Según los autores del propio Proyecto, un aspecto sorprendente es la concentración de las competencias internacionales en el lado inferior de la escala con respecto a su importancia, lo que entendieron que abría un número de interrogantes que necesitarían un análisis posterior (11).

- En el informe ejecutivo de la ANECA, “*El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*”, REFLEX (12), se ofrecen datos comparativos de hasta trece de los países europeos que han colaborado en el proyecto del que este informe es reflejo. En España el proyecto se gestionó en colaboración entre la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y el Centro de Estudios en Gestión de la Educación Superior de la Universidad Politécnica de Valencia (CEGES); El proyecto REFLEX intenta dar respuesta a tres cuestiones generales e interrelacionadas: 1. ¿qué competencias requieren los graduados en educación superior para integrarse en la sociedad del conocimiento? 2. ¿qué papel desempeñan las Universidades en el desarrollo de dichas competencias? 3. ¿cuál es el grado de consecución de las expectativas de los graduados con sus trabajos y de qué forma pueden resolverse los desajustes entre sus expectativas y las características de su trabajo?

Entre sus conclusiones cabe destacar, que dentro del ámbito nacional, los titulados con trabajo coinciden al señalar las competencias que prioritariamente les son requeridas en el puesto de trabajo: capacidad para hacerse entender, capacidad para usar el tiempo de forma efectiva, capacidad para trabajar en equipo y capacidad para rendir bajo presión; y las que no se les requiere con tal prioridad: capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros, conocimientos de otras áreas o disciplinas y capacidad para detectar nuevas oportunidades.

11 GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003). “*Tuning Educational Structures in Europe*”, pág. 40.

12 Informe ejecutivo “*El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*”, ANECA/CEGES, Madrid, 28 y 29 de junio de 2007.

Asimismo, se concluye que las carreras favorecen la adquisición de competencias como capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos, capacidad para trabajar en equipo, capacidad para redactar informes o documentos, pensamiento analítico y dominio de su área o disciplina. Ahora bien, sólo una de las mencionadas, capacidad de trabajar en equipo, se encuentra entre las destacadas como requisito importante en el puesto de trabajo. Cabe resaltar, en este sentido, el caso de España como el país en el que los titulados destacan con mayor rotundidad la escasa utilización, en el puesto de trabajo, de las competencias adquiridas (13).

De lo expuesto podemos concluir por una parte, que a la hora de delimitar los resultados de aprendizaje de cada nivel de estudios han de tomarse en consideración las demandas de los empresarios en el mercado laboral, no obstante, en nuestra opinión, debería atenderse no sólo a las demandas del mercado laboral actual, sino también a las demandas cuya generación pueda preverse en el mismo; y por otra, que al mercado laboral interesa que se clarifique lo que el estudiante ha aprendido y sabe hacer al finalizar un determinado nivel de estudios, ya que se presupone que ha superado tal aprendizaje tras su evaluación. A estos fines obedecen los marcos de cualificaciones. Si se logra la comparabilidad de los niveles de aprendizaje delimitados en los marcos nacionales, o por referencia a un marco supranacional, se estará facilitando al empresario de un país conocer los resultados de aprendizaje y el nivel al que ha llegado un estudiante en otro país.

3. El Marco de Cualificaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior.

El Consejo Europeo de Lisboa, celebrado los días 23 y 24 de marzo de 2000, llegó a la conclusión de que la mejora de la transparencia de las cualificaciones debería ser una de las principales medidas necesarias para adaptar los sistemas de educación y formación de la Comunidad a las exigencias de la sociedad del conocimiento. Además, el Consejo Europeo de Barcelona, celebrado los días 15 y 16 de marzo de 2002, pidió una cooperación más estrecha en el sector universitario y la mejora de la transparencia y de los métodos de reconocimiento en el campo de la educación y la formación profesionales.

Por su parte el Comunicado oficial de la conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, celebrada en Berlín, el 19 de septiembre de 2003, alentaba a los Estados miembros a la elaboración de marcos de cualificaciones comparables y compatibles de sus sistemas de educación superior, que deberían tratar de describir las

13 Ibid, pág. 11. Puede consultarse en la página 73 del mencionado informe ejecutivo "*El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*" (REFLEX), en la Figura C.5., la valoración del nivel de competencias necesario en el trabajo actual y diferencia entre el nivel necesario para desempeño y el nivel adquirido en la titulación, de los titulados en Derecho consultados, y que se encuentran muy o bastante satisfechos con su empleo actual. Puede observarse la existencia de una brecha importante entre las exigencias laborales, y lo aprendido en la titulación, en competencias como: capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones, capacidad para coordinar actividades, capacidad para utilizar herramientas informáticas, capacidad para negociar de forma eficaz, así como para hacer valer la autoridad. Capacidades exigidas en el desempeño laboral, y escasamente adquiridas en el estudio de la titulación, según los datos del referido informe.

cualificaciones en términos de carga de trabajo, nivel, resultados de aprendizaje, competencias y perfil, y además, se establecía el compromiso de elaborar un marco general de cualificaciones para el EEES.

El Marco de Cualificaciones para el EEES (Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (FQ-EHEA)), se aprobó en la Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior, celebrada en Bergen, el 19 y 20 de mayo de 2005, tomándose en el mismo como base los descriptores de Dublín, en los que se distinguen tres ciclos: una titulación de primer ciclo, que incluye normalmente de 180 a 240 créditos ECTS; una titulación de segundo ciclo, que incluyen normalmente de 90 a 120 créditos ECTS, con un mínimo de 60 créditos; y una titulación de Tercer ciclo, sin especificación de créditos (14). A los que la Iniciativa Conjunta de Calidad añadió una titulación de ciclo corto (dentro de o vinculada al primer ciclo), de aproximadamente 120 créditos ECTS. Este marco europeo se convierte así en mecanismo de articulación entre marcos nacionales.

Los Estados comprometidos en la culminación del EEES, también se comprometieron a elaborar un Marco nacional de cualificaciones y a autocertificar su compatibilidad con el Marco Europeo, determinando las equivalencias entre sus marcos nacionales y el Europeo. Actualmente constan publicados las siguientes autocertificaciones: Bélgica, 2009; Dinamarca, 2009; Finlandia, 2009; Alemania, 2008; Irlanda, 2006; Países Bajos, 2009; Reino Unido, Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, 2008; Escocia, 2006 (15).

No obstante la aprobación del Marco de Cualificaciones para el EEES, la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008 (16), que se enmarca en el llamado proceso de Copenhague, tuvo por objeto la creación de otro marco de cualificaciones, el Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF), que además de las cualificaciones de la educación superior, pretende la validación de los resultados del aprendizaje formal, no formal e informal que pueda obtenerse a lo largo de la vida, concretando ocho niveles, señalando los descriptores de cada uno de ellos, incluyendo los de la educación superior. Si bien aclarando que el nivel 5 del EQF se corresponde con el descriptor para el ciclo corto del Marco de Cualificaciones del EEES, que el nivel 6 del EQF se corresponde con el primer ciclo del Marco de Cualificaciones del EEES, que el nivel 7 del EQF se corresponde con el segundo ciclo del Marco de Cualificaciones del EEES, y que el nivel 8 se corresponde con el tercer ciclo del Marco de Cualificaciones del EEES. No obstante, la descripción que se hace de estos niveles no es exactamente la del Marco de Cualificaciones del EEES, lo que puede generar confusión y una gran complejidad, por ello creemos que tanto el Marco de Cualificaciones del EEES, como el EQF, deberían haberse integrado a nivel europeo, ya que esta separación de dos Marcos de Cualificaciones trascenderá además a cada Estado, lo que, en nuestra opinión, supone una complicación innecesaria, y falta de claridad.

14. http://www.jointquality.nl/content/Spanish%20Descriptores_de_Dublin/Spanish_Descriptores_de_Dublin.doc

15 <http://www.enic-naric.net/index.aspx?s=n&r=ena&d=qf>

16 2008/C 111/01. DO UE, 6 de Mayo de 2008.

4. El Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES)

4.1. Concepto del MECES y relación con el MECU.

Por Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, se aprobó el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (17), con el fin de informar a la sociedad, y, en particular a los estudiantes, sobre cuáles son las exigencias de aprendizaje de cada nivel en la educación superior, y de suministrar información a los empleadores sobre cuales son las correspondientes competencias de quienes van a ser empleados, además de configurarse como herramienta que facilitará la movilidad y el reconocimiento internacional de los títulos y de la formación.

El artículo 1.2 del mencionado Real Decreto define el MECES como un instrumento, internacionalmente reconocido, que permite la nivelación coherente de todas las cualificaciones de la educación superior para su clasificación, relación y comparación y que sirve, asimismo, para facilitar la movilidad de las personas en el espacio europeo de la educación superior y en el mercado laboral internacional.

Con su aprobación, según su Exposición de Motivos, se acoge la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008 (18), si bien, como hemos señalado, ésta tenía por objeto la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF), concretando ocho niveles compatibles con el Marco de Cualificaciones del EEES. Por ello creemos que en tal Exposición de Motivos debía de haberse hecho referencia a los Comunicados de Berlín y de Bergen, verdaderos impulsores de la creación del MECES.

Como advertíamos anteriormente, en nuestro país, en cumplimiento de directrices europeas, van a coexistir dos marcos de cualificaciones, el MECES y el Marco Español de Cualificaciones (en adelante: MECU). Mientras que el MECES se ciñe a las titulaciones correspondientes a la educación superior, según la Exposición de Motivos del Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, el MECU abarcará (está previsto implantarse en 2012) todo el espectro de cualificaciones, las que se obtienen en la enseñanza obligatoria, en la superior, en la formación profesional, en las enseñanzas artísticas y deportivas, así como aquellas enseñanzas que se adquieren en procesos de educación no formal o informal, estando referido a todos los niveles de aprendizaje y centrado en la idea de valorar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. El MECU va a permitir comparar las cualificaciones reconocidas en España con las del resto de Europa mediante el EQF.

Al igual que decíamos con los marcos europeos, entendemos que esta duplicidad de marcos sólo lleva a confusión, y que, en nuestra opinión, el MECES debería integrarse en el MECU, existiendo un sólo Marco que abarcase todos los niveles de la formación.

17 B.O.E. núm. 185, miércoles, 3 de agosto de 2011. Este marco ha partido de los trabajos del Comité para la definición del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior creado por el Real Decreto 900/2007, de 6 de julio.

18 2008/C 111/01. DO UE, 6 de Mayo de 2008.

4.2. Ámbito de aplicación del MECES y definiciones.

El MECES estructura las enseñanzas en el ámbito de la educación superior en cuatro niveles, abarcando todas las enseñanzas o títulos de educación superior a los que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 3.5; esto es, la enseñanza universitaria, las enseñanzas artísticas superiores, la formación profesional de grado superior, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior y las enseñanzas deportivas de grado superior, así como aquellos otros títulos que declaren equivalentes (19).

Los niveles del MECES son: Nivel 1: Técnico Superior; Nivel 2: Grado; Nivel 3: Master; Nivel 4: Doctor. Definiéndose el *nivel* como: “El referente definido en términos de descriptores genéricos para la clasificación de las diferentes cualificaciones de la educación superior, expresado en resultados del aprendizaje, a los que se puede adscribir, mediante la oportuna comparación, una cualificación concreta”, y el *descriptor* como: “Colección de resultados del aprendizaje que caracteriza un determinado nivel en un marco de cualificaciones”.

Por *cualificación* se ha entendido: “Cualquier título, diploma o certificado emitido por una institución educativa que acredita haber adquirido un conjunto de resultados del aprendizaje, después de haber superado satisfactoriamente un programa de formación en una institución legalmente reconocida en el ámbito de la educación superior”. Y por *resultado del aprendizaje*: “Aquellos que se espera que un estudiante conozca, comprenda o sea capaz de hacer” (20).

4.3. Niveles y cualificaciones del MECES

Como hemos señalado, el MECES contempla cuatro niveles, dentro de los cuales se incluyen determinadas cualificaciones, concretando los resultados de aprendizaje que se obtienen en cada nivel a partir de descriptores genéricos. Tales niveles tienen su correspondencia con los del Marco de Cualificaciones del EEES. Exponemos los mismos en la siguiente tabla:

19 Según el art. 3 del Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio.

20 Según el art. 2 del Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio. A diferencia de las definiciones anteriores, en el Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula la Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, modificado por el Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre, en su art. 5, se definen las cualificaciones profesionales como: el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral, y se considera la competencia profesional, como el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo. Como puede observarse, en el ámbito de la formación profesional, la consecución de cualificaciones profesionales es más flexible, y la vinculación de la adquisición de competencias a la empleabilidad es la clave de la misma.

NIVELES	CUALIFICACIONES
Nivel 1: Técnico Superior (Titulación de ciclo corto, dentro de o vinculada al primer ciclo, en el Marco de Cualificaciones del EEES)	.Técnico Superior de Formación Profesional. RD 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. .Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño. RD 596/2007, de 4 de mayo, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño. .Técnico Deportivo Superior. RD 1363/2007, de 24 de octubre, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas deportivas de régimen especial.
Nivel 2: Grado (Nivel 1 del Marco de Cualificaciones del EEES)	. Título de Graduado. RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. .Título de Graduado de las enseñanzas artísticas superiores. Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores.
Nivel 3: Máster (Nivel 2 del Marco de Cualificaciones del EEES)	. Título de Master Universitario. RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. . Título de Master en Enseñanzas Artísticas. De acuerdo con el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores.
Nivel 4: Doctor (Nivel 2 del marco de Cualificaciones del EEES)	Título de Doctor. RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regula las enseñanzas oficiales de doctorado.

Como puede observarse, y a diferencia de los Descriptores de Dublín que se acogen en el marco de Cualificaciones del EEES, el MECES no delimita los créditos que corresponden a cada nivel, quizás porque considera que los correspondientes a Grado y Master se encuentran referidos en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, que señalan 240 créditos ECTS para el Grado y entre 60 y 120 créditos para el Master, y en el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, que fija 240 créditos para el Grado de las enseñanzas artísticas superiores. Si bien creemos que determinar los créditos junto con las cualificaciones hubiera resultado clarificador.

4.4. Descriptores de cada nivel en el MECES.

A la hora de determinar los descriptores en términos de resultados de aprendizaje, el MECES es más específico que los Descriptores de Dublín, y, en nuestra opinión, más exigente con los resultados de aprendizaje adquiridos en cada nivel. Una comparación exhaustiva de los descriptores del MECES y los acogidos en el Marco de Cualificaciones del EEES, excede del objetivo de este trabajo. No obstante, haremos algunas observaciones (21):

Como hemos señalado, en el MECES, el nivel 1 es el de Técnico Superior. Las enseñanzas que incluye tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación de carácter especializado que capacita para el desempeño cualificado de diversas profesiones. En este nivel se adquieren conocimientos especializados en un área profesional o de estudio, con comprensión crítica para la integración y transferencia de saberes, así como para el desarrollo de la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor; se aprende a aplicar tales conocimientos, a comunicarlos en contextos profesionales, así a poseer estrategias de aprendizaje

21 Los descriptores se recogen en los artículos 5 a 8 del Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio.

necesarias para avanzar en su formación y progresar en el aprendizaje y formación a niveles superiores. Puede criticarse que sólo en este nivel se plantea el desarrollo de la iniciativa personal y el espíritu emprendedor, cuando creemos que esto debiera ser común a todos.

En el caso de la formación profesional en nuestro país, ésta no era ajena a la delimitación de competencias y cualificaciones, lo que se refleja en la normativa reguladora de la misma, en particular en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, modificado por el Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre, y los Reales Decretos que aprueban las diferentes cualificaciones profesionales de cada familia profesional. Habiéndose encomendado al Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL), la responsabilidad de definir, elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional, así como otras funciones. En el ámbito de estos estudios, por tanto, se encuentran ampliamente establecidos los contenidos formativos básicos y más específicos, que garanticen la adquisición de las competencias profesionales más apropiadas para el desempeño profesional, lo que favorecerá la transparencia de las cualificaciones en el contexto internacional y particularmente en el europeo, así como la empleabilidad del alumnado.

El nivel de Grado abarca aquellas cualificaciones que tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional. Se prevén entre otros resultados de aprendizaje:

- La adquisición de conocimientos avanzados y comprensión de los aspectos teóricos y prácticos y de la metodología de trabajo en su campo de estudio con una profundidad que llegue hasta la vanguardia del conocimiento;
- la aplicación de tales conocimientos y resolución de problemas en ámbitos laborales complejos o profesionales y especializados que requieren el uso de ideas creativas e innovadoras;
- capacidad de recopilar e interpretar informaciones sobre los que fundamentar conclusiones incluyendo, cuando sea preciso la reflexión sobre asuntos de índole social, científica o ética en el ámbito de su campo de estudio;
- ser capaces de desenvolverse en situaciones complejas en el ámbito académico, laboral o profesional dentro de su campo de estudio; saber comunicar conocimientos, metodologías, ideas, problemas y soluciones en el ámbito de su campo de estudio;
- ser capaces de identificar sus propias necesidades formativas en su campo de estudio y entorno laboral o profesional y de organizar su propio aprendizaje con un alto grado de autonomía en todo tipo de contextos.

El nivel de Master tiene como finalidad la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras. Entre los descriptores se incluyen:

- Haber adquirido conocimientos avanzados y demostrado, en un contexto de investigación científica y tecnológica o altamente especializado, una comprensión detallada y fundamentada de los aspectos teóricos y prácticos y de la metodología de trabajo en uno o más campos de estudio;
- saber aplicar sus conocimientos en entornos nuevos y definidos de forma imprecisa, incluyendo contextos de carácter multidisciplinar tanto investigadores como profesionales altamente especializados;
- saber evaluar y seleccionar la teoría científica adecuada y la metodología precisa de sus campos de estudio para formular juicios a partir de información incompleta o limitada incluyendo, cuando sea preciso, una reflexión sobre la responsabilidad social o ética ligada a la solución que se proponga en cada caso;
- ser capaces de predecir y controlar la evolución de situaciones complejas mediante el desarrollo de nuevas metodologías de trabajo adaptadas al ámbito científico/investigador, tecnológico o profesional concreto, en general multidisciplinar, en el que se desarrolle su actividad;
- saber transmitir de un modo claro y sin ambigüedades resultados procedentes de la investigación científica y tecnológica;
- haber desarrollado la autonomía suficiente para participar en proyectos de investigación y colaboraciones científicas o tecnológicas dentro su ámbito temático, en contextos interdisciplinares y, en su caso, con una alta componente de transferencia del conocimiento;
- ser capaces de asumir la responsabilidad de su propio desarrollo profesional y de su especialización en uno o más campos de estudio.

El nivel de Doctor tiene como finalidad la formación avanzada del estudiante en las técnicas de investigación. Su aprendizaje supondrá:

- Haber adquirido conocimientos avanzados en la frontera del conocimiento y demostrado, en el contexto de la investigación científica reconocida internacionalmente, una comprensión profunda de los aspectos teóricos y prácticos y de la metodología científica en uno o más ámbitos investigadores;
- haber hecho una contribución original y significativa a la investigación científica en su ámbito de conocimiento y que haya sido reconocida como tal por la comunidad científica internacional;
- haber demostrado que son capaces de diseñar un proyecto de investigación con el que llevar a cabo un análisis crítico y una evaluación de situaciones imprecisas donde aplicar sus contribuciones y metodología de trabajo para realizar una síntesis de ideas nuevas y complejas que produzcan un conocimiento más profundo del contexto investigador en el que se trabaje;
- haber desarrollado la autonomía suficiente para gestionar y liderar equipos y proyectos de investigación innovadores y colaboraciones científicas dentro su ámbito temático, en contextos multidisciplinarios;
- haber justificado que son capaces de participar en las discusiones científicas que se desarrollen a nivel internacional en su ámbito de conocimiento y de divulgar los resultados de su actividad investigadora a todo tipo de públicos;
- haber demostrado dentro de su contexto científico específico que son capaces de realizar avances en aspectos culturales, sociales o tecnológicos, así como de

fomentar la innovación en todos los ámbitos en una sociedad basada en el conocimiento.

Del análisis de las competencias referidas valoramos positivamente que, los distintos niveles no se conformen con requerir la adquisición de conocimientos, sino que se muestren favorables a un enfoque hacia la consecución de resultados de aprendizaje que permitan el desenvolvimiento del estudiante en el ámbito profesional o investigador, así como la solución de problemas en dichos ámbitos. Esto necesariamente conllevará el fomento en las enseñanzas universitarias de aspectos prácticos, tan demandados por los titulados y por los empresarios (22).

Igualmente, es positivo la referencia en los niveles de Grado y Master a que en la reflexión y emisión de juicios, se consideren respectivamente en cuanto sea posible, asuntos de índole social, científica o ética, sobre la responsabilidad social o ética ligada a la solución que se proponga en cada caso, lo que entendemos que permitirá formar al estudiante en aptitudes críticas, en valores, y concienciarlos del papel que juegan en la sociedad. Precisamente, en el informe ejecutivo *“El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento”* (23), se observó como deficiencia en general, y en particular más elevada en la titulación de Derecho, la ausencia de fomentar una actitud crítica frente a las ideas.

También es importante y positivo, que en los niveles de Grado y Master, se pretenda conseguir la autonomía en la organización del aprendizaje del alumno, y la concienciación de sus necesidades formativas a lo largo de su vida profesional, lo que facilitará el aprendizaje a lo largo de toda la vida, y la capacidad de adaptación a nuevas competencias requeridas en el ámbito laboral, o que evolucionan en el mismo. El informe ejecutivo de la ANECA, *“El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento”*(REFLEX), se refiere precisamente a que en el mercado laboral no sólo se exige de los graduados conocimientos y destrezas a nivel profesional, sino también que tengan la capacidad de adaptarse a nuevos ámbitos no necesariamente relacionados con su campo específico de estudio, refiriéndose a la figura de un nuevo tipo de trabajador, el trabajador flexible para una sociedad del conocimiento, con nuevas habilidades profesionales (24).

22 Estudio *“Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y de obstaculización”*, pág. 61. En este sentido puede verse el Libro Blanco del Título de Grado en Derecho, ANECA, pág. 69. ALONSO, L. E; FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, C. J; NYSSSEN, J. M^a. (2009), *“El debate sobre competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España”*, ANECA, Madrid. pág. 126

23 Pág. 46.

24 Pág. 6. En el Estudio *“Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y de obstaculización”*, pág. 93, se pone de manifiesto que: “En los últimos años, entre las exigencias que el mercado laboral plantea a los graduados universitarios, ha ganado terreno la capacidad para adaptarse a nuevos contextos de desarrollo profesional, incluso no conectados directamente con el propio ámbito de estudios. De ello se deriva la necesidad de desarrollar ciertas competencias profesionales, especialmente útiles en una sociedad del conocimiento en la que los constantes cambios generan la aparición de nuevos puestos de trabajo. En este sentido, nos referimos a la capacidad de aprendizaje, la capacidad innovadora, la flexibilidad funcional, la movilidad profesional y geográfica, etc.”

Consideramos, no obstante, que deberían haberse exigido resultados de aprendizaje relativos a habilidades, como el trabajo en equipo. En el informe ejecutivo de la ANECA, *“El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento”*(REFLEX), la capacidad de trabajar en equipo, se encuentra entre las competencias destacadas como requisito importante en el puesto de trabajo por los empresarios. También en el Proyecto Tuning, se consideró como una de las competencias más importantes para empleadores y alumnos (25).

Tanto en los Descriptores de Dublín, como en el MECES se echa en falta la exigencia de resultados de aprendizaje como la adquisición de destrezas tecnológicas, y lingüísticas.

En cuanto al aprendizaje de una segunda lengua, creemos que ésta es una importante carencia del MECES, que puede trascender posteriormente a la ausencia de este contenido, o a su presencia mínima en los planes de estudio de las distintas titulaciones. Tan sólo en el artículo 5.1.e) del Real Decreto 99/2011, 28 de enero, relativo al Doctorado, se hace referencia a la adquisición de la competencia de comunicación acerca de sus ámbitos de conocimiento en los modos e idiomas de uso habitual en su comunidad científica internacional. Siendo el Doctorado el último nivel en la educación superior, consideramos que lo lógico hubiera sido exigir al alumno en niveles anteriores de Grado o Master, el conocimiento de un idioma extranjero, ya que de lo contrario, puede ser complejo que en el nivel de Doctorado se haya alcanzado la competencia referida.

Aunque en Proyectos como Tuning no se consideró entre las competencias más importantes la idiomática, otros estudios contradicen tal resultado; así, en el estudio de la ANECA, *“Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y de obstaculización”*, se pone de manifiesto que los déficits advertidos en cuanto a la competencia para comunicarse en idiomas extranjeros llevan a los titulados a reclamar de las instituciones universitarias un incremento de la atención prestada a la enseñanza de idiomas (26). En dicho estudio se percibe como las estancias en el extranjero propiciadas bajo el Programa Erasmus, estancias de investigación posdoctorales, o cursos de idiomas aparecen como un factor clave en los procesos de inserción laboral, según los titulados superiores. Los resultados del mismo apuntan que los titulados sí valoran la posesión de competencias comunicativas en el ámbito de los idiomas extranjeros. Pero sobre todo, perciben el conocimiento de idiomas como un criterio frecuentemente utilizado en las selecciones de personal para filtrar a los aspirantes a cubrir un determinado puesto (27).

25 En ALONSO, L. E; FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, C. J; NYSSSEN, J. M^a. (2009), *“El debate sobre competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España”*, ANECA, Madrid, pág. 123, se considera como requerimiento del empresariado la competencia relativa a *“saber desenvolverse en situaciones sociales y fácil inclusión en los grupos. Esto se considera fundamental, tanto en la relación con el cliente como con los colegas”*.

26 Estudio *“Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y de obstaculización”*, pág. 93.

27 Ibid, págs. 13 y 14.

En relación con esta competencia idiomática, Carballo Hidalgo y Carballo Piñeiro (28), con referencia al ámbito jurídico señalan, que el idioma es una competencia instrumental, pero, como tal, no es preciso que se enseñe en el Grado, aunque algunos sí lo han introducido como tal asignatura. Si bien, creen firmemente en las bondades de su exigencia y empleo durante la formación jurídica: “saber que, como mínimo, se debe leer en dos idiomas extranjeros jugará un papel importante en la mejora de esta competencia de nuestros estudiantes”. Sin embargo, por nuestra parte, consideramos fundamental la introducción de esta competencia en todas las titulaciones, por ser esencial para la empleabilidad del alumno; para garantizar, que, en su caso, quienes accedan al nivel 4 de Doctorado del MECES, no tendrán la carencia idiomática que les impida alcanzar el mismo, y para favorecer la internacionalización de la Universidad, como objetivo marcado por la Estrategia Universidad 2015. Entre las medidas señaladas en tal Estrategia para consolidar un sistema universitario altamente internacionalizado, se contempla que nuestras instituciones de educación superior deben suministrar la formación y competencias para trabajar en un entorno internacional abierto, para lo cual se señala que se deben conseguir niveles de educación de calidad mundial en temas prioritarios impartida en inglés y/o otras lenguas extranjeras (29).

En cuanto a las capacidades tecnológicas, el Informe ejecutivo “*El profesional flexible en la sociedad del conocimiento*”, ANECA-CEGES, puso de manifiesto que tanto el conocimiento de idiomas extranjeros como la informática, a pesar de ser elementos típicamente solicitados en los puestos de trabajo, cuentan con deficiencias en todos los estudios, especialmente en Derecho, y Salud (30).

También la Estrategia Universidad 2015, señala que las empresas sólo disfrutarán de una cierta capacidad innovadora, tanto en términos tecnológicos como organizativos, si la población local disfruta de elevados niveles de educación y formación y posee habilidades necesarias para adaptarse a los nuevos parámetros tecnológicos (31). Consideramos por tanto, que en los distintos niveles del MECES deberían constar referencias a competencias, al menos básicas, relativas al uso de la tecnología, y capacidad de adaptación a la misma.

Por último, queremos precisar que en el ámbito de las titulaciones universitarias, los resultados de aprendizaje contemplados en el MECES deben considerarse a la hora de elaborar los planes de estudios de cada titulación, junto a los que se contemplan en la normativa específica para cada nivel. Así lo señala expresamente el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas

28 Carballo Hidalgo, M. y Carballo Piñeiro, L. (2011), “La implantación de los Grados, una oportunidad para internacionalizar la enseñanza jurídica”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE)*, núm. 4, pág. 60. [En línea] <http://www.eumed.net/rev/rejie>

29 Estrategia Universidad 2015, contribución de la Universidad al progreso socioeconómico español, 2010-2015, pág. 134.

30 Informe ejecutivo “*El profesional flexible en la sociedad del conocimiento*”, ANECA-CEGES, pág. 47.

31 Estrategia Universidad 2015, contribución de la Universidad al progreso socioeconómico español, 2010-2015, pág. 170.

universitarias oficiales, en el apartado 3.2 de su Anexo I, y el artículo 5 del Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. Curiosamente, las competencias que se señalan para el Grado, Master y Doctorado en tales Reales Decretos son afines a las previstas en los Descriptores de Dublín, mientras que las que hemos señalado del MECES difieren en parte de las contenidas en estos, al ser más específicas y rigurosas. Por tanto, a la hora de seleccionar los resultados de aprendizaje de cada titulación se habrán de considerar ambos bloques normativos, teniendo en cuenta que algunos de tales resultados se reiteran y otros pueden refundirse. Entendemos que hubiera sido deseable que los resultados de aprendizaje de cada nivel contemplados en las distintas normas se hubieran armonizado, e incluso, que se hubieran integrado en el MECES, y los mencionados Reales Decretos se remitieran a este marco de cualificaciones, ya que el sistema actual puede llevar a confusión.

5. Los niveles de cualificaciones y el Suplemento Europeo al Título.

De nada serviría un marco de cualificaciones si no se pudiera acreditar en base al mismo el nivel de estudios alcanzado, la cualificación y los resultados de aprendizaje adquiridos, para progresar en los estudios o buscar la inserción en el mercado laboral. Por ello consideramos fundamental al efecto, que se certifique tal nivel. Actualmente, en el marco del MECU tal información puede plasmarse en el documento Europass, si bien en el caso de los niveles 2, 3 y 4 del MECES, el instrumento fundamental es el Suplemento Europeo al Título, que está previsto para la enseñanza universitaria en el Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, y para las enseñanzas artísticas superiores, en el artículo 18 del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre. Este documento que acompaña a los títulos referidos, contiene información unificada, y personalizada sobre los estudios cursados, los resultados obtenidos, las capacidades profesionales adquiridas y el nivel de la titulación en el sistema nacional de educación superior.

La aprobación del MECES debiera suponer que a partir de la autocertificación de este instrumento por España, el Suplemento contuviera la correlación entre el nivel que certifica del MECES y el del Marco de Cualificaciones para la EEES. Así, por ejemplo, en el caso de que un estudiante español que ha alcanzado el nivel Grado, quisiera buscar trabajo en Inglaterra, en su Suplemento debería aparecer que tiene el Nivel 2 del MECES, y su correlativo Nivel 1 del marco de Cualificaciones del EEES, estos niveles se corresponden con el Nivel 6 en Inglaterra (32). Por lo que si se informa debidamente a la comunidad académica y a los empleadores de la correlación de niveles nacionales con los niveles del marco de Cualificaciones del EEES, conocerán con facilidad que el estudiante en cuestión, ha adquirido en España el nivel correlativo al 6 de Inglaterra.

El Suplemento Europeo al Título se convierte así en la carta de presentación de cada estudiante universitario que pretenda la inserción en el ámbito laboral, nacional y europeo, ya que permite al empresario conocer los resultados de aprendizaje de forma sistematizada y ágil.

32 Report of the FHEQ Self-certification Advisory Group: *Verification of the compatibility of The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland (FHEQ) with the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (FQ-EHEA)*, Noviembre 2008, pág. 4.

No obstante lo anterior, sólo si se da a conocer a los empleadores el sistema de la educación superior basado en resultados de aprendizaje, y su estructura en niveles y cualificaciones, así como su utilidad para la comparabilidad de estudios entre distintos países, a partir de los marcos de cualificaciones, y se les permite participar en su desenvolvimiento, tomarán conciencia de su importancia y advertirán las ventajas del mismo. Como se señaló en el Informe del Equipo de Estudio sobre la Puesta en Práctica del Marco Nacional de Cualificaciones de Sudáfrica (33): “El éxito de un marco de cualificaciones puede medirse proporcionalmente al valor y utilidad que se concede a sus estándares y cualificaciones. Si nadie los ofrece, ni los empleadores comprometidos los comprenden y exigen, los estándares y cualificaciones *per se* serán descartados por inútiles. Por ello, un marco de cualificaciones, lejos de permanecer aislado, necesita arraigarse tanto en la comunidad docente como en las comunidades de usuarios”. Para lograr este objetivo hay un largo camino por delante, ya que en nuestro país, parece existir por parte de los empleadores un desconocimiento casi absoluto sobre planes de estudio y organización actual de las enseñanzas, lo que hace que reclamen y que se haga necesaria una mayor información al respecto (34).

6. Conclusiones.

La educación superior debe dotar al alumno de los resultados de aprendizaje necesarios para acceder a un mercado laboral complejo y global. La delimitación de cuales hayan de ser tales resultados de aprendizaje es fundamental, y ha de considerar las demandas de los empleadores. Una vez concretados los resultados que se pretende adquiera el estudiante en un determinado nivel, la consecución de los mismos condiciona la elaboración de las titulaciones, la metodología para su aprendizaje y su evaluación, y su logro debe poder ser conocido por los empleadores de forma ágil y sistemática, lo que facilitará el acceso al empleo.

Con el fin de facilitar la comparabilidad de niveles y de cualificaciones en el marco de la educación superior, el Marco de Cualificaciones del EEES, clasifica en tres ciclos los estudios de educación superior, y señala los resultados de aprendizaje que se adquirirán en cada uno de ellos. También los Estados miembros del EEES tienen encomendada la labor de aprobar sus propios marcos nacionales de cualificaciones compatibles con el europeo, y a este fin ha obedecido la aprobación del MECES, que contempla cuatro niveles en la educación superior, en los que incardina las cualificaciones de cada uno, y concreta los resultados de aprendizaje que obtiene el estudiante para obtener cada cualificación, lo que facilitará a los empleadores conocer las competencias adquiridas por un estudiante que tiene certificado un determinado nivel. Junto a estos marcos, a nivel europeo existe, y a nivel nacional se están desarrollando, marcos de cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, que abarcan la educación

33 Informe del equipo de estudio sobre la *Puesta en Práctica del Marco Nacional de Cualificaciones de Sudáfrica*, abril 2002, pág. 58.

34 ALONSO, L. E; FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, C. J; NYSSSEN, J. M^a. (2009), “*El debate sobre competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*”, ANECA, Madrid, pág. 128.

superior, por lo que creemos que deberían haber absorbido a los marcos específicos de educación superior.

Los descriptores que señala el MECES para cada nivel deben valorarse positivamente en la medida en que consideramos que, en gran parte, ha plasmado resultados de aprendizaje transversales que preparan al alumno para el ámbito laboral, y, en su caso, para la transferencia del conocimiento que debe redundar en la actividad empresarial. Sin embargo, observamos que no se reflejan competencias tecnológicas, ni lingüísticas, como el conocimiento de idiomas, lo que consideramos una carencia criticable.

El Suplemento Europeo al Título será la carta de presentación del estudiante ante el mercado laboral. En este documento debería certificarse el nivel nacional adquirido por el alumno, y su correlación con el nivel europeo, lo que facilitará la comparabilidad de niveles en el EEES.

El sistema de los marcos nacionales de cualificaciones que coexisten con un marco de cualificaciones europeo a tomar como referente, puede ser útil a empresarios que deseen incorporar como trabajadores, a alumnos que han alcanzado un determinado nivel de estudios. Pero para que esto agilice la empleabilidad del alumnado, debe informarse al empresariado de la posibilidad de comparar los niveles y cualificaciones, a fin de que considere el verdadero alcance de la información que se les suministra en términos de niveles, cualificaciones y resultados de aprendizaje. Además, consideramos que siempre será positivo que el empresariado participe en su desenvolvimiento, incluso haciendo propuestas de competencias requeridas en el mercado laboral nacional, que no hayan sido percibidas claramente o tomadas en consideración por la comunidad docente, y por el propio legislador.

7. Bibliografía.

- ALONSO, L. E; FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, C. J; NYSSSEN, J. M^a. (2009), “*El debate sobre competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*”, ANECA, Madrid.
- CANO, M.A. (2008). “La evaluación por competencias en la educación superior”, *Revista de currículum y formación del profesorado*, núm. 12, págs. 1-15.
- CARBALLO FIDALGO, M. y CARBALLO PIÑEIRO, L. (2011), “La implantación de los Grados, una oportunidad para internacionalizar la enseñanza jurídica”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE)*, Núm.4, págs. 45-64. [En línea] <http://www.eumed.net/rev/rejie>
- Comunicado oficial de la conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, celebrada en Berlín, el 19 de septiembre de 2003. [En línea] http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/4._Comunicado_de_Berlin.pdf
- Comunicado oficial de la conferencia de Ministros europeos responsables de Educación Superior, celebrada en Bergen, el 19 y 20 de mayo de 2005. [En línea] http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/6._Comunicado_de_Bergen.pdf

- Comunicado de Lovaina, adoptado por la Conferencia de Ministros europeos responsables de la Educación Superior, el 28 y 29 de abril de 2009. [En línea]http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_Lovaina_Ministerio_es.pdf
- Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000. [En línea]http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Barcelona, 15 y 16 de marzo, 2002. [En línea] http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/70829.pdf
- DÉBUWÉ, C. y PLANAS, J. (2002). “*Expansión educativa y mercado de trabajo*”, Estudio propuesto por el Instituto Nacional de las Cualificaciones / Instituto Nacional de Empleo, en coedición con el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales / Consejo General de Formación Profesional / Fondo Social Europeo.
- Estrategia Universidad 2015, contribución de la Universidad al progreso socioeconómico español, 2010-2015, octubre 2010 (2011), Ministerio de Educación. Secretaría General de Universidades.
- Estudio “*Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y de obstaculización*”, ANECA, Madrid, 2009.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003). “*Tuning Educational Structures in Europe*”, Informe Final, fase I. Universidad de Deusto y Groningen. Autor.
- Informe del Grupo de Trabajo de Bolonia, “*Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*” (2005).http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf
- Informe ejecutivo “*El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*”, ANECA/CEGES, Madrid, 28 y 29 de junio de 2007.
- LÓPEZ- SIDRO LÓPEZ, A. (2011), “Reflexiones sobre los desafíos de Bolonia y la misión del profesor universitario. Entre la innovación y la tradición”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE)*, núm.4, págs. 23-44. [En línea] <http://www.eumed.net/rev/rejie>
- Report of the FHEQ Self-certification Advisory Group: *Verification of the compatibility of The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland (FHEQ) with the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (FQ-EHEA)*, (2008) [En línea] <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/qa/documents/FHEQSelfCert.pdf>.
- VILLA, A. (2007). “El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades”. *Educar*, nº 40, págs. 15-48.

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

MIGUEL ABEL SOUTO
Profesor titular de Derecho penal
miguel.abel@usc.es

Universidad de Santiago

Resumen: Literatura, ópera, cine y televisión representan una rica cantera para extraer materiales pedagógicos que sirvan a la construcción del aprendizaje en las ciencias jurídicas y el Derecho penal mediante el *Problem Based Learning* o aprendizaje basado en problemas (ABP), método educativo innovador centrado en el aprendizaje del estudiante, excelente técnica pedagógica para cumplir con las exigencias del EEES en el marco de las metodologías docentes activas que esta contribución lleva a las ciencias jurídicas, en general, y al campo penal, en particular, para conseguir la motivación con el objetivo de capacitar a los futuros profesionales para que trabajen en equipo, en un mundo de creación del conocimiento constante, con rápidos cambios tecnológicos y legislativos. Se trata de aprovechar las emociones que producen las grandes obras literarias, la música, el séptimo arte y la televisión para despertar el interés del alumno por un tema jurídico conforme al aforismo *prodesse delectare*.

Abstract: Literature, opera, cinema and television represent a rich quarry to extract educational materials that serve the construction of learning in legal science and criminal law by the Problem Based Learning (PBL), innovative education method focusing on student learning, excellent teaching technique to meet the european space for higher education demands in the context active teaching methods that this contribution leads to juridical sciences and criminal field to get motivated before the need to qualify future professionals to work in teams, in a constant creation knowledge world, with rapid changes in technology and legislation. This is to harness great literature, music, cinema and television emotions to awaken students' interest in a juridical topic under the aphorism *prodesse delectare*.

Palabras clave: Aprendizaje basado en problemas, Derecho penal.

Keywords: Problem Based Learning, Criminal law.

Sumario: 1. Espacio europeo de educación superior y aprendizaje basado en problemas. 2. Objetivos. 3. Literatura, ABP y Derecho. 4. De la ópera al Derecho penal mediante el ABP. 5. Cine y televisión como recurso didáctico. 6. Aplicación del ABP, por medio de *Los Simpson*, al Derecho penal. 7. Cuestiones para el debate y conclusiones. 8. Bibliografía.

1. Espacio europeo de educación superior y aprendizaje basado en problemas

Aun cuando parezca muy novedoso el espacio europeo de educación superior (EEES), el cual valora el volumen de trabajo total del alumno, realmente se asienta sobre ideas ya señaladas —sin remontarnos a la mayéutica socrática ni a la etimología de «educación», que significa hacer salir o llevar fuera¹— por Giner de los Ríos, Macías Picavea² u Ortega y Gasset, a cuyo juicio «*en la construcción de la Universidad hay que partir del estudiante, no del saber ni del profesor*»³.

Con carácter general, la docencia en el EEES de las ciencias jurídicas y del Derecho penal, en particular, debe orientarse, tanto en las clases teóricas, que siguen resultando esenciales⁴, y prácticas como en el uso de las nuevas tecnologías, a favorecer el aprendizaje autónomo pero acompañado y a una mayor implicación en la gestión del proceso de aprendizaje, cuya supervisión potenciará las tutorías⁵. Por consiguiente, el EEES exige metodologías docentes activas centradas en el aprendizaje del estudiante⁶ entre las que destaca la conocida en el mundo anglosajón, en cuyo seno nació, como *Problem Based Learning* o aprendizaje basado en problemas (ABP)⁷.

Metodológicamente el proceso pedagógico se inicia con conceptos y situaciones familiares al alumno para conseguir la motivación, *conditio sine qua non* del aprendizaje significativo⁸. El problema que se plantea contiene en sí la semilla del interés al partir de situaciones cotidianas y confusas⁹, relacionadas con la disciplina¹⁰,

¹ MOORE, S./WALSH, G./RÍSQUEZ, A. (2007), *Teaching at College and University: Effective Strategies and Key Principles*, Open University Press UK Limited, traducido al gallego por Verónica Arias Sánchez y Natalia Casado Bailón (2008) como *Ensinando na universidade. Estratexias eficaces e principios clave*. Tórculo, Universidade de Vigo, p. 93.

² QUINTERO OLIVARES, G. (2010), *La enseñanza del Derecho en la encrucijada. Derecho académico, docencia universitaria y mundo profesional*. Cizur Menor: Aranzadi, pp. 98 y 99.

³ ORTEGA Y GASSET, J. (1982), *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*. Madrid: Revista de Occidente en Alianza Editorial, p. 49.

⁴ Vid. ABEL SOUTO, M. (2010), “Derecho penal, norma de valoración, bien jurídico y enseñanza de valores en el EEES”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, nº 2: pp. 96 y 97; PÉREZ ÁLVAREZ, M.P. (2011), *Innovación metodológica y espacio europeo de educación superior. Experiencias docentes en el ámbito del Derecho*. Madrid: Dykinson, p. 138 y nota 161.

⁵ ZABALZA BERAZA, M.A. (2008), *Competencias docentes do profesorado universitario. Calidade e desenvolvemento profesional*. Vigo: Vicerreitoría de formación e innovación educativa da Universidade de Vigo, Tórculo, pp. 20, 23, 24 y 26.

⁶ MARTÍN LÓPEZ, M./ROLDÁN MÁRQUEZ, A. (2011), “Prólogo”, en LAS MISMAS AUTORAS (coords.): *EEE y cambios en las metodologías docente*. Valencia: Tirant lo Blanch, p. 10.

⁷ GARCÍA SEVILLA, J. (2008), “Prólogo”, en LA MISMA AUTORA (coord.): *La metodología del aprendizaje basado en problemas*. Universidad de Murcia, p. 1.

⁸ FONT, A. (2008), “El uso de las TIC como soporte para el ABP”, en GARCÍA SEVILLA, J., *op. cit.*, p. 257.

⁹ THE BRITISH SCHOOL, “El aprendizaje basado en problemas (ABP O PBL). Una herramienta complementaria”. [En línea] <http://www.slideshare.net>, pp. 1, 2 y 4.

¹⁰ ROMERO MEDINA, A./GARCÍA SEVILLA, J. (2008), “La elaboración de problemas ABP”, en LA MISMA AUTORA, *op. cit.*, pp. 33, 35 y 37.

que obligan al análisis. Es decir, el problema estimula el aprendizaje¹¹ y, al ser su función iniciar tal proceso, debe ser atractivo¹² y formularse en un estilo retador, que cree inquietudes y transmita interés mediante «experiencias fuertes» que obliguen a los estudiantes a romper la rutina¹³.

2. Objetivos

Hoy en día la creación del conocimiento y los cambios tecnológicos son tan rápidos que el estudiante tendrá que renovar sus conocimientos durante la vida laboral, por lo que objetivo de la formación universitaria debe ser que los alumnos «aprendan a aprender»¹⁴ de manera independiente y crítica en un mundo cambiante¹⁵, sobre todo en el campo de las ciencias jurídicas que padece constantes modificaciones legislativas, sede en la que el ABP se presenta como «la estrategia educativa más apropiada»¹⁶. Asimismo, cada vez menos personas trabajan aisladamente, por lo que debe capacitarse a los futuros profesionales para trabajar en equipos, escuchar, entender, preguntar si tienen dudas, contar con las ideas ajenas y respetarlas, comunicar efectivamente sus aportaciones constructivas al trabajo del grupo y, en definitiva, comportarse como ciudadanos en nuestra sociedad democrática¹⁷. En este sentido, el EEES no solo pretende la adquisición de conocimientos sino también de competencias complejas, lo cual requiere nuevos métodos docentes, como el ABP, que «permite combinar la adquisición de conocimientos con el aprendizaje de competencias»¹⁸.

En consecuencia, entre los objetivos del ABP figuran el promover la responsabilidad del propio aprendizaje, desarrollar conocimientos profundos y flexibles, habilidades para la evaluación crítica y el aprendizaje durante toda la vida y las relaciones interpersonales¹⁹, que desarrollan el sentido de la colaboración mediante grupos que alcanzan metas comunes, e «involucrar al alumno en un reto (problema, situación o tarea) con iniciativa y entusiasmo»²⁰. El problema solo es «una excusa para la construcción del conocimiento»²¹; el objetivo no radica en su resolución sino en

¹¹ Vid. CLAYTON, W./GIJSELAERS, W.H. (2008), “Problem based learning. Guide for educators”. [En línea] <http://www.bized.co.uk/current/pbl/educator.htm>.

¹² MORENO R./MARTÍNEZ, R. (2008), “Aplicación de la metodología docente de aprendizaje basado en problemas a grupos amplios de estudiantes”, en GARCÍA SEVILLA, J., *op. cit.*, p. 145.

¹³ ZABALZA BERAZA, M.A., *op. cit.*, pp. 80, 82, 83 y 91.

¹⁴ VIZCARRO, C./JUÁREZ, E. (2008), “¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas?”, en GARCÍA SEVILLA, J., *op. cit.*, p. 9.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ PRIETO, A./DÍAZ, D./HERNÁNDEZ, M./LACASA, E. (2008), “Variantes metodológicas del ABP: el ABP 4x4”, en GARCÍA SEVILLA, J., *op. cit.*, p. 56.

¹⁷ VIZCARRO, C./JUÁREZ, E., *op. cit.*, p. 10.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ PELÁEZ VILLA, J. (2010), “Aprendizaje basado en problemas”. [En línea] <http://www.slideshare.net>, p. 2.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ FONT, A., *op. cit.*, p. 256.

utilizarlo como base para identificar los temas de aprendizaje²², así el estudiante advierte sus necesidades educativas, comprende mejor la situación y alcanza las metas del aprendizaje²³.

Con el objetivo de que el estudiante cambie, al menos en parte, la adquisición de conocimientos por el aprendizaje de competencias²⁴ el ABP se fundamenta en la teoría constructivista²⁵, cuya vertiente social afirma que el aprendizaje resulta especialmente efectivo cuando se realiza en colaboración con otros²⁶, pues éste deriva de la cooperación²⁷. Igualmente, el ABP se sustenta en la psicología cognitiva, que promueve la motivación del alumno²⁸, condición necesaria del aprendizaje significativo²⁹, el cual compromete a los estudiantes³⁰. Se organiza el aprendizaje en torno a problemas holísticos dentro de un ambiente en el que el docente alienta a pensar crítica y creativamente, guía a los alumnos en su indagación³¹ y en el cual «el conflicto cognitivo estimula el aprendizaje»³². La presente contribución trata de aprovechar las emociones que producen las grandes obras literarias, la música, el séptimo arte y la televisión para despertar el interés del alumno por un tema jurídico.

3. Literatura, ABP y Derecho

Ya me he pronunciado, en el campo penal, sobre múltiples formas de plantear problemas, que han de resolverse en grupo, con la metodología del ABP³³. También el arte puede calar más hondo que la ciencia y aportar datos, mediante la literatura, para el análisis jurídico³⁴ que siembren la semilla del interés en el alumno al permitirle, sin esfuerzo, superar, de manera divertida, hasta el cansancio intelectual³⁵. Así, leer la literatura decimonónica, con ojos de jurista, podría despertar la curiosidad del estudiante para, con la codificación, abordar los orígenes de nuestra legislación. A modo de

²² FIGUEROA RUBALCAVA, A.E. (coord.) (2008), “Aprendizaje basado en problemas”. [En línea] <http://ufap.dgdp.uaa.mx>, p. 7.

²³ PELÁEZ VILLA, J., *op. cit.*, p. 2.

²⁴ VIZCARRO, C./JUÁREZ, E., *op. cit.*, p. 10.

²⁵ BOTIA VARGAS, R.A., “Aprendizaje basado en problemas”. [En línea] <http://www.slideshare.net>, p. 1.

²⁶ FONT, A., *op. cit.*, p. 260.

²⁷ FIGUEROA RUBALCAVA, A.E., *op. cit.*, p. 4.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ FONT, A., *op. cit.*, p. 257.

³⁰ THE BRITISH SCHOOL, *op. cit.*, p. 2.

³¹ *Ibidem*.

³² BOTIA VARGAS, R.A., *op. cit.*, p. 1.

³³ *Vid.* ABEL SOUTO, M. (2010), “El ABP como nueva técnica pedagógica aplicada a las ciencias jurídicas y al Derecho penal en el EEES”, *Dereito*, nº 19.2: pp. 469-485.

³⁴ QUINTANO RIPOLLÉS, A. (1951), *La Criminología en la literatura universal. Ensayo de propedéutica biológico-criminal sobre fuentes literarias*. Barcelona: Bosch, pp. 10 y 11.

³⁵ DEL ROSAL, J. (1947), *Crimen y criminal en la novela policíaca*. Madrid: Instituto Editorial Reus, p. 11.

ejemplo, *Marianela*, de Galdós, serviría de base para estudiar la Historia del Derecho, las primeras leyes laborales, el Derecho administrativo (minas), el nacimiento del Código civil, los derechos reales, de familia (matrimonio entre primos y adopción) y de sucesiones (herencias de los Penáguilas)³⁶ o el Derecho penal, pues las lamentables condiciones laborales ofrecerían un pretexto para analizar los delitos contra los derechos de los trabajadores.

Precisamente en el campo penal ofrece múltiples oportunidades la historia de la literatura universal para acudir al ABP, ya que constantemente recurre al delito como fuente de inspiración, desde el fratricidio de Caín con el que comienza la *Biblia*, pasando por los asesinatos recogidos en la *Ilíada* de Homero, la *Orestíada* de Esquilo, *Edipos* de Sófocles, *Orestes*, *Electra* e *Ifigenia* de Eurípides, las innumerables venganzas y crímenes de los *Nibelungos* germánicos, hasta los atroces episodios de nuestro *Romancero*, v. gr. *La Condesa traidora* o *Los infantes de Lara*³⁷, habida cuenta de que la «eterna»³⁸ temática del delito «sigue a la sociedad como sombra al cuerpo»³⁹. Penas todavía existentes en países que pretenden ser los abanderados mundiales de la civilización, como la de muerte, pueden ser estudiadas partiendo de nuestra poesía (*Un criminal* de Machado, en *Campos de Castilla*, *El reo de muerte y el verdugo* de Espronceda o *Garrrote vil*, de Valle-Inclán), teatro (*Fuenteovejuna* de Lope de Vega y *El alcalde de Zalamea*, de Calderón de la Barca) o novela (*La familia de Pascual Duarte* de Cela y *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, el cual supo que llegaba a Barcelona porque los árboles estaban repletos de ahorcados)⁴⁰ y penas ya desaparecidas en todo el mundo, como la de galeras, pueden servir de base para indagar la finalidad utilitaria del castigo tomando, también de la obra cumbre cervantina, como pretexto el capítulo de los galeotes⁴¹. La lectura de Dostoyewski (*Crimen y Castigo*) puede estimular el análisis conjunto del asesinato, el robo y la atenuante de arrepentimiento; para el estudio de la figura del anarquista y el terrorismo son útiles novelas de Baroja; es posible abordar la violencia sexista desde las obras de Calderón y Shakespeare (uxoricidio pasional de *Otelo*), la pederastia en *Sodoma y Gomorra* de Proust, la delincuencia juvenil como protesta en la literatura alemana, los crímenes multitudinarios en Galdós, que recoge la matanza de religiosos de 1834 en el *Episodio nacional* que lleva por título *Un faccioso más y algunos frailes menos*, y se puede encargar a los alumnos la lectura de dos libros para que adviertan cómo en el *Delincuente honrado* de Jovellanos⁴² se reflejan las ideas del marqués de Beccaria⁴³.

³⁶ MIRANDA BOTO, J.M. (2010), “La lectura de clásicos como refuerzo de la enseñanza del Derecho. A propósito de *Marianela*, de Benito Pérez Galdós”, *Dereito*, nº 18.2: pp. 314, 315, 319, 320, 322 y 324.

³⁷ QUINTANO RIPOLLÉS, A., *op. cit.*, pp. 15-17.

³⁸ DEL ROSAL, J., *op. cit.*, p. 33.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ DE VICENTE MARTÍNEZ, R. (2010), *Las artes contra la pena de muerte*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 25-27, 49, 50 y 61-71.

⁴¹ ARROYO ZAPATERO, L. (1998), “Delitos y penas en el Quijote”, *Revista de Ciencias Penales*, vol. 1, nº 2: pp. 266-272.

⁴² QUINTANO RIPOLLÉS, A., *op. cit.*, pp. 17, 24, 54-57, 60, 80-84, 97, 99, 143, 178-181 y 193.

Concretamente, cabría ofrecer a los estudiantes *1984*, la última obra de George Orwell y probablemente la más famosa e influyente, creadora de conceptos aún hoy vivos como *gran hermano*, *doblepensar* y *neolengua*⁴⁴, para que trabajen en grupos primero y expongan al resto de la clase después la vinculación del pensamiento con el lenguaje y la teoría significativa de la acción, el fundamento de la responsabilidad criminal en la libertad y su destrucción por el *crimetal* o el castigo de los meros pensamientos, la manipulación política del lenguaje y la pretendida novedad de la localización permanente⁴⁵, fruto del *marketing* punitivo popular que vendió como nueva la vieja pena del arresto domiciliario, las telepantallas orwellianas y el seguimiento electrónico de la localización permanente así como la medida de libertad vigilada y el hecho de que el autor nos pretendiese sorprender al final de la novela con la revelación de que el protagonista, Winston Smith, había sido vigilado durante 7 años, cuando desde la Ley orgánica 5/2010, de 22 de junio, se permite un seguimiento permanente mediante aparatos electrónicos, posterior al cumplimiento de la prisión, que puede alcanzar los 10 años.

4. De la ópera al Derecho penal mediante el ABP

En la medida en que la ópera, en general, y el estilo vocal del *bel canto*, en particular, musicalizan pasiones humanas descritas por libretistas especializados y grandes literatos —pues sin Shakespeare, Víctor Hugo, Alexandre Dumas o el Duque de Rivas no hubieran nacido de Verdi *Macbeth*, *Otello* y *Falstaff*, *Rigoletto*, *La Traviata* o *La forza del destino*, sin Merimée no se podría escuchar *Carmen* de Bizet, no existiría *Fausto* de Gounod sin Goethe ni sin Oscar Wilde habría podido escribir *Salomé* Richard Strauss—, pasiones sobre las que destacan las que conducen o derivan del crimen y su castigo, existe una clara relación entre ópera y Derecho penal; en ella se habla de un amplio catálogo de delitos y penas⁴⁶, el cual demuestra que «el *bel canto* no ha sido ajeno al Derecho punitivo»⁴⁷ y nos permite servirnos de la música para llegar al Derecho penal mediante el ABP, ofreciendo a los estudiantes fragmentos de libretos para su comentario en grupos, proceso de aprendizaje en el que el ritmo y la melodía que acompañan al texto y materia objeto de estudio facilitan la motivación del alumno. Se trata de aprovechar los profundos sentimientos que despierta la ópera para acercar e identificar, a través de la música, al estudiante con el delincuente, su castigo y la víctima⁴⁸.

⁴³ Vid. BECCARIA, C. (2011), *Dos delitos e das penas*, con prólogo de GONZÁLEZ GUTIÁN, L., traducido del italiano al gallego por Benedict Buono. Santiago: USC; MATUS ACUÑA, J.P. (dir.) (2011), *Beccaria 250 años después. Dei delitti e delle pene. De la obra maestra a los becarios. Vigencia de la obra De los delitos y de las penas*. Montevideo/Buenos Aires: B de F.

⁴⁴ GALVÁN, F. (2010), “Introducción”, en ORWELL, G.: *1984*. Barcelona: Austral, p. 9.

⁴⁵ ABEL SOUTO, M. (2008), *La pena de localización permanente*. Granada: Comares.

⁴⁶ GARCÍA VALDÉS, C. (1998), *Castigos, delitos y bel canto*. Madrid: Edisofer, pp. 14-16, 22, 31 y 102.

⁴⁷ DE VICENTE MARTÍNEZ, R., *Las artes..., cit.*, p. 99.

⁴⁸ GARCÍA VALDÉS, C., *op. cit.*, p. 32.

Así, para analizar el homicidio podemos servirnos de *Tosca* e *Il Tabarro* de Puccini, *La forza del destino* y *Rigoletto* de Verdi, *I Pagliacci* de Ruggiero Leoncavallo, *Wozzeck* de Alban Berg, *Carmen* de Bizet, *Rosmonda D'Inghilterra* de Donizetti, *Fausto* de Gounod, *Il Pirata* de Bellini, *Il Giuramento* de Mercadante, *Beatrice Cenci* de Goldschmidt o *Cadillac* de Hindemith⁴⁹; para abordar el asesinato cabe partir de *Rigoletto* (por precio), *Luisa Miller*, *Simon Boccanegra* (asesinatos alevosos, con veneno o mientras se duerme), *Un Ballo in Maschera* y *Otello* (ambos con incidencia de los estados pasionales) de Verdi, *Lucrezia Borgia* (envenenamientos) y *Lucia di Lammermoor* (imputabilidad) de Donizetti, *Adriana Lecouvreur* (envenenamiento por celos) de Cilea o *Edgar* (alevosía y estados pasionales) de Puccini⁵⁰; el magnicidio puede estudiarse sobre la base de *El Baile de Máscaras* de Auber; es posible abordar el proxenetismo y la violación desde *Rigoletto*, el acoso sexual desde *Tosca*, el secuestro desde *Iris* de Mascagni, la acusación y denuncia falsas desde *Fausta* de Donizetti, los malos tratos a los presos desde *Fidelio* de Beethoven y las torturas desde *I Due Foscari* de Verdi, *Beatrice di Tenda* de Bellini o *Tosca*⁵¹.

Respecto a las penas, la de muerte puede ser analizada, en general, sobre la base de *Le Dernier Jour d'un Condamné* de los hermanos Alagna⁵², *Egmont* de Beethoven, *Il Pirata*, *Beatrice di Tenda* o *Simon Boccanegra*⁵³, y en sus distintas formas de ejecución cabe abordarla desde *Aida* de Verdi (enterramiento), *Poliuto* de Donizetti (martirio en circo), *Don Carlo* e *Il Trovatore* de Verdi, *La Fiamma* de Respighi⁵⁴ o *Norma* de Bellini (hoguera)⁵⁵, *La Juive* de Halévy (en caldero hirviendo), *Anna Bolena*, *Roberto Devereux* y *Maria Stuarda* de Donizetti⁵⁶, *Gloriana* de Britten⁵⁷, *Beatrice Cenci* o *Salomé* (decapitaciones genéricas)⁵⁸, *Andrea Chénier* de Giordano y *Dialogues de Carmélites* de Poulenc (guillotina), *Tosca*⁵⁹ o *Ainadamar* de Golijov sobre Lorca (fusilamientos)⁶⁰. Asimismo, es posible aproximarse a las penas restrictivas de derechos desde *Manon Lescaut* de Puccini (deportación a las colonias), *I Due Foscari* (exilio en Creta) o *Dialogues de Carmélites* (expulsión y destierro interior)⁶¹. Finalmente, para estudiar la historia de la prisión, además de la última obra mencionada, en la que aparecen los

⁴⁹ GARCÍA VALDÉS, C., *op. cit.*, pp. 37, 50, 73-76, 81, 82, 84, 85, 97, 98, 103, 104, 107, 108 y 119.

⁵⁰ GARCÍA VALDÉS, C., *op. cit.*, pp. 50, 51, 55-59, 61, 62, 68, 72, 83, 84, 118 y 123.

⁵¹ GARCÍA VALDÉS, C., *op. cit.*, pp. 37-39, 50, 51, 53, 58, 105, 106, 114 y 121-123.

⁵² DE VICENTE MARTÍNEZ, R., *Las artes...*, *cit.*, pp. 110-112.

⁵³ GARCÍA VALDÉS, C., *op. cit.*, pp. 57, 66 y 103-106.

⁵⁴ GARCÍA VALDÉS, C., *op. cit.*, pp. 28-30, 33, 46 y 66.

⁵⁵ DE VICENTE MARTÍNEZ, R., *Las artes...*, *cit.*, pp. 99 y 100.

⁵⁶ DE VICENTE MARTÍNEZ, R., *Las artes...*, *cit.*, pp. 102, 103, 106 y 107; GARCÍA VALDÉS, C., *op. cit.*, pp. 42, 44, 45 y 102.

⁵⁷ DE VICENTE MARTÍNEZ, R., *Las artes...*, *cit.*, p. 103.

⁵⁸ GARCÍA VALDÉS, C., *op. cit.*, pp. 86, 87 y 108.

⁵⁹ DE VICENTE MARTÍNEZ, R., *Las artes...*, *cit.*, pp. 103-108; GARCÍA VALDÉS, C., *op. cit.*, pp. 34, 36, 37 y 40.

⁶⁰ DE VICENTE MARTÍNEZ, R., *Las artes...*, *cit.*, pp. 112 y 113.

⁶¹ GARCÍA VALDÉS, C., *op. cit.*, pp. 36, 58, 93 y 95.

cadalsos y prisiones de la revolución francesa, puede tomarse como pretexto parte de los libretos, que se suministrarían a los alumnos para trabajar en grupos, de *Tosca* (castillo de Sant'Angelo), *Roberto Devereux* (Torre de Londres), *Samson et Dalila* de Saint-Saëns (calabozo en Gaza), *The Beggar's Opera* de Gay y Pepusch (Newgate), *Il Prigioniero* de Dallapiccola (celda subterránea) o *Fidelio* de Beethoven (patios y calabozos de una cárcel-fortaleza sevillana)⁶².

5. Cine y televisión como recurso didáctico

También el carácter documental e informativo del cine enriquece la enseñanza de cualquier materia, las emociones que produce el séptimo arte pueden despertar el interés del alumno por un tema jurídico, la identificación que genera entre sujeto y objeto potencia el aprendizaje significativo e, igualmente, el cine aporta la baza fundamental para el aprendizaje motivador de enseñar deleitando, reflejada en el aforismo *prodesse delectare*⁶³. Así, *v. gr.*, resulta interesante que el alumno reflexione sobre documentales como *La corporación* o *Caso Enron* para el aprendizaje del Derecho penal de la empresa mediante tareas vinculadas a aulas virtuales⁶⁴ y la construcción en ellas de «cinetecas» con comentarios de películas que pongan de relieve su conexión con la asignatura⁶⁵. Conviene proyectar obras como *Heroína* para que los alumnos perciban la incidencia del narcotráfico en Galicia y analicen en grupos la conexión entre el crimen y la drogadicción, si con la actual regulación se protege realmente la salud pública, las propuestas político-criminales de legalización controlada, el atentado contra el principio de legalidad que comportan los tipos abiertos como el artículo 368 del Texto punitivo, la positiva rebaja penológica operada en 2010 para la figura criminológica del traficante-consumidor o las no tan acertadas modificaciones sobre la criminalidad organizada y el tipo de extrema gravedad por uso de embarcaciones⁶⁶. Igualmente, cabe abordar los crímenes contra la humanidad desde *¿Vencedores o vencidos?*⁶⁷, las torturas desde *Brazil*⁶⁸, *La pasión de Juana de Arco*, *Dies irae*⁶⁹, *El crimen de Cuenca*⁷⁰, *Estado*

⁶² GARCÍA VALDÉS, C., *op. cit.*, pp. 36, 37, 40, 44, 109, 111, 113 y 117.

⁶³ DE VICENTE MARTÍNEZ, R., *Las artes...*, *cit.*, pp. 349 y 350.

⁶⁴ RÍOS CORBACHO, J.M. (2011), “Innovación docente del Derecho penal de la empresa a través de técnicas colaborativas y entornos virtuales de aprendizaje en el espacio europeo de educación superior”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, nº 3: p. 75.

⁶⁵ HOLGADO SÁEZ, C. (2011), “Las nuevas tecnologías en los estudios de Derecho en el marco del EEES: sugerencias didácticas de actividades colaborativas con entornos virtuales”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, nº 3: p. 102.

⁶⁶ ABEL SOUTO, M. (2011), “Luces y sombras en la reforma penal sobre drogas de 2010”, *La Ley Penal*, nº 83: pp. 61-86; LORENZO SALGADO, J.M. (2011), “Reformas penales y drogas: observaciones críticas. (Especial referencia a la LO 5/2010, de modificación del Código penal)”, en MUÑOZ CONDE, F./LORENZO SALGADO, J.M./FERRÉ OLIVÉ, J.C./CORTÉS BECHIARELLI, E./NÚÑEZ PAZ, M.A. (dirs.): *Un Derecho penal comprometido. Libro homenaje al Prof. Dr. Gerardo Landrove Díaz*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 631-679.

⁶⁷ MUÑOZ CONDE, F./MUÑOZ AUNIÓN, M. (2003), *¿Vencedores o vencidos? Comentarios jurídicos y cinematográficos a la película de Stanley Kramer El juicio de Nuremberg (1961)*. Valencia: Tirant lo Blanch.

⁶⁸ DÍAZ Y GARCÍA CONLLEDO, M. (2005), “Brazil. Vigilancia, seguridad, tortura”, en GARCÍA AMADO, J.A./PAREDES CASTAÑÓN, J.M. (coords.): *Torturas en el cine*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 99-128.

de sitio⁷¹, *El experimento*⁷² o, junto con la violación, el asesinato, la cadena perpetua, la detención ilegal y el abuso de confianza, desde *El secreto de sus ojos*⁷³, los delitos relacionados con la prostitución desde *Las noches de Cabiria*⁷⁴, *Belle de jour*⁷⁵, *La vida de Oharu*⁷⁶, *El matrimonio de María Braun*⁷⁷, *Taxi Driver*⁷⁸ o *Whore*⁷⁹, la deleznable pena de muerte mediante la proyección de más de medio centenar de películas⁸⁰ y es posible analizar en grupos cómo en *Soy un fugitivo*⁸¹, *Tres colores: rojo*⁸² o *La naranja mecánica*⁸³ se reflejan todas las teorías de la pena⁸⁴.

De la misma manera la televisión también puede ser una fuente inagotable para servirnos del ABP. En este sentido no debemos despreciar el valor de *Los Simpson*, pues cada episodio representa una inversión de millón y medio de dólares, y aunque nos riamos con estos divertidos personajes, alguien se los toma muy en serio: 300

⁶⁹ PAREDES CASTAÑÓN, J.M. (2005), “*La pasión de Juana de Arco/Dies irae*. Las políticas de la tortura”, en GARCÍA AMADO, J.A./PAREDES CASTAÑÓN, J.M., *op. cit.*, pp. 47-78.

⁷⁰ DOVAL PAIS, A. (2005), “*El crimen de Cuenca*. La tortura de todos: el campo de concentración como metáfora del neofascismo cotidiano”, en GARCÍA AMADO, J.A./PAREDES CASTAÑÓN, J.M. (2005), *op. cit.*, pp. 143-160.

⁷¹ BARBER BURUSCO, S. (2005), “*Estado de sitio*. Tortura y poder”, en GARCÍA AMADO, J.A./PAREDES CASTAÑÓN, J.M. (2005), *op. cit.*, pp. 231-244.

⁷² GÓMEZ MARTÍN, V. (2005), “*El experimento*. Algunas consideraciones sobre el *Stanford Prison Experiment*”, en GARCÍA AMADO, J.A./PAREDES CASTAÑÓN, J.M., *op. cit.*, pp. 179-199.

⁷³ RÍOS CORBACHO, J.M. (2011), “*El secreto de sus ojos*”. [En línea] <http://proyectodecine.wordpress.com>, pp. 1-21.

⁷⁴ ORTS BERENGUER, E. (2003), “*Las noches de Cabiria*. La dignidad de una prostituta”, en EL MISMO AUTOR (coord.): *Prostitución y Derecho en el cine*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 93-112.

⁷⁵ QUINTERO OLIVARES, G. (2003), “*Belle de jour* y la libre opción por la prostitución”, en ORTS BERENGUER, E. (2003), *op. cit.*, pp. 113-127.

⁷⁶ MAQUEDA ABREU, M.L. (2003), “*La vida de Oharu*. El comercio sexual de seres humanos: una esclavitud de todos los tiempos”, en ORTS BERENGUER, E., *op. cit.*, pp. 57-72.

⁷⁷ JAREÑO LEAL, A. (2003), “*El matrimonio de María Braun*. Abolicionismo o legalización: las opciones legales con respecto a la prostitución”, en ORTS BERENGUER, E., *op. cit.*, pp. 27-55.

⁷⁸ TOMÁS-VALIENTE LANUZA, C. (2003), “*Taxi Driver* y las posibles razones para reprimir penalmente comportamientos relacionados con la prostitución”, en ORTS BERENGUER, E., *op. cit.*, pp. 129-141.

⁷⁹ CUGAT MAURI, M. (2003), “*Whore*. El cine contra el cine”, en ORTS BERENGUER, E., *op. cit.*, pp. 13-26.

⁸⁰ DE VICENTE MARTÍNEZ, R., *Las artes...*, *cit.*, pp. 169-357.

⁸¹ DÍAZ Y GARCÍA CONLLEDO, M. (2006), “Crimen y castigo. Derecho penal, ¿para qué? A propósito de *Soy un fugitivo*”, en PRESNO LINERA, M.A./RIVAYA, B. (coords.): *Una introducción cinematográfica al Derecho*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 77-108.

⁸² DE VICENTE MARTÍNEZ, R. (2003), *El color de la justicia. (Tres colores: rojo)*. Valencia: Tirant lo Blanch.

⁸³ RÍOS CORBACHO, J.M. (2009), *La naranja mecánica. Problemas de violencia y resocialización en el siglo XXI*. Valencia: Tirant lo Blanch.

⁸⁴ Vid. ABEL SOUTO, M. (2006), *Teorías de la pena y límites al “ius puniendi” desde el Estado democrático*. Madrid: Dilex.

individuos que destinan 8 meses de trabajo a cada episodio⁸⁵, de los que, según Matt Groening, la mitad se graduaron en Harvard⁸⁶. Se trata de «valernos del interés del público en la serie»⁸⁷ para acercarlo al Derecho penal, ya que la ficción puede instruir al provocar respuestas cognitivas y afectivas relevantes con sus personajes, como Homer y Marge, que son caricaturas nuestras, al incidir positivamente sobre la atención del alumno, que se proyecta imaginariamente, aunque al ser dibujos animados no se confunde con ellos, lo que estimula más la reflexión sobre los personajes y las situaciones; además, el humor de *Los Simpson* contribuye a su valor heurístico, del que siempre disfrutó la comedia como herramienta pedagógica⁸⁸.

6. Aplicación del ABP, por medio de *Los Simpson*, al Derecho penal

Los Simpson, con su casi medio millar de episodios divididos en más de 20 temporadas⁸⁹, representan una rica cantera para extraer materiales pedagógicos que sirven para la construcción del aprendizaje en el Derecho penal.

Así, la serie nos ofrece un montón de oportunidades para analizar categorías de la parte general del Derecho penal, *v. gr.*, la comisión por omisión, la posición de garante o la imprudencia respecto al encargado de seguridad en una central nuclear, los estrechísimos márgenes del *ius corrigendi* como causa de justificación relacionados con las palizas que a Bart le propina Homer y hasta su imputabilidad, la responsabilidad criminal de las personas jurídicas en el entramado empresarial de Burns, la antipedagógica violencia de Rasca y Pica o la hipocresía de una rehabilitación que únicamente aporte una constante sonrisa y complacencia como la de *El blues de la Mona Lisa*; los numerosos crímenes de Bart pueden servir de base para estudiar la delincuencia de menores, el comportamiento de Nelson y sus colegas permite analizar el *mobbing* escolar y las bandas juveniles, el episodio *Bar, el asesino* es útil para abordar características de la criminalidad organizada e incluso el ser más inocente de todos, Maggie, pese a disparar al señor Burns por quitarle su piruleta, plantea cuestiones tan clásicas como la discutible incapacidad de acción en los inimputables o tan novedosas como su silencio, la filosofía del lenguaje de Wittgenstein y la teoría significativa de la acción⁹⁰.

⁸⁵ IRWIN, W./CONARD, M.T./SKOBLE, A.J. (eds.) (2001), *The Simpsons and Philosophy. Chicago and La Salle, Illinois: Open Court*, traducido al castellano por Diana Hernández (2009) como *Los Simpson y la filosofía*. Barcelona: Círculo de lectores, p. 13.

⁸⁶ IRWIN, W./LOMBARDO, J.R. (2009), “*Los Simpson* y la alusión: «El peor ensayo de la historia»”, en IRWIN, W./CONARD, M.T./SKOBLE, A.J., *op. cit.*, p. 101.

⁸⁷ SKOBLE, A.J. (2009), “Lisa y el antiintelectualismo estadounidense”, en IRWIN, W./CONARD, M.T./SKOBLE, A.J., *op. cit.*, p. 40, nota 1.

⁸⁸ MCMAHON, J.L. (2009), “La función de la ficción: El valor heurístico de Homer”, en IRWIN, W./CONARD, M.T./SKOBLE, A.J., *op. cit.*, pp. 263, 269, 271, 272, 280 y 282.

⁸⁹ MATHESON, C. (2009), “*Los Simpson*, la hiperironía y el sentido de la vida”, en IRWIN, W./CONARD, M.T./SKOBLE, A.J., *op. cit.*, p. 150.

⁹⁰ VIVES ANTÓN, T.S. (2011), *Fundamentos del sistema penal. Acción significativa y derechos constitucionales*. Valencia: Tirant lo Blanch.

De otro lado, *Los Simpson* también facilitan abundantes pretextos para estudiar la parte especial del Derecho penal y analizar infracciones como la falta de hurto, v. gr. de la hija del reverendo Lovejoy, que sustrae la limosna de la congregación; las estafas inmobiliarias, al contemplar las formas de venta de viviendas en *Bocados inmobiliarios*, o de seguros, en *Boda indemnización*, cuando Moe presiona a Homer para que le destroce el vehículo y así poder cobrar el seguro; la utilización fraudulenta de la señal de televisión por cable ajena en *Homer contra Lisa y el octavo mandamiento*; la corrupción del sistema político de Springfield; la malversación del alcalde Quimby, que se queda con los fondos de la lotería; los constantes cohechos del jefe de policía Wiggum o el del congresista Bob Arnold, que acepta un soborno; la criminalidad económica del señor Burns o sus delitos contra los recursos naturales y el medio ambiente, relativos a la energía nuclear, la protección de la flora, fauna y animales domésticos.

A modo de ejemplo, el episodio *Marge encadenada*, en el que acaba en prisión por olvidarse de pagar una botella de whisky en el supermercado de Apu, puede servir de base para dividir la clase en grupos que analicen la capacidad de acción, de la que carecen los dibujos animados, los elementos subjetivos del injusto y su incompatibilidad con la comisión imprudente, la falta de hurto, la crisis de las penas cortas privativas de libertad, las alternativas a la prisión⁹¹, nuestra tasa de criminalidad en comparación con la de otros países y las estadísticas penitenciarias españolas, europeas y estadounidenses. La puesta en común de todos los grupos permitiría extraer interesantes conclusiones sobre nuestro sistema penal, que no es ninguna broma, que cualquiera por un descuido puede acabar en prisión, como le sucedió al ser más íntegro de Springfield, que en España, con uno de los mayores porcentajes de encarcelamientos en la Unión europea pese a poseer una de las menores tasas de criminalidad, se abusa de la prisión y que cada vez nos alejamos más de Europa —con figuras como la conversión de tres faltas de hurto en un delito, introducida por la reforma penal de 2010— para acercarnos a lo más salvaje del oeste americano, el cual, de momento, con el séptuplo de nuestra tasa encierros, mantiene el récord mundial de encarcelamientos⁹².

7. Cuestiones para el debate y conclusiones

Pese a las múltiples ventajas que ofrece el ABP, como el desarrollo de las habilidades de comunicación y trabajo en equipo⁹³ o cooperativo⁹⁴ y la mayor motivación respecto a los métodos tradicionales⁹⁵, en la medida en que constituye una actividad diferente que

⁹¹ ABEL SOUTO, M. (2011), *As penas privativas de liberdade. Unidade didáctica 16*. Santiago: USC.

⁹² ABEL SOUTO, M. (2011), “Alternativas necesarias frente al punitivismo: *probation*, suspensión y sustitución de la pena de prisión en el Código penal español, reformado por la Ley orgánica 5/2010, de 22 de junio”, *Gaceta Penal & Procesal Penal*, n° 23: pp. 386 y 387.

⁹³ “Aprendizaje basado en problemas”. [En línea] <http://www.slideshare.net>, 405314, p. 2; “Aprendizaje basado en problemas”. [En línea] <http://www.slideshare.net>, 2660437, p. 2; BOTIA VARGAS, R.A., *op. cit.*, p. 3.

⁹⁴ THE BRITISH SCHOOL, *op. cit.*, p. 3; PÉREZ, M.A., *op. cit.*, pp. 128 y 135; SVINICKI, M. (2007), “Moving beyond «it worked»: The ongoing evolution of research on problem-based learning in medical education”, *Educational Psychology Review*, n° 19: pp. 49-61.

⁹⁵ PÉREZ, M.A. (2008), “La efectividad del ABP”, en GARCÍA SEVILLA, J., *op. cit.*, pp. 126 y 128.

identifica a los alumnos⁹⁶ y considera la posibilidad de interactuar⁹⁷, se aprecian desventajas en el ABP de las que dejó constancia al objeto de que puedan servir de base para plantear un enriquecedor debate, como la «resistencia al cambio en el método tradicional de trabajo»⁹⁸, ya que implica una difícil transición al ser necesario «asumir responsabilidades y acciones no comunes en un ambiente de aprendizaje tradicional»⁹⁹, un alto grado de compromiso por parte del alumnado¹⁰⁰ que debe abrirse para «aprender de los demás y compartir sus aprendizajes»¹⁰¹, demasiadas obligaciones a cambio de ventajas que «no son percibidas por el estudiante»¹⁰²; la «ansiedad»¹⁰³ de los alumnos en las etapas iniciales del ABP, que consta de 7 pasos según el modelo clásico de Maastricht¹⁰⁴, porque estiman que «no saben lo suficiente y van despacio»¹⁰⁵; las dificultades de aplicación a grupos grandes¹⁰⁶, frecuentes y especialmente preocupantes en las ciencias jurídicas, pese a las adaptaciones asiáticas y españolas del ABP¹⁰⁷, dado que, aun cuando el tamaño reducido del grupo no garantiza la colaboración, la permite en mayor medida¹⁰⁸ y facilita la supervisión de los alumnos¹⁰⁹, los procesos de búsqueda de soluciones y aprendizaje, la participación, el trabajo metódico, la cohesión grupal y da más tiempo a las intervenciones de cada miembro¹¹⁰, de modo que la dimensión del grupo acaba condicionando la efectividad del ABP¹¹¹, de la misma manera que las clases numerosas hacen inviable el aprendizaje autónomo en el EEES por reducir al mínimo el contacto personal con el alumno, necesario para la interacción colaborativa¹¹², aunque cabría paliar el problema del tamaño y número de los grupos

⁹⁶ THE BRITISH SCHOOL, *op. cit.*, p. 2.

⁹⁷ “Aprendizaje...”, 2660437, *cit.*, p. 2; BOTIA VARGAS, R.A., *op. cit.*, p. 2.

⁹⁸ “Aprendizaje...”, 405314, *cit.*, p. 2.

⁹⁹ BOTIA VARGAS, R.A., *op. cit.*, p. 3.

¹⁰⁰ THE BRITISH SCHOOL, *op. cit.*, p. 3.

¹⁰¹ “Aprendizaje...”, 2660437, *cit.*, p. 2.

¹⁰² “Aprendizaje...”, 405314, *cit.*, p. 2.

¹⁰³ THE BRITISH SCHOOL, *op. cit.*, p. 3.

¹⁰⁴ GARCÍA SEVILLA, J./HIDALGO, M.D./MARTÍN, P./SÁEZ, C./ROMERO MEDINA, A./BERMEJO, F./PEDRAJA, M.J./PÉREZ, M.A./GONZÁLEZ, F. (2008), “La metodología ABP aplicado como metodología parcial en el contexto de una asignatura o de una licenciatura”, en GARCÍA SEVILLA, J., *op. cit.*, pp. 169-172; PRIETO, A./DÍAZ D./HERNÁNDEZ, M./LACASA, E., *op. cit.*, pp. 60-62; VIZCARRO, C./JUÁREZ, E., *op. cit.*, pp. 14 y 15.

¹⁰⁵ “Aprendizaje...”, 2660437, *cit.*, p. 2; BOTIA VARGAS, R.A., *op. cit.*, p. 2.

¹⁰⁶ “Aprendizaje...”, 405314, *cit.*, p. 2.

¹⁰⁷ PRIETO, A./DÍAZ, D./HERNÁNDEZ, M./LACASA, E., *op. cit.*, pp. 62 y 65.

¹⁰⁸ FONT, A., *op. cit.*, p. 265.

¹⁰⁹ GARCÍA SEVILLA, J./HIDALGO, M.D./MARTÍN, P./SÁEZ, C./ROMERO MEDINA, A./BERMEJO, F./PEDRAJA, M.J./PÉREZ, M.A./GONZÁLEZ, F., *op. cit.*, p. 176.

¹¹⁰ MORENO, R./MARTÍNEZ, R., *op. cit.*, p. 149.

¹¹¹ COLLIVER, J.A./MARKWELL, S.J. (2007), “Research on problem-based learning: the need for critical analysis of methods and findings”, *Medical Education*, nº 41: pp. 533-535; PÉREZ, M.A., *op. cit.*, p. 124.

¹¹² ZABALZA BERAZA, M.A., *op. cit.*, pp. 26, 76, 89 y 90.

mediante el uso de herramientas informáticas¹¹³; la no mejoría en los exámenes estandarizados¹¹⁴; la imposibilidad de dar todos los contenidos en formato ABP¹¹⁵; la «renuncia al control total del proceso educativo»¹¹⁶; los objetivos multidisciplinares, que incluyen diversas materias¹¹⁷, porque los problemas específicos son más fáciles de programar, en ellos resulta menor el intervalo desde el planteamiento a la solución y la motivación mayor¹¹⁸, de hecho en la universidad de Maastricht se observa una tendencia, a lo largo de tres décadas, hacia problemas concretos ante las dificultades derivadas de la planificación inicial más abierta¹¹⁹ y, finalmente, el mayor tiempo requerido¹²⁰ tanto por profesores, que deben preparar el material de apoyo y desarrollar los problemas¹²¹, como alumnos para lograr los aprendizajes¹²², lo que obliga a ofrecer únicamente fragmentos de obras¹²³ y a concluir que el uso del ABP debe ser complementario.

En suma, si se superan los mencionados inconvenientes, el arte, tanto en las manifestaciones analizadas como en muchas otras, *v. gr.* la pintura¹²⁴, representa una inagotable cantera de materiales pedagógicos para conseguir, con las emociones que despierta, la motivación del estudiante y construir el aprendizaje en las ciencias jurídicas mediante el ABP, excelente técnica pedagógica que cumple plenamente con las exigencias del EEES en el marco de las metodologías docentes activas y el aprendizaje de competencias.

¹¹³ HOLGADO SÁEZ, C. (2010), “Luces y sombras de la plataforma Moodle: valoración y experiencia didáctica en lenguas extranjeras”, en PRIETO, M.E./DODERO, J.M./VILLEGAS, D.O.: *Recursos digitales para la educación y la cultura*. Universidad Tecnológica Metropolitana de Mérida (Yucatán)/Universidad de Cádiz, pp. 203-210.

¹¹⁴ “Aprendizaje...”, 405314, *cit.*, p. 2; THE BRITISH SCHOOL, *op. cit.*, p. 3.

¹¹⁵ THE BRITISH SCHOOL, *op. cit.*, *loc. cit.*

¹¹⁶ *Ibidem*.

¹¹⁷ ROMERO MEDINA, A./GARCÍA SEVILLA, J., *op. cit.*, p. 38.

¹¹⁸ MORENO, R./MARTÍNEZ, R., *op. cit.*, p. 146.

¹¹⁹ MOUST, J.H.C./VAN BERKEL, H.J.M./SCHMIDT, H.G. (2005), “Sings of erosion: Reflections on three decades of problema-based learning at Maastricht University”, *Higher Education*, nº 50: pp. 665-683.

¹²⁰ PÉREZ, M.A., *op. cit.*, p. 128.

¹²¹ THE BRITISH SCHOOL, *op. cit.*, p. 3.

¹²² BOTIA VARGAS, R.A., *op. cit.*, p. 3.

¹²³ MIRANDA BOTO, J.M., *op. cit.*, p. 322.

¹²⁴ DE VICENTE MARTÍNEZ, R., *Las artes...*, *cit.*, pp. 129-149, que sugiere abordar el movimiento contra la pena de muerte, entre otros lienzos, desde *Los desastres de la guerra* y *Los fusilamientos del 3 de mayo* de Goya, *Masacre en Corea* de Picasso, *La esperanza del condenado a muerte I, II y III*, tríptico de Miró, o el cartel de Tàpies *Pro abolición pena de muerte*.

8. Bibliografía

ABEL SOUTO, M. (2006), *Teorías de la pena y límites al “ius puniendi” desde el Estado democrático*. Madrid: Dilex.

ABEL SOUTO, M. (2008), *La pena de localización permanente*. Granada: Comares.

ABEL SOUTO, M. (2010), “Derecho penal, norma de valoración, bien jurídico y enseñanza de valores en el EEES”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, nº 2: pp. 93-100.

ABEL SOUTO, M. (2010), “El ABP como nueva técnica pedagógica aplicada a las ciencias jurídicas y al Derecho penal en el EEES”, *Dereito*, nº 19.2: pp. 469-485.

ABEL SOUTO, M. (2011), *As penas privativas de liberdade. Unidade didáctica 16*. Santiago: USC.

ABEL SOUTO, M. (2011), “Alternativas necesarias frente al punitivismo: *probation*, suspensión y sustitución de la pena de prisión en el Código penal español, reformado por Ley orgánica 5/2010, de 22 de junio”, *Gaceta Penal & Procesal Penal*, nº 23: pp. 339-387.

ABEL SOUTO, M. (2011), “Luces y sombras en la reforma penal sobre drogas de 2010”, *La Ley Penal*, nº 83: pp. 61-86.

“Aprendizaje basado en problemas”. [En línea] <http://www.slideshare.net>, 405314.

“Aprendizaje basado en problemas”. [En línea] <http://www.slideshare.net>, 2660437.

ARROYO ZAPATERO, L. (1998), “Delitos y penas en el Quijote”, *Revista de Ciencias Penales*, vol. 1, nº 2: pp. 266-272.

BARBER BURUSCO, S. (2005), “*Estado de sitio*. Tortura y poder”, en GARCÍA AMADO, J.A./PAREDES CASTAÑÓN, J.M., *op. cit.*, pp. 231-244.

BECCARIA, C. (2011), *Dos delitos e das penas*, con prólogo de GONZÁLEZ GUITIÁN, L., traducido del italiano al gallego por Benedict Buono. Santiago: USC.

BOTIA VARGAS, R.A., “Aprendizaje basado en problemas”. [En línea] <http://www.slideshare.net>.

CLAYTON, W./GIJSELAERS, W.H. (2008), “Problem based learning. Guide for educators”. [En línea] <http://www.bized.co.uk/current/pbl/educator.htm>.

COLLIVER, J.A./MARKWELL, S.J. (2007), “Research on problem-based learning: the need for critical analysis of methods and findings”, *Medical Education*, nº 41: pp. 533-535.

CUGAT MAURI, M. (2003), “*Whore. El cine contra el cine*”, en ORTS BERENGUER, E., *op. cit.*, pp. 13-26.

DE VICENTE MARTÍNEZ, R. (2003), *El color de la justicia. (Tres colores: rojo)*. Valencia: Tirant lo Blanch.

DE VICENTE MARTÍNEZ, R. (2010), *Las artes contra la pena de muerte*. Valencia: Tirant lo Blanch.

DEL ROSAL, J. (1947), *Crimen y criminal en la novela policíaca*. Madrid: Instituto Editorial Reus.

DÍAZ Y GARCÍA CONLLEDO, M. (2005), “*Brazil. Vigilancia, seguridad, tortura*”, en GARCÍA AMADO, J.A./PAREDES CASTAÑÓN, J.M., *op. cit.*, pp. 99-128.

DÍAZ Y GARCÍA CONLLEDO, M. (2006), “*Crimen y castigo. Derecho penal, ¿para qué? A propósito de Soy un fugitivo*”, en PRESNO LINERA, M.A./RIVAYA, B. (coords.): *Una introducción cinematográfica al Derecho*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 77-108.

DOVAL PAIS, A. (2005), “*El crimen de Cuenca. La tortura de todos: el campo de concentración como metáfora del neofascismo cotidiano*”, en GARCÍA AMADO, J.A./PAREDES CASTAÑÓN, J.M., *op. cit.*, pp. 143-160.

FIGUEROA RUBALCAVA, A.E. (coord.) (2008), “*Aprendizaje basado en problemas*”. [En línea] <http://ufap.dgdp.uaa.mx>.

FONT, A. (2008), “*El uso de las TIC como soporte para el ABP*”, en GARCÍA SEVILLA, J., *op. cit.*, pp. 253-281.

GALVÁN, F. (2010), “*Introducción*”, en ORWELL, G.: *1984*. Barcelona: Austral, pp. 9-54.

GARCÍA AMADO, J.A./PAREDES CASTAÑÓN, J.M. (coords.) (2005), *Torturas en el cine*. Valencia: Tirant lo Blanch.

GARCÍA SEVILLA, J. (2008), “*Prólogo*”, en LA MISMA AUTORA (coord.): *La metodología del aprendizaje basado en problemas*. Universidad de Murcia.

GARCÍA SEVILLA, J./HIDALGO, M.D./MARTÍN, P./SÁEZ, C./ROMERO MEDINA, A./BERMEJO, F./PEDRAJA, M.J./PÉREZ, M.A./GONZÁLEZ, F. (2008), “*La metodología ABP aplicado como metodología parcial en el contexto de una asignatura o de una licenciatura*”, en GARCÍA SEVILLA, J., *op. cit.*, pp. 163-185.

GARCÍA VALDÉS, C. (1998), *Castigos, delitos y bel canto*. Madrid: Edisofer.

GÓMEZ MARTÍN, V. (2005), “*El experimento. Algunas consideraciones sobre el Stanford Prison Experiment*”, en GARCÍA AMADO, J.A./PAREDES CASTAÑÓN, J.M., *op. cit.*, pp. 179-199.

HOLGADO SÁEZ, C. (2010), “Luces y sombras de la plataforma Moodle: valoración y experiencia didáctica en lenguas extranjeras”, en PRIETO, M.E./DODERO, J.M./VILLEGAS, D.O.: *Recursos digitales para la educación y la cultura*. Universidad Tecnológica Metropolitana de Mérida (Yucatán)/Universidad de Cádiz, pp. 203-210.

HOLGADO SÁEZ, C. (2011), “Las nuevas tecnologías en los estudios de Derecho en el marco del EEES: sugerencias didácticas de actividades colaborativas con entornos virtuales”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, nº 3: pp. 93-105.

IRWIN, W./CONARD, M.T./SKOBLE, A.J. (eds.) (2001), *The Simpsons and Philosophy. Chicago and La Salle, Illinois: Open Court*, traducido al castellano por Diana Hernández (2009) como *Los Simpson y la filosofía*. Barcelona: Círculo de lectores.

IRWIN, W./LOMBARDO, J.R. (2009), “Los Simpson y la alusión: «El peor ensayo de la historia»”, en IRWIN, W./CONARD, M.T./SKOBLE, A.J., *op. cit.*, pp. 101-114.

JAREÑO LEAL, A. (2003), “El matrimonio de María Braun. Abolicionismo o legalización: las opciones legales con respecto a la prostitución”, en ORTS BERENGUER, E., *op. cit.*, pp. 27-55.

LORENZO SALGADO, J.M. (2011), “Reformas penales y drogas: observaciones críticas. (Especial referencia a la LO 5/2010, de modificación del Código penal)”, en MUÑOZ CONDE, F./LORENZO SALGADO, J.M./FERRÉ OLIVÉ, J.C./CORTÉS BECHIARELLI, E./NÚÑEZ PAZ, M.A. (dirs.): *Un Derecho penal comprometido. Libro homenaje al Prof. Dr. Gerardo Landrove Díaz*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 631-679.

MAQUEDA ABREU, M.L. (2003), “La vida de Oharu. El comercio sexual de seres humanos: una esclavitud de todos los tiempos”, en ORTS BERENGUER, E., *op. cit.*, pp. 57-72.

MARTÍNEZ LÓPEZ, M./ROLDÁN MÁRQUEZ, A. (2011), “Prólogo”, en LAS MISMAS AUTORAS (coords.): *EEE y cambios en las metodologías docentes*. Valencia: Tirant lo Blanch.

MATHESON, C. (2009), “Los Simpson, la hiperironía y el sentido de la vida”, en IRWIN, W./CONARD, M.T./SKOBLE, A.J., *op. cit.*, pp. 133-154.

MATUS ACUÑA, J.P. (dir.) (2011), *Beccaria 250 años después. Dei delitti e delle pene. De la obra maestra a los becarios. Vigencia de la obra De los delitos y de las penas*. Montevideo/Buenos Aires: B de F.

MCMAHON, J.L. (2009), “La función de la ficción: El valor heurístico de Homer”, en IRWIN, W./CONARD, M.T./SKOBLE, A.J., *op. cit.*, pp. 263-284.

MIRANDA BOTO, J.M. (2010), “La lectura de clásicos como refuerzo de la enseñanza del Derecho. A propósito de *Marianela*, de Benito Pérez Galdós”, *Dereito*, nº 18.2: pp. 313-324.

MOORE, S./WALSH, G./RÍSQUEZ, A. (2007), *Teaching at College and University: Effective Strategies and Key Principles*, Open University Press UK Limited, traducido al gallego por Verónica Arias Sánchez y Natalia Casado Bailón (2008) como *Ensinando na universidade. Estratexias eficaces e principios clave*. Tórculo, Universidade de Vigo.

MORENO R./MARTÍNEZ, R. (2008), “Aplicación de la metodología docente de aprendizaje basado en problemas a grupos amplios de estudiantes”, en GARCÍA SEVILLA, J., *op. cit.*, pp. 144-162.

MOUST, J.H.C./VAN BERKEL, H.J.M./SCHMIDT, H.G. (2005), “Signs of erosion: Reflections on three decades of problema-based learning at Maastricht University”, *Higher Education*, nº 50: pp. 665-683.

MUÑOZ CONDE, F. /MUÑOZ AUNIÓN, M. (2003), *¿Vencedores o vencidos? Comentarios jurídicos y cinematográficos a la película de Stanley Kramer El juicio de Nuremberg (1961)*. Valencia: Tirant lo Blanch.

ORTEGA Y GASSET, J. (1982), *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*. Madrid: Revista de Occidente en Alianza Editorial.

ORTS BERENGUER, E. (2003), “*Las noches de Cabiria*. La dignidad de una prostituta”, en EL MISMO AUTOR (coord.): *Prostitución y Derecho en el cine*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 93-112.

PAREDES CASTAÑÓN, J.M. (2005), “*La pasión de Juana de Arco/Dies irae*. Las políticas de la tortura”, en GARCÍA AMADO, J.A./PAREDES CASTAÑÓN, J.M., *op. cit.*, pp. 47-78.

PELÁEZ VILLA, J. (2010), “Aprendizaje basado en problemas”. [En línea] <http://www.slideshare.net>.

PÉREZ, M.A. (2008), “La efectividad del ABP”, en GARCÍA SEVILLA, J., *op. cit.*, pp. 123-143.

PÉREZ ÁLVAREZ, M.P. (2011), *Innovación metodológica y espacio europeo de educación superior. Experiencias docentes en el ámbito del Derecho*. Madrid: Dykinson.

PRIETO A./DÍAZ D./HERNÁNDEZ, M./LACASA, E. (2008), “Variantes metodológicas del ABP: el ABP 4x4”, en GARCÍA SEVILLA, J., *op. cit.*, pp. 55-78.

QUINTANO RIPOLLÉS, A. (1951), *La Criminología en la literatura universal. Ensayo de propedéutica biológico-criminal sobre fuentes literarias*. Barcelona: Bosch.

QUINTERO OLIVARES, G. (2003), “*Belle de jour* y la libre opción por la prostitución”, en ORTS BERENGUER, E., *op. cit.*, pp. 113-127.

QUINTERO OLIVARES, G. (2010), *La enseñanza del Derecho en la encrucijada. Derecho académico, docencia universitaria y mundo profesional*. Cizur Menor: Aranzadi.

RÍOS CORBACHO, J.M. (2009), *La naranja mecánica. Problemas de violencia y resocialización en el siglo XXI*. Valencia: Tirant lo Blanch.

RÍOS CORBACHO, J.M. (2011), “Innovación docente del Derecho penal de la empresa a través de técnicas colaborativas y entornos virtuales de aprendizaje en el espacio europeo de educación superior”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, nº 3: pp. 67-80.

RÍOS CORBACHO, J.M. (2011), “*El secreto de sus ojos*”. [En línea] <http://proyectodecine.wordpress.com>, pp. 1-21.

ROMERO MEDINA, A./GARCÍA SEVILLA, J. (2008), “La elaboración de problemas ABP”, en LA MISMA AUTORA, *op. cit.*, pp. 33-53.

SKOBLE, A.J. (2009), “Lisa y el antiintelectualismo estadounidense”, en IRWIN, W./CONARD, M.T./SKOBLE, A.J., *op. cit.*, pp. 38-50.

SVINICKI, M. (2007), “Moving beyond «it worked»: The ongoing evolution of research on problem-based learning in medical education”, *Educational Psychology Review*, nº 19: pp. 49-61.

THE BRITISH SCHOOL, “El aprendizaje basado en problemas (ABP O PBL). Una herramienta complementaria”. [En línea] <http://www.slideshare.net>.

TOMÁS-VALIENTE LANUZA, C. (2003), “*Taxi Driver* y las posibles razones para reprimir penalmente comportamientos relacionados con la prostitución”, en ORTS BERENGUER, E., *op. cit.*, pp. 129-141.

VIVES ANTÓN, T.S. (2011), *Fundamentos del sistema penal. Acción significativa y derechos constitucionales*. Valencia: Tirant lo Blanch.

VIZCARRO, C./JUÁREZ, E. (2008), “¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas?”, en GARCÍA SEVILLA, J., *op. cit.*, pp. 9-32.

ZABALZA BERAZA, M.A. (2008), *Competencias docentes do profesorado universitario. Calidade e desenvolvemento profesional*. Vigo: Vicerreitoría de formación e innovación educativa da Universidade de Vigo, Tórculo.

AUSENCIA DE NORMATIVIDAD ADECUADA EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

AMALIA PATRICIA COBOS CAMPOS

Profesora y Coordinadora de Docencia del Centro de Investigaciones Jurídicas
de la Facultad de Derecho
pcobos@uach.mx

Universidad Autónoma de Chihuahua, México

“El México del nuevo milenio demanda que el sistema educativo nacional forme a sus futuros ciudadanos como personas, como seres humanos conscientes, libres, irremplazables, con identidad, razón y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores y de ideales”

Programa Sectorial de Educación 2007-2012

Resumen: Dada la relevancia de los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior, y toda vez, que los organismos que se encargan en México de su realización, son de índole privada, resulta de vital importancia establecer los mecanismos legales que regulen dichos procesos, para un más eficaz funcionamiento de estos y de los organismos creados para su supervisión. El marco legal es sin duda el punto de referencia más importante de cualquier organismo, con mayor razón cuando hablamos de estos procesos que inciden de manera tan significativa en la educación superior.

Palabras Clave: Normatividad, acreditación, evaluación, educación superior

Abstract: Given the significance of the processes of evaluation and accreditation of higher education, and every time the bodies responsible in Mexico of its realization, are of a private nature, it's important to establish the legal mechanisms that regulate these processes for a more effective functioning of these and bodies to monitor your. The legal framework is without a doubt the reference point more important of any body, more so when we talk about these processes affecting so significantly in higher education.

Key word: Regulation, accreditation, assessment, higher education

Sumario: 1. Introducción. 2. Antecedentes. 3. ¿Cuáles son los retos a los que se enfrenta hacia futuro la educación superior en México?. 4. Regulación legal en materia de evaluación y acreditación de la Educación superior en México. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía.

1. Introducción

La importancia de regular adecuadamente los organismos de evaluación y acreditación en México es innegable a la luz de la relevancia que los mismos han asumido en el desenvolvimiento de la educación superior. La educación en el mundo se transforma con un nuevo modelo educativo que deja atrás las tradicionales posturas maestro-alumno, para dar vida al aprendizaje centrado en competencias. Este nuevo modelo se concibe a la luz de un mercado de trabajo cada vez más demandante en cuanto al perfil de egreso de los profesionistas, generando igualmente, nuevos retos a las instituciones educativas de cualquier nivel, aunque el presente análisis se centrará únicamente en los relativos a la educación superior.

En todo este entorno, los mecanismos legales adecuados representan una cuenta pendiente en lo que a México respecta. En muchos países, los organismos de acreditación de la educación surgen, algunos desde sus inicios, acompañados de un proceso legislativo y otros, posteriormente regulados, lo que en ambos casos permite un adecuado desempeño de su función. Esta normatividad permite que tengan vida y personalidad jurídica, lo que no ocurre en el caso de México, ante la ausencia de regulación legal.

En cuanto a los primeros podemos citar ejemplos como el de Costa Rica, que cuenta con el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior en Costa Rica (SINAES), el cual se constituyó en el año 1999 y que cuenta con dos leyes que sustentan su accionar, la Ley N° 8256 que le otorga el carácter de órgano oficial de acreditación y la Ley N° 8798 de Fortalecimiento del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior.

Argentina, por su parte, dio vida al Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) regulado por la Ley Nacional de Educación Superior No. 24.521.

Brasil cuenta con el *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior* (SINAES) que fue creado por la ley 10.861, de 14 de abril de 2004.

Lo anterior, sólo por citar algunos de los países que, a diferencia de México cuentan con una regulación legal de sus organismos de acreditación, cosa que en éste último no ha ocurrido, por el contrario, estos han surgido como organismos privados, y se desenvuelven bajo sus propios lineamientos, ausentes de una legislación que los reglamente y les dé vida jurídica.

2. Antecedentes

México es un país de contrastes, simultáneamente al crecimiento urbano desproporcionado de las grandes ciudades como el Distrito Federal Guadalajara, Monterrey, entre otras de menor envergadura, se encuentran zonas del mismo que parecen muy lejanas a cualquier tipo de desarrollo económico y social, qué decir de la Educación Superior.

Si bien pareciera que los avances en materia de democracia a través de la alternancia, y el fortalecimiento de los órganos electorales, pueden incidir en un mejor

desarrollo educativo y crecimiento social, esto no es así, aunque existen avances importantes, verbigracia en el caso de la equidad de género, la realidad es que la pobreza se ha acrecentado, los jóvenes no encuentran oportunidades y obtienen una Educación Superior para después subemplearse sin ejercer su profesión.¹

La Educación Superior Pública en México ha realizado importantes avances, que se reflejan en los mecanismos de evaluación y acreditación, e incluso, en los procesos de selección de estudiantes, en éste último punto a través de la aplicación del examen suministrado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), que permite una selección más adecuada de los aspirantes, ingresando al sistema de Educación Superior Pública, quienes están mejor preparados y reúnen el perfil adecuado para la carrera seleccionada, ante la evidente imposibilidad de dar cupo a todos los estudiantes que aspiran a ello, dicho organismo es una asociación civil sin fines de lucro, cuya actividad principal es el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación de conocimientos, habilidades y competencias, así como el análisis y la difusión de los resultados que arrojan las pruebas.

Desde 1994 proporciona información confiable y válida sobre los conocimientos y habilidades que adquieren las personas como beneficiarios de los programas educativos de diferentes niveles de educación formal e informal²

La acreditación de programas académicos, como un medio para reconocer y asegurar la calidad de la educación superior, tiene su antecedente inmediato en los procesos de evaluación que fueron relevantes en el mundo a partir de la década de los años ochenta.

En casi todos los países se establecieron políticas y programas sustentados por Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), entre otras.

Los albores de los procesos de evaluación de la educación superior en México se generaron en la década de los setenta integrándose a los programas de gobierno, influyendo en forma definitiva las iniciativas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES); quedando institucionalizada con el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 del Gobierno Federal.

Así las cosas, “la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) creó en 1989 la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), la cual diseñó la estrategia nacional para la creación y operación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, sustentado en tres líneas de

¹ MENDOZA MARTÍNEZ, O. O., (2005) “El sistema educativo en México, lo que hay que cambiar. Comentario al Programa Nacional de Educación”, *Observatorio Ciudadano de la Educación*, Volumen V, número 165. México, disponible en: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/mendoza.html>

² Disponible en <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=1702>, accedida el 4 de marzo de 2010

acción: la evaluación institucional (autoevaluación), la evaluación del Sistema y los subsistemas de educación superior y la evaluación interinstitucional de programas académicos y funciones de las instituciones, mediante el mecanismo de evaluación de pares calificados de la comunidad académica.”³

Asimismo, en 1991, se crean Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (CIEES), integrados por nueve cuerpos colegiados, compuestos por pares académicos del más alto nivel de las instituciones de educación superior de todo el país (IES). La misión fundamental de dicho organismo, es evaluar las funciones y los programas académicos que se imparten en las instituciones educativas que lo solicitan y formular recomendaciones puntuales para su mejoramiento, contenidas en los informes de evaluación, que se entregan a los directivos de las instituciones⁴

En 19 años de trabajo, los CIEES en principio, realizaron la evaluación diagnóstica, respecto a la acreditación de programas, el proceso ha sido más lento, estableciéndose en 2002, año en que se asignó como una función específica de los CIEES en el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación.

A solicitud de la Secretaría de Educación Pública a partir de 2001, los CIEES iniciaron la clasificación de los programas evaluados en relación con la acreditación, esto con el propósito de impulsar la acreditación de programas académicos.

En ese primer año, los CIEES identificaron 285 programas de licenciatura como acreditables y en agosto de 2006, estos se incrementaron a 912 y se incorporaron 181 de Técnico Superior Universitario.

En el año 2000 se estableció el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), mediante acuerdo de la Secretaría de Educación Pública de México. El COPAES es la instancia encargada de conferir el reconocimiento formal a entidades privadas que pretendan otorgar acreditación a programas académicos y de dar garantía de legitimidad a los procesos de evaluación y acreditación que estos entes realicen.

El proceso de acreditación es de carácter *voluntario*, se refiere, tanto a *óptimos de calidad*, como a *estándares básicos* y se dirige a programas de pregrado, especializaciones, maestrías y doctorados; el Consejo tiene como funciones:

- a) Evaluar a la instituciones educativas
- b) Otorgar, si ello procede, el reconocimiento a organismos acreditadores por áreas del conocimiento.
- c) Garantizar los procesos de acreditación de los programas académicos que realicen estos organismos
- d) Supervisar el desarrollo de la acreditación para lograr el objetivo de reconocer la calidad de los programas y propiciar su mejoramiento.

³ Disponible en http://www.copaes.org.mx/que_es_el_copaes/que_es_el_copaes.htm, accedida el 15 de abril de 2010

⁴ Disponible en: <http://www.ciees.edu.mx/>, accedida el 15 de abril de 2010

El COPAES está integrado por diez académicos y cuenta con Comités Técnicos ad hoc.⁵

Los cuerpos académicos por su parte se han fortalecido a través del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), el cual es un programa estratégico creado para elevar permanentemente el nivel de habilitación del profesorado, con base en los perfiles adecuados para cada subsistema de educación superior. Así, al impulsar la superación sustancial en la formación, dedicación y desempeño de los cuerpos académicos de las instituciones se eleva la calidad de la educación superior.⁶

El PROMEP sustituyó en las universidades públicas al anterior Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA).

Asimismo, existe la beca al desempeño académico que permite un ingreso más digno a los docentes universitarios, pero que para su concesión exige que estos tengan perfil de investigador y de docente de tiempo completo simultáneamente, requiriendo asimismo que destine mucho tiempo a actividades extra clase que pueden ir en detrimento de la docencia misma, que es la función esencial a desempeñar, representando una duplicidad que a la larga pudiera ser más perjudicial que beneficiosa para la educación superior en nuestro país, por lo que deben implementarse los mecanismos idóneos que permitan que existan docentes e investigadores de manera separada aunque es obvio que estos últimos deberán seguir desarrollando labores docentes, no será ésta su mayor carga de trabajo.

Frente a éste panorama, es innegable el permanente avance de la educación superior en México y la profesionalización de los organismos de acreditación, que al ser organismos no gubernamentales, cuentan con independencia para la adecuada valoración de las instituciones de Educación superior, sean éstas públicas o privadas.

Es relevante hacer mención en el presente apartado del Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho A.C. mejor conocido por sus siglas como CONFEDÉ,⁷ ya que es a dicho organismo a quién corresponde acreditar a las facultades de derecho de nuestro país, se trata de una asociación civil cuyo objetivo general se resume en:

“Evaluar y acreditar la calidad y pertinencia de los programas académicos de las IES que imparten estudios en derecho, respecto a la congruencia entre sus definiciones y objetivos institucionales con su operación, considerando los estándares de calidad nacionales e internacionales, que entre otros, son los siguientes: autenticar la calidad de los egresados en Derecho de la IES, en base a los parámetros, indicadores y requisitos esenciales, mínimos y deseables que establezca el CONFEDÉ para tal efecto.”⁸

⁵ Disponible en: http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/01_Informe_Nacional_sobre_la_Educacion_Superior_en_Mexico.pdf, accedida el 22 de abril de 2010

⁶ Disponible en: <http://promep.sep.gob.mx/>

⁷ Disponible en <http://www.confede.org.mx/>, accedida el 22 de abril de 2010

⁸ Idem

La relación de las instituciones de Educación Superior con éste organismo se da a partir de un contrato de prestación de servicios, por lo que las relaciones entre ambos estarán reguladas por el derecho civil, lo cual no resulta del todo apropiado dada la relevancia de la función que desempeñan en el desarrollo de la educación superior.

Cabe resaltar que “hasta el año 2003 únicamente 9 organismos habían sido reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) como acreditadores de programas en áreas específicas del conocimiento, número que aumentó a 25 en 2005. Al igual que el de los organismos acreditadores el número de los programas acreditados aumentó considerablemente entre 2003 y 2005, siendo el mayor número de ellos los programas en el área de las ingenierías y la contaduría y administración.”⁹

3. ¿Cuáles son los retos a los que se enfrenta hacia futuro la educación superior en México?

Un punto esencial lo es, como ya se apuntó con antelación, el separar adecuadamente los perfiles el investigador de los del docente, toda vez que en la actualidad al docente se le sobrecarga de trabajo, pretendiendo que sea ambas cosas en detrimento del adecuado crecimiento de dichas funciones, ambas de vital importancia en el desenvolvimiento de la educación.

Se están dando de unos años a la fecha, cambios profundos en la manera de concebir la educación, ello implica, que esa nueva docencia centrada en el aprendizaje, a través del desarrollo de competencias, trastoca los roles tradicionales de alumno-docente y requiere no solo de nuevas figuras como las tutorías para su adecuado desenvolvimiento, sino también de nuevas actitudes, es este entorno un verdadero reto, cuyos frutos deberán reflejarse a futuro en una educación superior de alta calidad la cual deberá alcanzar a lo que menos tienen, para que a través de esa transformación, la sociedad misma evolucione hacia un entorno mas justo.

Por otra parte, estos cambios no se pueden dar si el docente no se capacita adecuadamente para evolucionar su propia docencia hacia los nuevos modelos educativos. Es indispensable, de igual forma, el cambio de mentalidad de una importante cantidad de docentes que se resisten a la modificación de sus técnicas de enseñanza-aprendizaje, por estimar que: “si las cosas han funcionado bien así, para que cambiarlas”, sin comprender que el cambio se está dando porque realmente el sistema anterior no funcionó y que, no se trata de una modificación caprichosa, sino de un cambio que se genera desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y que incide en la educación a nivel mundial.

De igual forma exige un transformación en la mentalidad del estudiante, de la pasividad a que ha estado acostumbrado, a una intervención directa en su aprendizaje que él mismo debe construir, hay que dejar atrás y para siempre la mentalidad de asistir a la

⁹ ROSARIO MUÑOZ, V. M., ET AL (Coordinadores),(2006) *Acreditación y Evaluación de la Educación Superior: Experiencias realidad y retos para las IES*, Guadalajara, México, Universidad de Guadalajara, p. 365

escuela por obligación y no por el convencimiento de que de ello depende su vida futura y crearles la firme convicción de que, si bien es cierto que se les proporcionarán herramientas para desempeñar una profesión, también se les darán otras que les permitirán un mejor desenvolvimiento personal y social.

Son muchos los patrones culturales, sociales y educativos a modificar para alcanzar una educación de calidad que permita a nuestros egresados ser competitivos en el mercado laboral y alcanzar los escasos espacios de trabajo que se generan en un mundo en crisis económica permanente.

La Educación Superior en México debe “intentar responder a los patrones internacionales y la dinámica de los procesos de globalización económica. Estos procesos de globalización más propios de las economías post industriales, arrastrarán consigo tendencias hacia la organización posmoderna y la sociedad del conocimiento para apuntalar un proyecto hegemónico de sociedad global que de sustento al mercado global y a una democracia global. La sociedad del conocimiento más parece una utopía más cuya realidad implica que las IES se transformen bajo un guión de libre mercado como el imperativo de un pensamiento hegemónico cada vez más confrontado por las manifestaciones de la diversidad cultural”¹⁰.

Si bien es cierto que los cambios en los últimos años han sido sustanciales, debemos coincidir con Rodríguez y Casanova en que dichos cambios “en las últimas tres décadas son altamente inconsistentes en términos políticos y sociales. A partir de los ochenta, las sucesivas gestiones presidenciales han dado forma a una suerte de modernización que no siempre ha resultado coherente y con rumbo definido. Se ha carecido de un planteamiento rector que articule las diferentes políticas gubernamentales en una dimensión de largo aliento y que atienda —desde una perspectiva de Estado— las demandas y necesidades de la sociedad mexicana. Las reformas impulsadas han privilegiado el corto plazo y una visión técnica de los complejos componentes del sistema educativo superior. En tal sentido, se han ignorado las dimensiones sociales del problema universitario en México y temas fundamentales de la educación superior nacional —como la democracia, la igualdad y la compensación de las diferencias sociales en México— han quedado subsumidos en la retórica de la modernización y de la funcionalidad técnica.”¹¹

Luego entonces, para que la modernización de la educación se dé en todos los órdenes, primero debe existir un orden normativo adecuado que la sustente y geste los mecanismos adecuados para que tales cambios se realicen con la debida supervisión y generen una evolución idónea que nos permita posicionarnos en una educación de primer nivel.

¹⁰ VARGAS HERNÁNDEZ, J. G., (2008)“La educación del futuro, el futuro de la Educación en México”, *TECSISTECATL, Revista Electrónica de Ciencias Sociales*, Vol. I, No. 4, disponible en: <http://www.eumed.net/rev/tecsistecatln4/jgvh.htm>, accedido el 3 de mayo de 2010

¹¹ RODRÍGUEZ GÓMEZ, R. Y CASANOVA CARDIEL, H. (2005), “Modernización incierta: Un balance de las políticas de educación superior en México”, *Perfiles Educativos*, México, V. 27, No. 107, Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0185-2698200500000003&lng=es&nrm=iso, accedida el 3 de mayo e 2010

4. Regulación legal en materia de evaluación y acreditación de la Educación superior en México

El sistema de Educación Superior en México se configura y sustenta en el artículo 3º Constitucional¹²; asimismo la fracción III del mismo precepto constitucional otorga facultades al ejecutivo Federal para determinar los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República, siendo la primeras tres enunciadas las que conforman la educación básica obligatoria.¹³

En cuanto a la materia que nos ocupa, la fracción VII del precitado numeral confiere a las Instituciones de Educación Superior el respeto a la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; así como la determinación de sus planes y programas; la posibilidad de fijar los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administración de su patrimonio.¹⁴

La Ley reglamentaria del multicitado precepto constitucional lo es la Ley General de Educación, la cual no contiene una regulación de los organismos acreditadores y solo hace mención a los mismos en su artículo 41, precepto en el que establece como facultad de la autoridad educativa federal establecer los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación en los diversos niveles de la educación, incluido el superior.¹⁵

¹² Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, párrafo segundo, reformado mediante decreto publicado en el diario oficial de la Federación el 05 de marzo de 1993, que es del siguiente tenor: “La educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.”

¹³ *Ibíd.*, Frac. III, que es del siguiente tenor: “Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale.”

¹⁴ *Ibíd.*, Frac. VII, siendo dicha fracción del siguiente tenor literal: “VII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere.”

¹⁵ Ley General de Educación, Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993, Artículo 41, párrafos tercero y cuarto, artículo modificado por reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 22 de junio de 2009, que son del siguiente tenor literal: “Artículo 41.-[.....]Para la identificación y atención educativa de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de educación básica, educación normal, así como la media superior y superior en el ámbito de su competencia. Las instituciones que integran el sistema educativo nacional se

Establece también la posibilidad de celebrar convenios con las universidades para los mismos efectos.

De igual forma, hace mención en algunos otros preceptos del término acreditación pero lo hace en el sentido de evaluar los conocimientos de los alumnos y no como proceso para las instituciones como se puede apreciar del precepto antes analizado, siendo dable concluir que no existen en la ley de la materia elementos que permitan regular los procesos de acreditación y evaluación de las instituciones y sus programas.

Por su régimen jurídico, las instituciones de educación superior en México, pueden constituirse en¹⁶:

- Universidades públicas autónomas,
- Universidades públicas estatales,
- Instituciones dependientes del Estado
- Instituciones privadas libres
- Instituciones privadas reconocidas por la Secretaría de Educación Pública, los gobiernos de los estados o los organismos descentralizados del Estado.

A partir de esos principios se generan las políticas públicas de educación Superior y se emite un Programa Nacional de Educación.

Sin embargo, nos encontramos con la ausencia de normas específicas para los procesos de acreditación y evaluación de la educación superior.

“En la descripción de las normas constitucionales [...] es posible apreciar que ha sido voluntad del estado mexicano establecer la función de la educación como un servicio público susceptible de ser realizado en forma centralizada o descentralizada, por medio de organismos públicos o de los particulares; tener carácter federal, estatal o municipal; en consecuencia, es de afirmarse que la educación es una responsabilidad compartida por los diversos componentes del sistema político y social de nuestro país.”¹⁷

Ahora bien, dentro del límite de las facultades que la Constitución Federal confiere a los estados en materia de educación, podemos remitirnos a las Constituciones estatales. Éstas contienen bases jurídicas para la regulación educativa, rebasando las pretensiones del presente análisis la enumeración exhaustiva de toda la normatividad de las entidades federativas, baste en consecuencia para ello, tomar en vía de ejemplo una de ellas, la del estado de Chihuahua, que contiene entre sus preceptos de relevancia para los fines

sujeterán a dichos lineamientos. Las instituciones de educación superior autónomas por ley, podrán establecer convenios con la autoridad educativa federal a fin de homologar criterios para la atención, evaluación, acreditación y certificación, dirigidos a alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes.”

¹⁶ Estructura del Sistema educativo en México, disponible en: <http://internacional.universia.net/latinoamerica/sistemas-universitarios/mexico/estructura.htm>, accedida el 6 de marzo de 2010,

¹⁷ TORAL AZUELA, A. “La Normatividad en Materia de Acreditación de Estudios en la Educación Superior”, *ANUIES*, N° 72, disponible en: http://www.anui.es.mx/servicios/p_nui.es/publicaciones/res/sup/res07_2/txt8.htm, accedida el 10 de junio de 2010

pretendidos, el artículo 8º que consagra el derecho a la educación pública.¹⁸, el 144 que alude a los fines y directrices de la educación estatal.¹⁹ Igualmente acorde a lo anterior, la ley estatal de educación para el estado de Chihuahua²⁰ regula la materia, sin que de su redacción pueda inferirse directriz alguna al respecto

Podemos en consecuencia afirmar, que con sustento en la Constitución Política de las Entidades Federativas y sus respectivas leyes Estatales de Educación, éstas se encontrarían en la posibilidad de crear normatividad conducente a regular los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior en los términos que la misma carta fundamental les establece, ateniendo a los intereses de orden público que les son propios, sin embargo hasta el momento, debemos reconocer que ninguna lo ha hecho.

¹⁸ Constitución Política del estado de Chihuahua, Decreto 356, 1950. Art. 8º Todos los habitantes del Estado tienen derecho a recibir la enseñanza en los establecimientos sostenidos con los fondos públicos, cumpliendo las condiciones que establezcan las leyes y reglamentos respectivos

¹⁹ *Ibíd.*, Art. 144.- La educación que se imparta en el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. Garantizada la libertad de creencias el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los perjuicios. Además: A.- Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. B.- Será nacional, en cuanto - sin hostilidades ni exclusivismos atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura. C.- Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos o de individuos. D.- Tenderá también a crear en el educando la firme convicción de que para el progreso y bienestar del hombre y de la sociedad, es indispensable mejorar la habitación, la alimentación y, en general, las condiciones de vida de la gran mayoría de nuestra población.

²⁰ Artículo 100²⁰. La autoridad educativa estatal procurará la creación del sistema estatal de formación de profesionales de la educación, mismo que tendrá las siguientes responsabilidades: I. organizar y conducir las instancias que integran el sistema estatal de formación de profesionales de la educación, y evaluar su desempeño. II. consolidar y dar seguimiento al sistema estatal de formación de profesionales de la educación, de acuerdo con la normatividad aplicable y las políticas estatales y nacionales que genere la dirección general de educación superior para profesionales de la educación y la propia subsecretaría de educación superior. III. regular la oferta educativa de formación, actualización, capacitación y superación profesional para docentes, que responda con efectividad a los requerimientos estatales. IV. dirigir, sistematizar y evaluar la aplicación de programas alternativos de capacitación, actualización y superación para los docentes de educación básica, normal y educación superior. V. fomentar el intercambio de innovaciones, servicios y recursos entre las instituciones de educación normal, las unidades de la universidad pedagógica nacional, las instituciones de posgrado, los centros de actualización del magisterio y de la escuela de trabajo social, entre otros. VI. establecer mecanismos de vinculación e intercambio profesional con instituciones de educación superior, estatales, nacionales e internacionales, con el fin de contribuir a la formación permanente de los docentes y profesionales de la educación.

VII. implementar sistemas electrónicos virtuales para la capacitación, actualización y profesionalización de los docentes en servicio, a través de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

5. Conclusiones

La educación superior de nuestro tiempo se enfrenta a retos sin parangón, al existir una transformación toral en los esquemas educativos mundiales, que evolucionan a técnicas educativas centradas en el aprendizaje, las cuales tienen como meta esencial proporcionar al estudiante las destrezas y habilidades que le permitan contar con las herramientas necesarias para la solución de problemas no solo en el desempeño de su profesión sino en su desenvolvimiento social.

Se parte en principio de parámetros de calidad²¹, que implica un aprendizaje significativo y en ese proceso se hace evidente la necesidad de contar con mecanismos de medición que permitan visualizar los niveles de cambio que se van gestando en las instituciones y cómo inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y es así como surgen los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior.

Es importante establecer que ambos procesos son distintos y no van necesariamente unidos, en la mayoría de las ocasiones se dan sucesivamente, primero se evalúa y si procede se acredita. En principio la evaluación como su nombre lo indica alude a formas de medición cuyos baremos dependen de aquello que queremos medir, y en este caso, ¿cómo medir el desempeño de las instituciones de educación superior?

Se han establecido algunos factores que son los que permiten realizar dicha evaluación cuya complejidad es dable reconocer. En principio se parte del desarrollo personal holístico del estudiante, no basta un aprendizaje sesgado, enfocado únicamente a sus habilidades profesionales, debe además permitirle ser analítico, creativo e innovador.

Por otro lado la acreditación ya no implica la medición, sino la determinación de que una institución cumple con los requisitos para impartir esa educación de calidad que los nuevos tiempos exigen.

La necesidad de alcanzar ambos aspectos, evaluación y acreditación, fue lo que dio vida a los organismos encargados de hacerlo, las instituciones no podían autoevaluarse adecuadamente y requerían de un tercero que estuviera calificado para hacerlo y realizara el proceso de manera imparcial y crítica.

Es innegable que los procesos de evaluación y acreditación de la Educación Superior en los distintos países influyeron en mejorar la calidad de ésta, y permitieron realizar un análisis autocrítico de los sistemas educativos imperantes en el mundo. Pusieron en consecuencia el dedo en la llaga, respecto a las debilidades en la estructura educativa, ello sin desconocer las fortalezas de la misma.

Implicó en efecto, la modificación de los patrones seguidos hasta entonces, y, entre ellos la trascendencia de la adecuada preparación de los docentes, fue de gran relevancia,

²¹ En la educación puede decirse que es un concepto en construcción cuyos parámetros varían constantemente

toda vez que hasta entonces, únicamente se valoraba el conocimiento del docente, sin importar sus habilidades para transmitirlo, lo que llevó inexorablemente a la llamada clase conferencia en la que la participación del alumno era prácticamente nula, porque no se atrevía a contradecir el *magister dixit*. Es por ello que el concepto de la función docente se ha transformado y abarca cuestiones inherentes al entorno cultural y sus modificaciones, a más de permitir una mayor participación del alumno en la construcción de su propio aprendizaje.

Otro punto esencial fue el analizar los perfiles de egreso y la eficiencia terminal, que hasta entonces habían estado algo olvidados, aunque debemos reconocer que respecto al perfil de egreso, siempre se buscó que el egresado tuviera la formación adecuada para desempeñarse con eficiencia en su carrera, sin embargo esa eficiencia se transformó en la búsqueda de calidad y más que esto en la formación integral del mismo, ya que debemos reconocer que lo que son y hacen nuestros egresados trasciende en mucho a las aulas y se refleja en la sociedad misma y en su desarrollo.

Los países latinoamericanos han respondido al reto del nuevo modelo educativo y a la necesidad de evaluación y acreditación con denodado esfuerzo, y derivado de ello, la mayoría de los estados modernos cuentan con legislación reguladora de sus procesos de evaluación y acreditación de la educación superior.

Los organismos acreditadores fueron surgiendo, en la mayoría de los países dentro de la estructura gubernamental, lo que facilitó su regulación, en México no fue así, los organismos evaluadores y acreditadores, surgieron con fuerza, pudiendo incluso decir sin falso orgullo que es pionero en esos campos, como se asentó en párrafos antecedentes, ya que cuenta con prestigiados organismos de acreditación y evaluación, que tienen reconocimiento a nivel internacional, sin embargo, estos surgieron como entidades privadas constituidas como asociaciones civiles sin fines de lucro y sustentadas en sus propios reglamentos internos.

En consecuencia, a diferencia de otros países, no se cuenta con la normatividad necesaria para su sustento y mejor funcionamiento, por lo que, al respecto, es dable afirmar que es uno de los retos que nuestro país tendrá que vencer en un futuro inmediato, ya que si bien es cierto que México ha edificado de manera sólida sus procesos de evaluación y acreditación de la educación superior, también lo es, que la carencia de una normatividad adecuada frena los avances de los organismos e impide definir con claridad sus alcances y responsabilidades.

La misma carta fundamental irroga al legislador federal la facultad, que en éste caso se traduce igualmente en obligación a su cargo, de gestar los cuerpos normativos que la función educativa requiera, lo cual determina con meridiana claridad en el artículo tercero,²² empero éste ha sido omiso al respecto, desestimando la importancia de regular

²² Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917, Artículo 3º frac. VIII, “El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios

estos organismos a pesar de su incidencia en los procesos educativos, por lo que podríamos encontrarnos frente a lo que la doctrina constitucional actual llama omisión legislativa.

Con los fundamentos constitucionales antes apuntados es claro que debe legislarse a efecto de que se genere una a la podríamos denominar Ley Federal de Procedimientos de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, la cual deberá establecer los lineamientos mínimos de los procesos de acreditación, certificación y evaluación de la educación superior, los requisitos que deberán cumplir los organismos que intervengan en dichos procesos, y cuáles son los derechos y obligaciones que quienes intervienen en los mismos incluidas la instituciones de educación superior (IES).

Otro punto que sería muy relevante regular es la obligatoriedad de someterse a esos procesos cuando menos en las instituciones superiores, ya que a la fecha es opcional para éstas someterse a estos, lo que deriva en una evaluación incompleta que no beneficia a todos por igual, a más de ser costosa, ya que los organismos existentes cobran altas cuotas para la acreditación, la cual se está realizando por planes de programas académicos por regla general y no de manera institucional.

De tal suerte que, existiendo normas ad hoc, los antelados procesos contarán con un sustento legal, que les permita funcionar con más herramientas y no como sucede actualmente, que funcionan, como ya se dijo, basados en una normatividad interna que como organismos privados los rige, y que si bien parten de la buena fe y la búsqueda de eficacia y eficiencia, no pueden ser el basamento adecuado de cuestiones que son vitales para el adecuado desenvolvimiento de la educación superior en México que innegablemente incide en el desarrollo del país mismo.

No existe obstáculo alguno para que dicha legislación sea elaborada a nivel federal y se genere de igual forma la estatal, es pues, momento de que el legislador asuma la responsabilidad que la constitución le atribuye y elabore ésta legislación que redundará en beneficio de una mejor educación superior, lo cual no es poca cosa, en el *status quo* que vivimos, que exige patrones de calidad cada vez más altos en aras de la necesaria competitividad y de los retos a enfrentar ante un mundo en crisis y los avances imparables de la ciencia y la tecnología.

*"Nunca antes en la historia el bienestar de las naciones
ha estado tan estrechamente vinculado a la calidad
y el alcance de sus sistemas e instituciones de enseñanza Superior."
(Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, junio de 2003).*

6. Bibliografía

- MENDOZA MARTÍNEZ, O. O., El sistema educativo en México, lo que hay que cambiar. Comentario al Programa Nacional de Educación, Volumen V, número 165. México, mayo de 2005, Observatorio Ciudadano de la Educación, disponible en: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/mendoza.html>

que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan."

- PERALTA, T. (1999). "Calidad, evaluación y acreditación universitaria: una reflexión sobre su praxis", *Revista de Ciencias Sociales*. 23. (Número especial), pp 137-146
- REVELO REVELO, J. (2002). Sistemas y Organismos de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en Iberoamérica, Reto de Garantía y de Fomento de la Calidad. Disponible en: http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico6.pdf
- ROSARIO MUÑOZ V. M., et Al (Coordinadores), (2006) *Acreditación y Evaluación de la Educación Superior: Experiencias realidad y retos para las IES*, Guadalajara, Jalisco, México, 2006, Universidad de Guadalajara
- RUIZ, A. (2001 a). La educación superior en Costa Rica. Tendencias y retos en un nuevo escenario histórico. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- RODRÍGUEZ-GÓMEZ, R., CASANOVA Cardiel, H. (2005), "Modernización incierta: Un balance de las políticas de educación superior en México", *Perfiles Educativos*, México, V. 27, No. 107, Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000000003&lng=es&nrm=iso
- TORAL AZUELA, A. "La Normatividad en Materia de Acreditación de Estudios en la Educación Superior", *ANUIES*, N° 72, disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/rev_sup/res_072/txt8.htm
- VARGAS HERNÁNDEZ, J. G., (2008) "La educación del futuro, el futuro de la Educación en México", *TECSISTECATL, Revista Electrónica de Ciencias Sociales*, Vol. I, No. 4, disponible en: <http://www.eumed.net/rev/tecsistecatln4/jgvh.htm>

Páginas web consultadas:

- ANUIES, http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/01_Informe_Nacional_sobre_la_Educacion_Superior_en_Mexico.pdf
- CENEVAL, <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=1702>,
- COPAES, http://www.copaes.org.mx/que_es_el_copaes/que_es_el_copaes.htm
- CIEES, <http://www.ciees.edu.mx/>
- Programa Sectorial de Educación 2007-2012, http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.Pdf ANEXOS
- PROMEP <http://promep.sep.gob.mx/>
- ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO EN MÉXICO, <http://internacional.universia.net/latinoamerica/sistemas-universitarios/mexico/estructura.htm>

Legislación consultada:

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917
- Constitución Política del estado de Chihuahua, Decreto 356, 1950

- Ley General de Educación, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993.
- Ley Estatal de Educación para el Estado de Chihuahua, publicada en el Periódico Oficial del Estado No. 104 del 27 de diciembre de 1997
- Ley 8256 de Costa Rica, de 2 de mayo de 2002
- Ley N° 8798 de Costa Rica de 16 de abril de 2010
- Ley No. 24.521 de Argentina de 20 de junio de 1995
- Ley 10.861 del Brasil de 14 de abril de 2004

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 EEEES¹⁰. 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 confundiéndose 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 dismantelamiento 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.

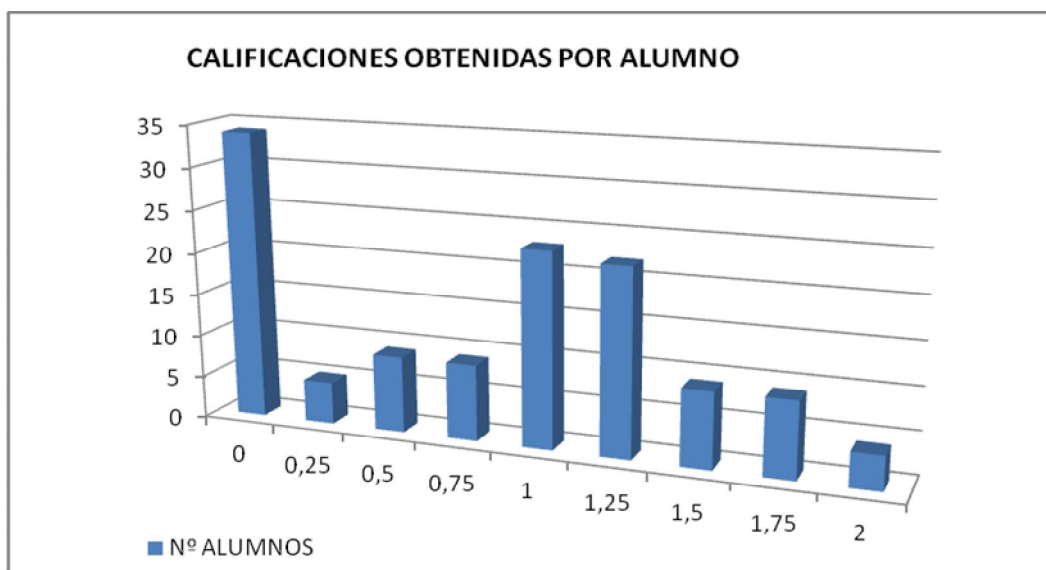


Ilustración 1

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.

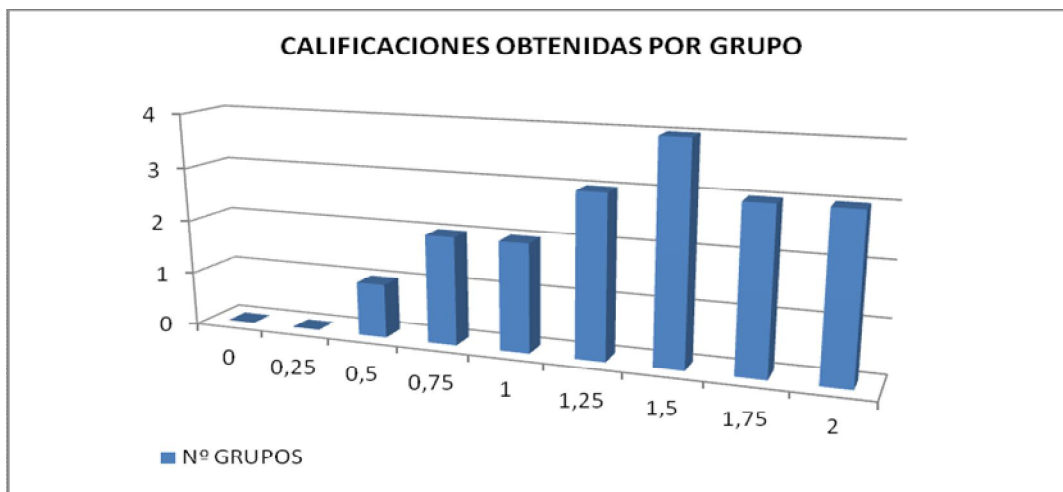


Ilustración 2

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).

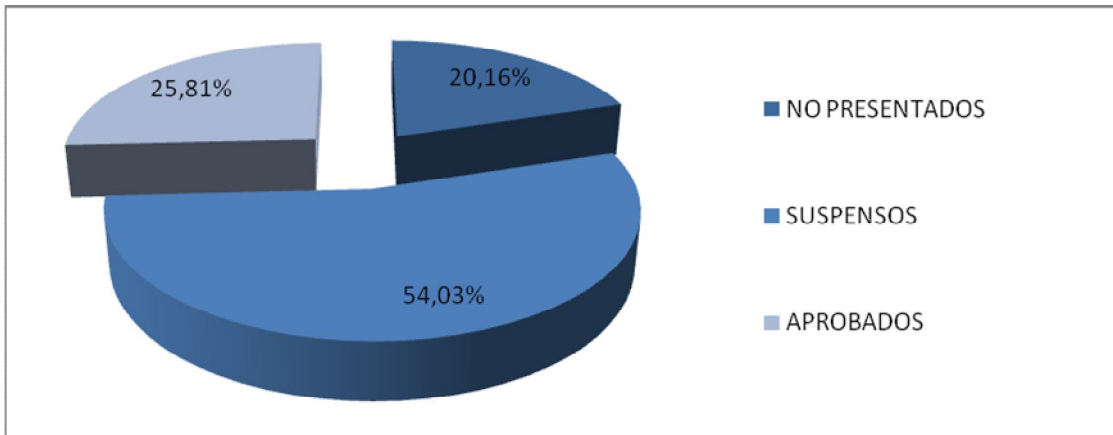


Ilustración 3

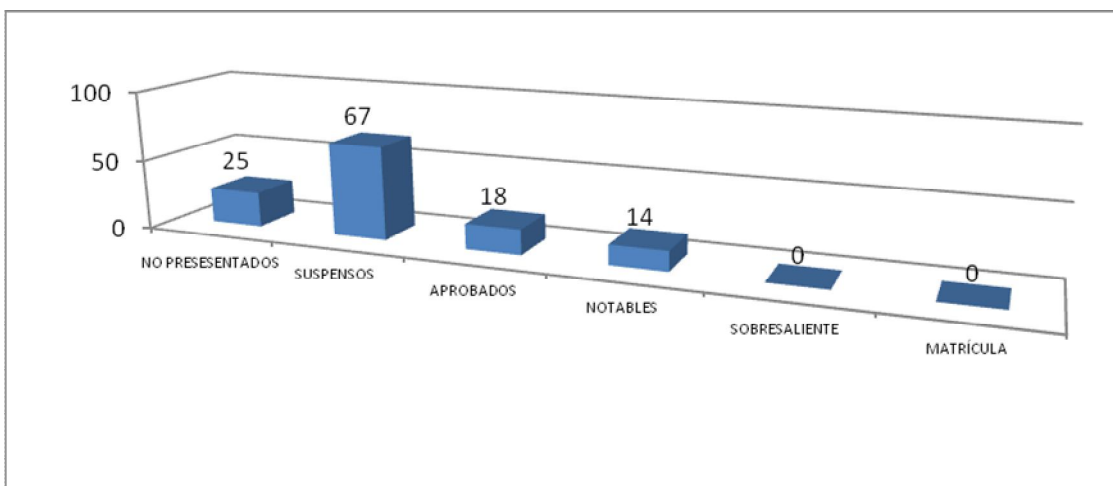


Ilustración 4

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

ASSESSING EVIDENCE: JUDGES AND MUSICAL PERFORMERS AS FACT-FINDERS

FLAVIA MARISI
flavia.marisi@berkeley.edu

Abstract: There is a deep relationship between law and music, above all because both disciplines are related to a specific society. This society gave origin to their historical forms, and these in turn reflect that society's thoughts and values.

Law and music might seem very different, because law requires a scientific and logical approach, which rationally screens reality, differentiating and separating it through mutually exclusive categories: permitted/forbidden, lawful/unlawful, and so on. On the contrary, music, as an art, has an artistic, symbolic, and integrating approach, which aims to overcome the division of the Self, and the separation of the individual from society.

However, both judges and musicians perform their tasks while referring to specific rules, which require making Boolean choices (true/false, lawful/unlawful, convincing/unconvincing, and so on) and applying them to particular cases.

This article considers judges and musical performers as co-creators and fact-finders. Focusing mainly on the latter point, it tries to verify if judges and musical performers may follow the provisions of the same rules, investigating in particular the Federal Rules of Evidence and the California Evidence Code.

Keywords: law, art, music, performance, fact-finder, evidence, Federal Rules of Evidence, California Evidence Code, real evidence, documentary evidence, testimonial evidence, hearsay, expert witness, weight of evidence.

Summary: 1. Introduction. 2. Judges and Performers as Co-Creators and Fact-Finders. 3. Assessing Evidence in the Legal and Musical Field. 4. Real evidence. 5. Documentary evidence. 6. Testimonial evidence. 7. Basic requirements of the admissibility of evidence. 8. The rule against hearsay. 9. Calling witnesses and appointing experts. 10. Expert qualification. 11. Weighing of Evidence. 12. Conclusions.

1. Introduction

There is a deep relationship between law and art. Above all, both disciplines are related to a specific society, which gave origin to their historical forms. In turn, these forms reflect that society's thoughts and values.

Moreover, law and music share their need for performance and specific rites. In fact both music and law are based on texts, to which shall be given performance, and both in

law and music peculiar rites are to be performed according to specific procedures.

Indeed, in order to fulfill their tasks, both the judge in a bench trial and the performer who is preparing to interpret a music score, assume the role of fact-finders, being responsible for determining what, in a specific case, should be recognized as the truth.

With this aim, a judge examines in a trial all the available evidence: material objects, documents and witnesses' testimonies. Similarly, after choosing a piece in order to interpret it, a musical performer examines the principal evidence (the score of the specific piece), other documents (such as other versions of the same piece, other pieces by the same author, letters, and diaries), and witnesses' testimonies (above all those given by experts, such as famous interpreters, music critics, professors of performance practice, and supervisors of performance editions).

This paper analyzes the roles of fact-finders in law and music, and the rules which govern the weighing of evidence in these two fields, emphasizing their analogies and differences.

2. Judges and Performers as Co-Creators and Fact-Finders

Judges play various roles at the same time: first of all, they interpret the law, and can thus be considered as co-creators of law.

Other fundamental roles of the judge are assessing the evidence presented, and controlling how hearings and trials develop in their courtrooms. In almost all civil cases, and in many criminal cases, a judge sits without a jury, and is therefore the trier of fact who determines facts, deciding what evidence is credible, and which witnesses are telling the truth. Finally, the judge provides an independent assessment of the facts and gives his or her interpretation of the law applying to those facts.

In the musical field, the trier of fact is the musical performer: he or she assesses the evidence, deciding which evidence is credible, and which witnesses are telling the truth. Finally, the musical interpreter provides an independent assessment of the facts and gives his or her interpretation.

3. Assessing Evidence in the Legal and Musical Field

In order to get a comparative view about principles and methods in assessing evidence in both the legal and the musical field, it is interesting to analyze the Federal Rules of Evidence (FRE) and the California Evidence Code, to verify if they can govern the admission of facts in a trial or in a musical performance.

The Federal Rules of Evidence were promulgated in 1975, after protracted examination by judicial committees and Congress¹. Adoption of the FRE is not mandatory, but a substantial majority of states have adopted rules which are in whole or in part based on the FRE².

¹ Federal Rules of Evidence, *available at* <http://federalevidence.com/rules-of-evidence> (retrieved 02.20.2011).

² JACK B. WEINSTEIN AND MARGARET A. BERGER (1997) *Weinstein's Federal evidence commentary on rules of evidence for the United States courts*, 2nd ed., gen. ed. Joseph M. McLaughlin, New York, M.

In California, the Legislature enacted the California Evidence Code in 1965, and made it operative in 1967³. This Code, governs only civil proceedings; criminal proceedings are subject to a different version of the Code, in which major changes have been made in the rules of evidence.

FRE Rule 102 states that the FRE shall be construed in order to ascertain the truth and determine just proceedings. This task may include attributing a particular behavior to a specific subject, determining to what extent this behavior corresponded to the subject's intent, and what value shall be given to specific acts and/or omissions.

In the musical field, the performer ascertains the truth about the piece he or she intends to perform: this task may include verifying its attribution to a specific composer, determining to what extent the text corresponds to the composer's thought, how particular performative signs shall be interpreted and executed, what is the proper execution when important performative signs are missing. Therefore, performers must first of all evaluate the score they have at their disposal, in order to establish if it can be considered "the right text" of the piece.

Indeed, in the musical field, performers rarely have autographs at their disposal. Autographs are manuscripts in which the piece was entirely handwritten by its author. On the contrary, performers almost always use printed scores, which publication could have been (but was not) approved by the composer, after thoroughly revising his or her manuscript.

For these reasons, musical performers as fact-finders could search for different sources of evidence, in addition to the music score they actually have at their disposal: the autograph or autographs, its early copies, its early and recent prints, writings and documents of the composer about the piece, testimonies of listeners who have heard the composer himself performing the piece, of famous performers who have interpreted the piece, of music critics who have attended specific public performances, of performance professors who have taught the piece, and of theorists who have developed their research on specific issues.

4. Real evidence

There are four traditional types of evidence: real, documentary, testimonial, and demonstrative. While the latter applies only to the legal area, the other three apply to both the legal and the musical field.

Real evidence is usually a material object which was directly involved in some event in the case. For example, the written contract upon which an action is based is real evidence to prove its terms.

In the musical field, the autograph of a piece, that is a manuscript containing the composer's handwriting, is real evidence to prove the attribution of the piece and its content.

Bender.

³ California Evidence Code, available at <http://www.leginfo.ca.gov/cgi-bin/calawquery?codesection=evid&codebody=&hits=20> (retrieved 02.20.2011).

However, even an autograph may contain errors. This may happen when the composer writes his autograph while pressed by proximate deadlines: writing hastily, he might make some slips of the pen, or omit some details. Examples thereof can be found in some Beethoven's *Piano Sonatas* autographs, where staccatos, slurs, and dynamic signs are often inconsistent⁴, and many indispensable flats and sharps are missing⁵.

In these cases the performer has the task of detecting the questionable points, and distinguishing between plain errors and musical innovations.

Plain errors may be corrected, in their respective fields, either by the judge⁶ or by the performer. In doing so, the former will reverse a previous decision of a lower court, where a misunderstanding or mistake had a substantial impact on the development of the trial, revealing itself to be prejudicial to a party; the latter will correct plain errors made by the composer in order to perform the piece following the composer's true intent.

However, although in most instances what should be considered an original will be self-evident, in the musical field the point is quite complex. Indeed the search for the right text has been the central concern of musical scholarship for generations. In fact, in music, there are often two (or even more) competing variants of the same text.

This may occur when the composer felt that some elements of his composition could be written in a different way. Probably he conceived a new idea in reviewing his score, and wrote new versions for some bars of the piece. For instance, in the *Petite Messe solennelle*, Gioachino Rossini made innumerable changes throughout his compositional labor. In many cases he scratched out the previous version and wrote the new one directly on top of the cancelled material. Yet in other cases Rossini added a new page on which he wrote the new music without cancelling the older version⁷. When this occurs, both versions are considered originals.

5. Documentary evidence

Documentary evidence can be a kind of real evidence: this occurs, for instance, when a contract is offered to prove its terms.

“Document” is often a synonym of “writing conveying information”⁸: according to FRE writings can consist of letters, numbers or their equivalent, set down by handwriting, or other form of data compilation⁹. Also a music score can be made by letters¹⁰, numbers¹¹,

⁴ WILLIAM S. NEWMAN, (1986) *The pianist's problems: a modern approach to efficient practice and musicianly performance*, Cambridge, Da Capo Press, p. 29.

⁵ EVA BADURA-SKODA, ASPECTS OF PERFORMANCE PRACTICE, IN ROBERT LEWIS MARSHALL (ed.) (2003), *Eighteenth-Century Keyboard Music*, New York, Routledge, p. 34.

⁶ Federal Rules of Evidence p. 103.

⁷ Philip Gossett, Rossini's *Petite Messe Solennelle* and its Several Versions, *available at* <http://humanities.uchicago.edu/orgs/ciao/Introductory/Essays%20from%20CIAO/Petite%20Messe%20versions.htm> (retrieved 02.04.2011)

⁸ Merriam-Webster's *Collegiate Dictionary*, <http://www.merriam-webster.com> (retrieved 02.16.2011).

⁹ Federal Rules of Evidence 1001 (1).

or their equivalent¹², set down by handwriting or other form of data compilation.



Miguel de Fuellana, vihuela tablature (1554)

In fact, a performer who wishes to interpret a piece composed by another musician, may refer to a music score, a sheet where specific signs indicate which notes shall be played, in which tempo and rhythm, with which articulation and dynamics, and so on.

The language used in FRE 1001 applies perfectly to music scores: the Rule defines what shall be considered an original of a writing, and states that a person can “execute” the original or any counterpart intended to have the same effect¹³.

However, as documents contain human language, they may present specific problems not presented by other forms of real evidence: among them, hearsay¹⁴.

The best evidence rule provided that, where a writing is offered in evidence, it should be presented in the original¹⁵.

However, this rule dates back to the time in which a copy was usually made by a clerk or even by a party to the lawsuit. For this reason, the courts generally assumed that, if the original was not produced, there was a good chance of error or fraud. Nowadays, “copy” usually means photocopy, and, in the musical field, also microfilm and facsimile editions, which are photographic reproductions of the autograph. An example thereof is the facsimile edition of Domenico Scarlatti’s *Essercizi per gravicembalo*, published in

¹⁰ Some music notation systems represent different pitches by means of different letters: among them the German and the English ones. Moreover, often composers add specific language in the score, in order to lead the interpreter to perform the piece with appropriate character and expression.

¹¹ Between the fourteenth and the sixteenth century, tablatures were very common: in them numbers indicating fingerings take the place of signs indicating musical pitches. In seventeenth and eighteenth century music theory, a figured bass was a bass part in which notes were marked with numbers which indicated the chords to be played.

¹² In nineteenth century music scores, the principal characteristics of a piece (among them, pitch and duration of sounds) were shown by placing specific symbols (chiefly notes and rests) on the staff. In twentieth and twenty-first century music scores, symbols have been varied, often looking like graphs.

¹³ Federal Rules of Evidence 1001 (3).

¹⁴ The hearsay rule will be discussed as a separate topic below.

¹⁵ Evidence Code section 1500; Federal Rules of Evidence 1002.

Florence in 1985¹⁶.



Domenico Scarlatti, *Essercizi per gravicembalo* (1739)

When a copy is made with these means, at worst it is illegible, while the chance that it could be in error is very slight.

Moreover, as in the legal field, courts are reluctant to spend needless effort and create delays where there is no dispute about the fairness and adequacy of a photocopy¹⁷; also in the musical field photocopy, microfilm and facsimile are currently used, unless the performer faces a genuine question about the accuracy of these means.

Similarly, in the legal field, some rules¹⁸ and decisions¹⁹ state that, in order to prove the content of a writing, the original is required unless it has been destroyed, is lost or not obtainable because in the possession of a third person. In these cases a duplicate is admissible.

Furthermore, the FRE state that "writings" may also be set down by printing²⁰. In the musical field this kind of evidence may include also authorized editions of specific pieces. Authorized editions are printed during the author's lifetime, after he has revised the autograph, and authorized the draft.

If the printed version and the autograph coincide, the fact-finder does not need to make a decision, choosing one version and discarding the other. Yet sometimes there are some

¹⁶ DOMENICO SCARLATTI, (1985) *Essercizi per gravicembalo*, (Firenze, SPES).

¹⁷ Federal Rules of Evidence 1003.

¹⁸ Among them, Federal Rules of Evidence 1002, 1003 and 1004.

¹⁹ Among them, *Myrick v. United States*, 332 F.2d 279 (5th Cir. 1964), *Johns v. United States*, 323 F.2d 421 (5th Cir. 1963), *Sauget v. Johnston*, 315 F.2d 816 (9th Cir. 1963).

²⁰ Federal Rules of Evidence 1001 (1).

differences between the autograph and the authorized printed version. An example thereof is the Ricordi edition of Bellini's *Norma*, in which the cavatina *Casta diva* is printed in F major²¹, whereas in the autograph it is written in G major²². The change was made by the composer himself, after the composition of the opera, but before its first performance: he lowered the cavatina so as to make the performance easier for the prima donna Giuditta Pasta, whose vocal texture was not very high pitched.

In similar cases, it is the interpreter's task to evaluate the evidence and determine which version is preferable to be performed in a specific circumstance. Setting down the same principle, the FRE place on the judge the responsibility for the evaluation of evidence²³.

The FRE specify that a "duplicate" is a counterpart produced by techniques which accurately reproduce the original²⁴. According to the FRE accurate reproductions may be photographs, videotapes and motion pictures²⁵; moreover, judicial decisions have declared the admissibility of photostatic copies²⁶, and tape recordings²⁷.

In the musical field movies, videotapes, and sound recordings can be very useful for the fact-finder in order to establish what value shall be given to particular details of the music score. For example, the recording of a concert in which the composer himself performed his piece can show what performing style the author considered correct for this composition, and which value he attributed to the specific performative signs he wrote in the music score. An example can be the videotape of Rachmaninoff's performance of his own *Piano Concerto Nr. 2*²⁸, which makes clear what phrasing, agogic and dynamics the composer deemed appropriate for this piece.

Specific elements of the fact in issue can be proved by comparison with suitable documents. A musical example thereof can be the illustrative ornament table which Johann Sebastian Bach set in his work, *Clavierbüchlein vor Wilhelm Friedemann Bach* (1720).

²¹ VINCENZO BELLINI, (1831) *Norma* Milano, Ricordi.

²² VINCENZO BELLINI, (1935) *Norma*. Facsimile della partitura autografa. Roma, Reale Accademia d'Italia, 2 vols.

²³ Federal Rules of Evidence, 104 (a). Kenneth S. Broun, George E. Dix, Edward J. Imwinkelried, David H. Kaye, Robert P. Mosteller, E.F. Roberts, John W. Strong, Eleanor Swift, *McCormick on Evidence* (St. Paul, West Publishing, 2006) § 53; Edmund Morris Morgan, *Basic Problems of Evidence*. Sept. 1962 (Joint Committee on Continuing Legal Education of the American Law Institute and the American Bar Association, Philadelphia, 1963), 45-50.

²⁴ Federal Rules of Evidence, 1001 (4).

²⁵ Federal Rules of Evidence, 1001 (2).

²⁶ *Johns v. United States*, 323 F.2d 421 (5th Cir. 1963).

²⁷ *Sauger v. Johnston*, 315 F.2d 816 (9th Cir. 1963).

²⁸ Sergei Rachmaninoff, *Piano Concerto Nr. 2*, available at <http://www.youtube.com/watch?v=x8137utZxMQ> (retrieved 02.04.2011).



Johann Sebastian Bach, ornament table (1720)

This table explains the performance practice of the embellishments included in the *Clavierbüchlein*, but may also be considered indicative of the correct performance of ornaments included in other pieces written by the in the same period: among them the *Two-Part Invention* in D major BWV 774²⁹.

6. Testimonial evidence

Testimonial evidence is the most basic form of evidence and the only kind that usually does not require another form of evidence as a prerequisite for its admissibility³⁰. It consists of what is said in the court at the proceeding in question by a competent witness.

In the legal and in the musical field, witnesses are deemed competent if they meet three fundamental requirements: 1) they must have personal knowledge about the subject of their testimony, having perceived with their senses something that is relevant to the case³¹; 2) they must remember what they perceived; 3) they must be able to communicate what they perceived³².

Moreover, in the legal field, witnesses are deemed competent if they have taken, with understanding, the oath or a substitute³³.

As regards the musical field, before the invention of cinema and other media, the only records about performance practice were written testimonies which described the performance of specific pieces briefly or in detail. In this connection, the comparison between autographs and printed editions which were not revised and approved by the composer may reveal important details.

Indeed, sometimes publishers did not acquire rights legally, but set down on music

²⁹ JOHANN SEBASTIAN BACH, *Inventions*, available at http://imslp.info/files/imglnks/usimg/d/dc/IMSLP62840-PMLP03267-Bach_Inventions_Manuscript_1745-55.pdf(retrieved 02.10.2011).

³⁰ Evidence Code section 702(b); Federal Rules of Evidence 602.

³¹ Evidence Code section 702 (a); Federal Rules of Evidence 602.

³² Evidence Code section 701(a)(1).

³³ Evidence Code section 710; Federal Rules of Evidence 603.

paper what they, or their spies, retained after several hearings of a specific work. For instance, after setting down the arias of an opera by a famous composer, they could reduce them for piano and voices, and sell these reductions without recognizing any intellectual property rights. This occurred in 1823, as publisher Giulio Ricordi sold unauthorized reductions for piano and voices of Rossini's *Semiramide*, after listening to the opera in Venice's Teatro La Fenice³⁴. As the Ricordi version must be the product of oral transmission, it might document variations introduced by the singers in public performances, providing evidence of how the opera may actually have been sung in Venice³⁵. The Ricordi version of Rossini's *Semiramide* might therefore be considered a testimony of early performance practice of this opera. Indeed, some changes included in the unauthorized version are still performed, because they allow singers to show their excellence in performing very high notes.

The image displays two musical staves for comparison. The top staff is labeled 'Ricordi:' and shows a melody in G major with a crescendo leading to a high note marked 'f' and a fermata. The bottom staff is labeled 'Rossini:' and shows a more complex, ornamented melody with a similar high note and fermata. The lyrics 'ri - tor - na a re - spi - - - rar' are written below the notes.

Gioachino Rossini's *Semiramide* (1823), two versions

Sometimes, witnesses' testimonies depict how the composer himself performed one of his pieces. An example can be the testimony included in a letter, written by Wolfgang Amadeus Mozart to his family: the Austrian composer related that he listened to performances by the Italian pianist Muzio Clementi. In these occasions Clementi performed his own *Sonatas* choosing a slower tempo than the one he had written on the scores³⁶.

7. Basic requirements of the admissibility of evidence

The basic requirements of admissibility, which apply to all kinds of evidence, are relevance, materiality, and competency. Moreover, in order to be admitted, evidence must be not barred by an exclusionary rule³⁷.

³⁴ REMO GIAZOTTO (1968) 'Alcune ignote vicende riguardanti la stampa e la diffusione della *Semiramide*', *Nuova rivista musicale italiana*, II, pp. 961-970.

³⁵ PHILIP GOSSETT, (2003) Piracy in Venice: The Selling of *Semiramide*, in DAVID ROSEN AND CLAIRE BROOK (eds.) *Words on Music: Essays in Honor of Andrew Porter on the Occasion of His 75th Birthday* Hillsdale, N.Y., Pendragon Press.

³⁶ EMILY ANDERSON (ed.) (1989), *The Letters of Mozart and his Family* (London, Palgrave Macmillan, p.850.

³⁷ Evidence Code section 351; Federal Rules of Evidence 402.

Evidence is *relevant* when it has some tendency to increase the likelihood of the fact for which it is offered³⁸. Evidence is *material* if it is offered to prove a fact that is in issue in the case. Evidence is *competent* if the proof that is being offered meets specific requirements of reliability.

The preliminary showing that evidence meets these and any other prerequisites of admissibility, is called “foundational evidence”³⁹.

After being admitted, evidence will be weighed by the finder of fact. Indeed, the present trend in the law is to diminish the importance of the rules of competence by turning them into considerations of weight⁴⁰.

However, even relevant evidence may be excluded if its probative value is substantially outweighed by the danger of unfair prejudice, confusion of the issues, or misleading the jury, or by considerations of undue delay, waste of time, or needless presentation of cumulative evidence⁴¹. Indeed, it is necessary for the judge to balance the probative value of and need for the evidence, against the harm likely to result from its admission⁴².

In the musical field, a performer may wish to consult a great number of important treatises⁴³ in order to choose the right interpretation for an ancient musical piece. However, as regards specific ambiguous points in the score, some of these methods and treatises will present the same evidence as others. Therefore, the performer could consider that the search for all relevant methods and treatises and their consultation in order to resolve performative doubts might cause an undue delay in dealing with the performance practice, and ultimately in wasting of time.

8. The rule against hearsay

In the legal field, a witness is someone who has seen or heard an event firsthand, and can therefore communicate important information about it. When a witness, testifying on an event, condition, or material object of which he or she had no direct experience, relates a statement made by another person, this statement is called “hearsay evidence”. A statement may be in words or in a substitute for words⁴⁴.

Hearsay evidence is generally not admitted⁴⁵, but it may be admissible under one of the

³⁸ Evidence Code section 210; Federal Rules of Evidence 401.

³⁹ Evidence Code § 402, 403.

⁴⁰ Evidence Code section 700; Federal Rules of Evidence 601.

⁴¹ Evidence Code section 352; Federal Rules of Evidence 403.

⁴² M.C. SLOUGH, (1956) ‘Relevancy Unraveled’, 5 *Kan. L. Rev.* 1, 12-15; HERMAN L. TRAUTMAN, (1952); ‘Logical or Legal Relevancy - A Conflict in Theory’, 5 *Van. L. Rev.* 385, 392; Broun, Dix, Imwinkelried, Kaye, Mosteller, Roberts, Strong, and Swift, *McCormick* § 152.

⁴³ DAVID DAMSCHRODER AND DAVID RUSSELL WILLIAMS (1990), *Music Theory from Zarlino to Schenker* Hillsdale, Pendragon Press.

⁴⁴ Evidence Code section 225; Federal Rules of Evidence 801 (a).

⁴⁵ Evidence Code section 1200 (b); Federal Rules of Evidence 802.

many exceptions to the hearsay rule. The federal rules contain a considerable number of explicit exceptions, some of which apply only when the declarant is unavailable, while the remaining ones are always applicable⁴⁶.

One of the federal exceptions states that evidence of a hearsay statement may be admitted if the declarant is unavailable, for instance because the proponent of a statement has been unable to procure the declarant's attendance⁴⁷. Another federal exception concerns learned treatises used to question expert witnesses⁴⁸. California law does not have so broad exceptions, but it has other exceptions which are not explicitly mentioned in the federal rules⁴⁹.

In the musical field a hearsay statement can be likened to a copy of an autograph; like a witness who recounts a statement made by another person, which he has perceived with his senses; the copyist relates a musical text, which she has perceived with her senses reading the autograph, or another copy of it.

Also in the musical field copies may be admitted if the autograph is lost. If the archetype is lost, the musician⁵⁰ should reconstruct the text which is closest to the author's original, using the instrument called *stemma*. The musician compares the extant texts highlighting their analogies and differences. This first step allows him or her to outline the relationships between the texts and their common ancestor, making a genealogical tree. A stemma is precisely a family tree of manuscripts, which shows which manuscript is the earliest copy, and which are the subsequent ones⁵¹.

Therefore, also in the musical field, the musician has the task of weighing specific testimonies, comparing their content with that of other testimonies and with the demonstrative evidence brought to his or her attention, in order to ascertain the truth.

Indeed, so in trials as in the musical field, in some cases the witness's account of what happened could be inaccurate for various reasons, for example misremembering⁵² or deliberately lying⁵³.

⁴⁶ Federal Rules of Evidence 803, 804.

⁴⁷ Federal Rules of Evidence 804 a.

⁴⁸ Federal Rules of Evidence 803 (18).

⁴⁹ Among them, Evidence Code sections 1226, 1227, 1235, 1241, 1261, 1302, 1311, 1323, 1350.

⁵⁰ This task is generally fulfilled by the editor of a critical edition.

⁵¹ CAROL BINGHAM KIRBY, (1995) Editing Spanish Golden Age Dramatic Texts: Past, Present, and Future Models, in Society for Textual Scholarship, *Text: Transactions of the Society for Textual Scholarship*, D.C. GREETHAM AND W. SPEED HILL (eds.), University of Michigan, 8th vol., 177.

⁵² This could happen quite often in early music, where the written text did not necessarily precede the performance of the piece, but was frequently the precipitate of an oral tradition. Leo Treitler, 'Oral, Written, and Literate Process in the Transmission of Medieval Music', *Speculum* 56, (1981), 471-491.

⁵³ ALDERT VRIJ, (2006) *Detecting Deception in Legal Contexts*, in ANTHONY HEATON-ARMSTRONG, ERIC SHEPHERD, GISLI H. GUDJONSSON, DAVID WOLCHOVER (eds.), *Witness testimony. Psychological, Investigative and Evidential Perspectives*, New York, Oxford University Press, p. 23.

Therefore the musician may wish to examine all sort of evidence (scores, treatises, critical reports, letters, diaries, and so on) with the aim of ascertaining the true text of the chosen piece, and to infer its true interpretation, in order to perform the piece defending its compositional integrity and refraining from performative license.

A fundamental challenge for the performer is the decision between two (or more) competing variants of the same text. Like a judge who listens to testimonies which present the same event or behavior in conflicting ways, the performer who faces competing variants of the same text will compare them, also considering other kinds of evidence, in order to give a correct evaluation of the facts in question.

In both the legal and the musical field, the content of a testimony can be confirmed or proved wrong by other testimonies, and/or by material evidence, such as objects, records, and so on. In particular, in the musical field the correctness of a detail in a variant can be proved by findings of similar details in the same piece or in other pieces by the same composer.

An example thereof can be found in Mozart's *String Quintet* in D major, K 593: the autograph presents in the finale a chromatic figure, but some editors changed this passagework in printed editions, going on corrections made in some points of the autograph. However, these corrections are not in Mozart's handwriting, and there are other chromatic figures which appear later in the same movement. Therefore a performer may assume that a copyist read the changes in a later source, and copied them back in the autograph, considering them to be authentic⁵⁴.

Weighing all the evidence, a performer may judge that there is not sufficient evidence to support that the witness (in this case, the copyist which made the corrections) had personal knowledge of the matter in issue⁵⁵, and therefore choose the first version, discarding the modified one.

9. Calling witnesses and appointing experts

The FRE state that the court has the authority to call and interrogate witnesses⁵⁶. In particular, the court may appoint specific experts⁵⁷, whose scientific, technical or other specialized knowledge will assist the trier of fact to understand the evidence or to determine a fact in issue⁵⁸.

In the musical field experts may include famous performers, music critics, professors of

⁵⁴ THOMAS A. IRVINE, *Echoes of Expression: Text, Performance, and History in Mozart's Viennese Instrumental Music*, available at <http://hdl.handle.net/1813/221> (retrieved 03.13.2011), 200.

⁵⁵ Federal Rules of Evidence 602.

⁵⁶ Federal Rules of Evidence 614, Broun, Dix, Imwinkelried, Kaye, Mosteller, Roberts, Strong, and Swift, *McCormick* § 8; EDMUND M. MORGAN, J.M. MAGUIRE, AND JACK B. WEINSTEIN, (1965) *Cases and Materials on Evidence*, (5th ed.), pp. 303-304; JOHN HENRY WIGMORE, (1940) *A Treatise on the Anglo-American System of Evidence in Trials at Common Law*, 3d ed. Boston, Little, Brown, § 2484.

⁵⁷ Federal Rules of Evidence 706. *Scott v. Spanjer Bros., Inc.*, 298 F.2d 928 (2d Cir. 1962); *Danville Tobacco Assn. v. Bryant-Buckner Associates, Inc.*, 333 F.2d 202 (4th Cir. 1964); John M. Sink, 'The Unused Power of a Federal Judge to Call His Own Expert Witnesses', 29 *S.Cal.L.Rev.* (1956), 195.

⁵⁸ Federal Rules of Evidence 702.

performance practice, supervisors of performance editions. They all offer interpretive suggestions, providing an independent assessment of the evidence, and then give his or her interpretation.

The FRE also include interpreters among the experts, applying to them the provisions relating to expert witnesses' qualification⁵⁹.

An interpreter is someone who mediates between speakers of different languages. Similarly, in the musical field, an interpreter (in this narrow sense) could be an expert who "translates" a piece written in tablature, transcribing it into modern staff notation.

1. *Ricercar senza Canto (Sol)*

Marco dall' Aquila (c.1480-after 1538), *Ricercar senza Canto (Sol)*, tablature

1. *Ricercar senza Canto (Sol)*

Marco dall' Aquila, *Ricercar senza Canto (Sol)*, modern staff notation by A. J. Ness

10. Expert qualification

The FRE states that a witness qualified as an expert by knowledge, skill, experience, training, or education may testify in the form of an opinion if 1) the testimony is based upon sufficient facts or data; 2) the testimony is the product of reliable principles and

⁵⁹ Federal Rules of Evidence 604.

methods; 3) the witness has applied the principles and methods reliably to the facts of the case⁶⁰.

Similarly, in the musical field, the opinion of the expert (famous performer, music critic, professor of performance practice, supervisor of performance editions) should 1) be based on a thorough examination of the specific piece and of other works by the same composer, at least those written in the same period and for the same or similar instrumentation; 2) originate from reliable principles and methods; and 3) apply these principles and methods reliably to the piece in issue.

For instance, professors of performance practice who teach their students how to play Mozart's *String Quartet* in G major, K. 387, have most probably previously compared this work with many other similar works, in order to determine the correct performance of all details of this piece. Among these works there could be of course other string quartets written by Mozart himself⁶¹ or by other coeval composers, such as Luigi Boccherini⁶² and Paul Wranitzky⁶³. Moreover they have very probably read important treatises⁶⁴ and essays on this kind of music⁶⁵, attended lessons and conferences by famous professors, and listened to concerts of skilled performers.

11. Weighing of Evidence

The term "weight of evidence" is used to characterize a process or method in which all evidence that is relevant to a hypothesis is taken into account, in order to assess its reliability.

Indeed sometimes different modalities of evidence do not converge on a single hypothesis. The judge's role is therefore to weigh the quality and credibility of various testimonies, refraining from deeming a single evidence to be conclusive.

⁶⁰ Federal Rules of Evidence 702.

⁶¹ Among them, other *Divertimenti*, the "*Mailänder*" *Quartets*, the "*Wiener*" ones, the "*Haydn*" *Quartets*, the "*Hoffmeister*", and the "*Preussische*".

⁶² For example the *String Quartet* in E flat, G. 201. CHRISTIAN SPECK, (1987) *Boccherini's Streichquartette: Studien zur Kompositionsweise und zur gattungsgeschichtlichen Stellung*, München, Wilhelm Fink Verlag.

⁶³ For instance the *String Quartet* in G major, op. 4/op. 10.

⁶⁴ See DAVID DAMSCHRODER AND DAVID RUSSELL WILLIAMS, (1990) *Music Theory from Zarlino to Schenker* (Hillsdale, Pendragon Press).

⁶⁵ For instance, among many others, BELLAMY HOSLER, (1982) *Changing Aesthetic Views of Instrumental Music in 18-Century Germany*, (Ann Arbor, UMI Research Press; PETER LE HURAY AND JAMES DAY (eds.), (1981) *Music and Aesthetics in the Eighteenth and Early-Nineteenth Centuries*, Cambridge, Cambridge University Press; CARL DAHLHAUS, (1985) "Das 18. Jahrhundert als musikgeschichtliche Epoche" in *Die Musik des 18. Jahrhunderts*, Carl Dahlhaus (ed.), Laaber, Laaber-Verlag, pp 1-69; LAURENZ LÜTTEKEN, (1995) *Das Monologische als Denkform in der Musik zwischen 1760 and 1785 (=Wolfenbüttler Studien zur Aufklärung 24)*, Tübingen, Niemayer; ULRICH KONRAD, (1992) *Mozarts Schaffensweise: Studien zu den Werkautographen, Skizzen und Entwürfen (= Abhandlungen der Akademie der Wissenschaften in Göttingen, philologisch-historische Klasse, Dritte Folge, Nr. 201)* Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.

In this field there is a sensible difference between judges' and musical performers' behavior: after *Daubert* judges often adopt a corpuscular approach to expert testimony, applying the *Daubert* standard to each study on which the expert relies, and in general to the expert's opinion. In doing so, judges frequently go so far as to disqualify the evidence as unreliable on its own weight, excluding all expert testimony.

On the contrary, in the musical field performers often rely almost blindly on the opinion of a specific expert, above all if he or she is a renowned concert performer and they were raised in his or her school.

On the other hand, as experts have a particular expertise which the fact-finder lacks, the latter may improve his or her knowledge not only taking into account the experts' conclusions, but also taking up the methodological principles on which these conclusions are based. In the same way, a performance given by a famous artist may be illuminating not only as a model, but also because it furnishes clues on how the artist reached these conclusions: which methodology he or she utilized, what evidence he or she collected, and which witnesses he or she questioned.

12. Conclusions

This paper makes a comparison between the legal and musical fields, highlighting that law and music are both related to a specific society, and reflect this society's thoughts and values.

Furthermore, as legal and musical principles and theories are parts of the culture, this comparative view underlines the links between this culture's rational and artistic achievements.

The findings suggest that strong bridges may connect experts in one area to those in the other area, allowing them to learn from each other, and accomplish a shared understanding of their roles and duties in the society they live in.

Moreover, as decisions in the musical or legal field affect all those who are involved in a specific performance or case, the enhancement of an approach to reality which combines rational screening and symbolic integration may promote this unifying behavior also in the people as a whole, fostering integration and well-being.

The current findings add to a growing body of literature on law and humanities. This initial outline may chart, I hope, future directions for scholars of this field, serving as a basis for further development.

PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y DESARROLLO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE-EVALUACIÓN PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN EL GRADO DE DERECHO A TRAVÉS DE LA GUÍA DOCENTE Y LA PLATAFORMA *MOODLE*

JUAN ANTONIO CHINCHILLA PEINADO
Profesor Contratado Doctor de Derecho Administrativo
juanantonio.chinchilla@uam.es

LUCÍA LÓPEZ DE CASTRO GARCÍA-MORATO
Profesora Contratada Doctora de Derecho Administrativo
lucia.lopezdecastro@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen: El presente artículo versa sobre el diseño y desarrollo del proceso de aprendizaje-evaluación para la adquisición de competencias por los estudiantes en la asignatura de Instituciones de la Unión Europea, del primer curso del Grado de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid, cuya docencia acaba de completarse en el curso académico 2010-2011. De esta forma, tras unas consideraciones generales sobre la nueva metodología de enseñanza-aprendizaje que inspira el nuevo Plan de Estudios del Grado de Derecho en esta Universidad, se presenta el alcance, instrumentación y resultados de dos proyectos de innovación interrelacionados desarrollados en 2010 por un equipo de profesores del Área de derecho administrativo de la Facultad de Derecho de esta Universidad, cuyo objeto final es la mejora de la planificación estratégica, y del diseño de tareas y su evaluación a través de dos instrumentos claves interrelacionados, la Guía docente de la asignatura, y la plataforma *moodle*, que permite la semivirtualización del proceso de enseñanza aprendizaje del alumno. Todo ello concluye con una reflexión crítica de la experiencia docente y de aprendizaje por los implicados.

Palabras Clave: Planificación estratégica. Competencias. Proceso de aprendizaje. Evaluación. Guía docente. *Moodle*.

Abstract: This article deals with the design and development of the learning-evaluation process for the acquisition of competences in the course “Institutions of the European Union”, First Year of the Law Degree at the Universidad Autónoma de Madrid, Academic year 2010-2011. After some general considerations about the methodology inspiring the new Study Plan for the Law Degree in this University, the article shows the object, instrumentation and outcome of two teaching innovation projects of the Universidad Autónoma de Madrid carried out by a team of teachers of Administrative Law. The object of these projects is the improvement of strategic planning and tasks design and evaluation through two interconnected instruments, the Student Guide of the

course and the *moodle* platform, that allows for virtual interaction along the teaching-learning process. The article concludes with a critical reflection on the teaching and learning experience.

Keywords: Strategic planning. Competences. Learning process. Evaluation. Student guide. *Moodle*

Sumario: 1.Introducción . 2. El punto de partida. La modificación de los roles del profesor y el alumno en el proceso de aprendizaje-evaluación del Grado de Derecho en la Universidad Autónoma de Madrid dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. 3. La utilización de *moodle* como herramienta que facilite el proceso de aprendizaje-evaluación de las competencias definidas por la Guía Docente.a) *El uso de la plataforma moodle en el marco de la Universidad Autónoma de Madrid.*b) *Moodle y la evaluación de conocimientos adquiridos en las clases magistrales.*4. Conclusiones

1. Introducción

El presente artículo versa sobre la utilización de la Guía docente y de la Plataforma *moodle* como instrumentos para mejorar la planificación estratégica y el desarrollo del proceso de aprendizaje-evaluación para la adquisición de competencias por los estudiantes en la asignatura de Instituciones de la Unión Europea, del primer curso del Grado de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid, cuya docencia acaba de completarse en el curso académico 2010-2011. De esta forma, tras unas consideraciones generales sobre la nueva metodología de enseñanza-aprendizaje que inspira el nuevo Plan de Estudios del Grado de Derecho en esta Universidad, se presenta el alcance, instrumentación y resultados de dos proyectos de innovación interrelacionados desarrollados en 2010 por un equipo de profesores de la Facultad de Derecho de esta Universidad, cuyo objeto final es la mejora de la planificación estratégica, y del diseño de tareas y su evaluación a través de dos instrumentos claves interrelacionados, la Guía docente de la asignatura, y la plataforma *moodle*, que permite la semivirtualización del proceso de enseñanza aprendizaje del alumno.

Tras la experiencia docente del primer año de implantación de los nuevos Grados (curso 2009-2010) en la Facultad de Derecho de Madrid, un grupo de profesores del Área de Derecho administrativo de esta Facultad vimos la necesidad de mejorar la planificación estratégica, el diseño de tareas del proceso de aprendizaje-evaluación de los alumnos en la asignatura Instituciones de la Unión Europea, que se imparte en el primer curso del Grado de Derecho, y de los Dobles grados en Derecho y ADE y Derecho y Ciencia Política.

Con estos objetivos de mejora docente, y dentro de la Convocatoria 2010 para el Desarrollo de las Enseñanzas en la Universidad Autónoma de Madrid, cuyo contexto es

el Campus de Excelencia Internacional UAM+CSIC, dicho grupo de profesores presentamos dos propuestas de proyectos de innovación docente, que fueron aprobadas por Resolución del Consejo de Gobierno de la Universidad Autónoma de Madrid de 23 de abril de 2010¹.

El primer proyecto, con el título, “Rediseño de la Guía docente de la asignatura de Instituciones de la Unión Europea del Plan de Estudios del Grado de Derecho de la UAM, 2010-2011”, se centra en la reformulación de la Guía docente de dicha asignatura, como instrumento de planificación de la docencia y del aprendizaje de competencias y de sus sistemas de evaluación, tras las disfuncionalidades detectadas en la práctica en el primer año de implantación de los estudios de Grado en Derecho (2010-2011). Se trata en sentido estricto de un subproyecto, ya que se integra en la “Acción de titulación para la implantación y seguimiento del Grado de Derecho” (Referencia D-L3/1). Todo ello de forma coherente con la Convocatoria de Proyectos de Desarrollo de nuevas enseñanzas, entre cuyas líneas de actuación se encuentra el Programa de Implantación y Seguimiento de los Estudios de Grado.

Los objetivos y tareas realizadas en dicho proyecto de innovación, se refieren tanto al rediseño de la Guía docente como a la valoración de su funcionalidad tras su aplicación práctica. En particular, ello afecta a cuatro de los apartados de dicha Guía: 1) objetivos y resultados de aprendizaje, 2) métodos docentes, que este caso han sido la clase magistral, y la clase tipo seminario, fundamentalmente de resolución de caso práctico, 3) cronograma de actividades, y 4) método de evaluación del aprendizaje, en el que se combina el examen final y un sistema de evaluación continua.

El segundo proyecto, con el título “Rediseño de tareas y de las técnicas de evaluación continua mediante la utilización de la plataforma *moodle* en la asignatura Instituciones de la Unión Europea, del Primer curso, primer semestre del Grado de Derecho, y del Grado de Derecho y ADE 2010-2011” (Referencia D-L2/5), utiliza la interacción virtual de la plataforma *moodle* como instrumento para la planificación estratégica y la semivirtualización del aprendizaje. De esta forma, el citado proyecto de innovación se ubica dentro de otra línea de actuación prioritaria según la Convocatoria, el “Programa de Docencia en Red”².

¹ El equipo de miembros de ambos Proyectos ha estado formado por los siguientes profesores figuran Silvia Díez Sastre, Profesora Contratada Doctora de Derecho Administrativo; Lucía López de Castro García-Morato, Profesora Contratada Doctora de Derecho Administrativo; Tomás de la Quadra-Salcedo Janini, Profesor Titular de Derecho Constitucional; Carmen Martínez Capdevilla, Profesora Contratada Doctora de Derecho Internacional Público; Irene Blázquez Navarro, Profesora Contratada Doctora de Derecho Internacional Público; Jorge Agudo González, Profesor Titular de Derecho Administrativo; Juan Antonio Chinchilla Peinado, Profesor Contratado Doctor de Derecho Administrativo; Mónica Domínguez Martín, Profesora Contratada Doctora de Derecho Administrativo; Blanca Rodríguez-Chaves Mimbreno, Profesora Contratada Doctora de Derecho Administrativo; Ana de Marcos Fernández, Profesora Contratada Doctora de Derecho Administrativo; Eduardo Melero Alonso, Profesor Contratado Doctor de Derecho Administrativo; y Julia Ortega Bernardo, Profesora Contratada Doctora de Derecho Administrativo.

² En concreto, la Convocatoria precisó que el Programa de Docencia en Red “...es otra línea estratégica del Campus de Excelencia UAM+CSIC. Para dinamizarla y racionalizarla, se dará prioridad a las acciones destinadas a promover la aplicación de las nuevas tecnologías al proceso de aprendizaje, a través de la extensión del uso de las plataformas de docencia en red para Grados y Másteres. Se valorará

Los objetivos fundamentales del citado Proyecto de Innovación Docente se dirijan a una mejora de la plataforma virtual para el seguimiento de la asignatura de “Instituciones de la Unión Europea”, con el fin de profundizar en la planificación del proceso de aprendizaje y de diversificar las tareas a realizar y los métodos de evaluación continua. En concreto, los objetivos perseguidos han sido, principalmente, tres:

- (i.) La planificación del proceso de aprendizaje a través de las herramientas de la plataforma *moodle*. Para ello se pretenden mejorar la descripción de las tareas a realizar por los estudiantes; el cronograma de actividades; así como las herramientas de envío *on line* de actividades por los estudiantes.
- (ii.) La diversificación de los métodos de evaluación continua, mejorando el *feedback* que obtienen los estudiantes sobre las actividades realizadas e introduciendo formularios *on line* de autoevaluación y de evaluación entre pares.
- (iii.) La introducción de mecanismos de evaluación de la propia web de docencia y de las actividades realizadas, con el fin de mejorar su diseño en el futuro.

Respecto a la consideración conjunta de los dos proyectos de innovación citados debe destacarse su interrelación: ambos proyectos se refieren a dos instrumentos relacionados, la Guía docente de la asignatura, y la plataforma *moodle*, con el mismo fin último: la mejora del diseño y desarrollo del proceso de aprendizaje-evaluación de las competencias de la asignatura de Instituciones de la UE en el primer curso del Grado de Derecho en la UAM. Es más, en la medida que en la plataforma *moodle* se ha volcado la planificación estratégica de tareas y de evaluación previsto y diseñado en la Guía docente, centraremos nuestra exposición en la presentación detallada del diseño y desarrollo del proceso de aprendizaje de la citada asignatura a través de la plataforma *moodle*. De esta forma, el presente artículo pretende dar a conocer fundamentalmente los logros de tal Proyecto de Innovación Docente, así como la experiencia, personal y profesional, de algunos de los profesores implicados en su implementación.

2. El punto de partida. La modificación de los roles del profesor y el alumno en el proceso de aprendizaje-evaluación del Grado de Derecho en la Universidad Autónoma de Madrid dentro del Espacio Europeo de Educación Superior.

Como es suficientemente conocido, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), surgido del acuerdo intergubernamental suscrito en 1999 en la ciudad de Bolonia, demanda un cambio radical en el proceso de enseñanza y evaluación. En síntesis y a grandes trazos, se ha asumido la óptica anglosajona de la enseñanza

especialmente el uso de *Moodle* aunque no se excluirán otras opciones. En esta línea se valorarán los proyectos que impliquen acciones de virtualización de asignaturas o materias, prácticas de calidad en la generación de materiales docentes y recursos didácticos, interacción virtual con los estudiantes y en el diseño de formas de impulsar el aprendizaje en red en las enseñanzas de la universidad...”

superior, que considera al docente como “formador-tutor” y al discente como “aprendiz-tutelado” que es capaz de gestionar su propio proceso y nivel de adquisición de conocimientos y competencias. Con ello se desecha el modelo tradicional continental de la enseñanza superior, en la que el docente tiene el papel primordial como “instructor” y el discente es un mero sujeto pasivo, centrado en la acumulación acrítica de conocimientos, pero al que la Universidad no suministra las competencias necesarias que le demandará su posterior inserción en el mercado laboral y, en general, en la sociedad³.

La Universidad Autónoma de Madrid ha apostado, de forma decidida, por incorporar “Bolonia” a su realidad docente. En concreto, en el diseño del nuevo Grado en Derecho implantado en la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid, como se ha señalado certeramente, “lo más relevante del cambio no hay que buscarlo en lo que se enseña, sino en cómo se enseña, en la metodología docente”⁴. Ahora, el alumno, además de adquirir conocimientos, debe adquirir las competencias, destrezas y habilidades⁵ necesarias para ejercer con responsabilidad social aquellos conocimientos, lo que exige su participación activa en el proceso de aprendizaje.

³ Sobre las “luces” y las “sombras” de este proceso en el ámbito de la enseñanza del Derecho, cfr. por último, los artículos publicados en el foro de debate de la Revista de Estudios Jurídicos de la Universidad de Jaén, núm. 10 (2010 - <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rej> - LAPORTA SAN MIGUEL, FRANCISCO. *El proceso de Bolonia y nuestras Facultades de Derecho*; Díez-Hochleitner Rodríguez, JAVIER. *Bolonia como pretexto para la mejora de la enseñanza en los estudios de Derecho*; y DE FARAMIÑÁN GILBERT, JUAN MANUEL. *Against Bolonia*.

⁴ Cfr. Díez-Hochleitner, Javier - Rodríguez de Santiago, José María (2008) : *El Proceso de Bolonia y los nuevos planes de estudios de Derecho*, Revista Jurídica de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid núm. 18 , págs. 133 y ss., para quienes “...una metodología tradicional, que ha atribuido hasta ahora un peso muy relevante a la clase magistral, se sustituye parcialmente por un nuevo modelo en el que ya no prima tanto la exposición completa y sistemática de las materias, sino que deja un espacio notable al acercamiento tópico a aquéllas, a través de la resolución de casos prácticos, la lectura de artículos seleccionados o resoluciones jurisdiccionales, ponencias encargadas a los estudiantes, etc., en grupos de enseñanza reducidos (40 alumnos en nuestra Facultad). Desde el punto de vista del aprendizaje esto supone para el estudiante que la nueva metodología docente acentuará la exigencia de una actitud activa en las clases, frente a la predominante situación actual en la que el alumno es, sobre todo, sujeto receptor de información. El estudiante ha de llevar peso en su propio proceso de aprendizaje, lo que significa, en primer término, que ha de llevar el peso en el desarrollo de las clases. La nueva metodología no insiste tanto en la transmisión de conocimientos como en la adquisición –más ambiciosa, pero que incluye también los conocimientos- de competencias, destrezas o habilidades. Parece evidente, por ejemplo, que un estudiante sólo aprende a “transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado” (una de las competencias normativamente previstas para cualquier Grado) cuando se ha visto en la tesitura de tener que hacerlo muchas veces a lo largo de sus estudios. En cuanto a los sistemas de evaluación, también la nueva metodología impone introducir medios más complejos de valoración de la adquisición de competencias y de cumplimiento de objetivos del aprendizaje que el examen predominantemente teórico hasta ahora dominante, que tenía la exclusiva finalidad de evaluar la adquisición de conocimientos de una asignatura...”.

⁵ En concreto, la Guía Docente de la asignatura Instituciones de la Unión Europea (http://portal.uam.es/portal/page/portal/UAM_ORGANIZATIVO/FacultadesEscuelas/FacultadDerecho/guias_docentes/derecho/guias/INSTITUCIONES_UE-1.pdf) fija como competencias y destrezas (learning objectives) a adquirir por los estudiantes las siguientes: (i) Competencias generales: G1. Adquirir una actitud de percepción crítica de la realidad y de las ideas, y de apertura e interés por el trabajo intelectual

Esto exige, de una parte, para el docente no sólo un cambio en los métodos de enseñanza, sino también en los métodos de evaluación, que deben resultar adecuados para valorar la adquisición de competencias de acción profesional y de cumplimiento de objetivos del aprendizaje fijados para el alumno⁶. De otra parte, demanda un necesario cambio de comportamiento en la actitud del alumno, al que se exige tanto una previa preparación de las clases (a partir de las indicaciones/materiales suministradas por el profesor) como una participación activa en el desarrollo de las mismas.

La estructura de la impartición de una asignatura se articula a partir del binomio Clases magistrales/seminarios. En las primeras (donde pueden estar matriculados aproximadamente unos 150 alumnos), en atención al tiempo limitado de que se dispone, ya no se intenta la exposición completa y sistemática de las materias, sino que se intenta facilitar la comprensión global del alumno, situando cada aspecto en su contexto. En las segundas (donde se matriculan un número máximo de 45 alumnos) se intenta propiciar el acercamiento tópico a tales materias a través de la resolución de casos prácticos, la lectura de artículos seleccionados o resoluciones jurisdiccionales, ponencias encargadas a los estudiantes, etc. Ambas clases se complementan para lograr el objetivo perseguido⁷.

y sus resultados; G4. Aprender a trabajar en equipo y a asumir funciones de liderazgo en trabajos colectivos; G7. Aprender a diseñar, planificar y organizar el propio trabajo, fomentando la iniciativa y el espíritu emprendedor. (ii) Competencias específicas: E3. Conocer las instituciones del Derecho de la Unión Europea; E5. Buscar, seleccionar, analizar y sintetizar información jurídica; E7. Demostrar la capacidad de pronunciarse con una argumentación jurídica convincente sobre una cuestión teórica de complejidad media relativa a la Unión Europea; E9. Redactar de forma ordenada y comprensible documentos jurídicos; E10. Exponer oralmente en público de forma ordenada y comprensible argumentaciones jurídicas.

⁶ Como precisan SAGASTA ERRASTI, MARÍA PILAR – BILBATUA PÉREZ, MARIAM. (2009) *La evaluación: ¿una herramienta o un obstáculo para el desarrollo del aprendizaje autónomo?*, en la obra colectiva dirigida por M. CASTELLÓ BADIA “La evaluación auténtica en Enseñanza Secundaria y Universitaria: investigación e innovación, pág. 56, la competencia de acción profesional implica adquirir (i) competencias técnicas, entendidas como el dominio de los conocimientos de un determinado ámbito profesional; (ii) competencias metodológicas, entendidas como la capacidad de aplicar el conocimiento conceptual y procedimental a nuevas situaciones; (iii) competencias sociales, entendidas como la capacidad de colaborar con otros sujetos de forma constructiva a través de relaciones interpersonales; y (iv) competencias participativas, entendidas como la capacidad de organizar, decidir y asumir responsabilidades.

⁷ El objetivo, expresado por DÍEZ-HOCHLEITNER, JAVIER - RODRÍGUEZ DE SANTIAGO, JOSÉ MARÍA. *El Proceso de Bolonia... cit.*, pág. 132, es que “Lo que tradicionalmente se ha aprendido en la carrera de Derecho, evidentemente, se seguirá aprendiendo en el nuevo Grado. No obstante, el nuevo plan descarta la pretensión (tan enraizada hasta ahora entre los profesores) de querer transmitir de forma exhaustiva el conocimiento jurídico y se preocupa por asegurar una sólida formación básica del alumno (que más tarde completará en el marco de un posgrado especializado o del ejercicio profesional). Por otra parte, el plan de estudios incluye actividades y materias destinadas a la adquisición de las habilidades y destrezas que requiere un profesional del Derecho...”

Resulta evidente, como se ha señalado⁸, que la modificación del tipo de aprendizaje del alumno en la dirección del desarrollo de competencias requiere por parte del profesor una enseñanza basada en competencias, pero también y de forma inextricable, una evaluación basada en competencias. La forma de evaluación explicita la forma de enseñar. Convencidos de ello, se ha intentado desarrollar tanto tareas que permitan el efectivo aprendizaje de las competencias demandadas como definir técnicas que permitan una evaluación auténtica y continua de las competencias adquiridas por el alumno⁹.

3. La utilización de *moodle* como herramienta que facilite el proceso de aprendizaje-evaluación de las competencias definidas por la Guía Docente.

a) El uso de la plataforma moodle en el marco de la Universidad Autónoma de Madrid.

Ciertamente esta exigencia de una cuasi-permanente tutela del alumno por parte del profesor y una evaluación continua de su rendimiento académico parece difícil de armonizar con el tamaño de nuestras Universidades y la estructura de la carrera académica, donde se priman las tareas de investigación y publicación. En esta tesitura, sin lugar a duda alguna las TIC's nos ofrecen a los docentes herramientas que facilitan tareas que consumen tiempo y esfuerzo y que permiten emprender nuevas formas de enseñanza y evaluación. La Universidad Autónoma de Madrid (al igual que el resto de Universidades de la Comunidad de Madrid) se ha decantado por la utilización de la plataforma *moodle*¹⁰, superando así la figura (más rudimentaria) de la página del profesor. Todos los cursos se ubican en la dirección www.uam-virtual.es.

Ahora bien, aquí deben efectuarse dos precisiones. En primer lugar, la utilización de las TIC's, y en concreto de la plataforma *moodle*, debe tener un marcado carácter instrumental, al servicio de un objetivo docente previamente establecido. Su uso no

⁸ Por MONEREO FONT, CARLES (2009) *La autenticidad de la evaluación*, en la obra colectiva coordinada por M. CASTELLÓ BADÍA "La evaluación auténtica en Enseñanza Secundaria y Universitaria: investigación e innovación", pág. 15.

⁹ Sobre el concepto de "evaluación auténtica", entre otros, cfr. MONEREO FONT, CARLES. *La autenticidad de la evaluación... cit.*, págs. 18 y ss., quien la define como aquella evaluación del proceso de ejecución que valora "especialmente el proceso de decisión necesario para resolver un problema complejo, en el que deban activarse y aplicarse coordinadamente distintos conocimientos y competencias, y haya que demostrar la capacidad estratégica imprescindible para autorregular la propia conducta y ajustarse a cambios inesperados, justificando posteriormente las acciones efectuadas". Y que se justifica por "el realismo de la tarea, su relevancia académica, personal o profesional, su proximidad a las prácticas usuales del centro, y el grado en que permite la socialización dentro de una determinada comunidad de práctica".

¹⁰ Ahora bien todavía puede apreciarse una cierta resistencia a la utilización de moodle como herramienta por parte del profesorado. Un solo dato certifica esta realidad. Actualmente uno de nosotros imparte la asignatura de Derecho Ambiental en el 2º curso del Grado de Ciencias Ambientales, en la Facultad de Ciencias. Y allí esa es la única asignatura que utiliza *moodle* como plataforma docente. En el ámbito de la Facultad de Derecho, en torno a un 50 por 100 de las asignaturas de Grado utilizan esta plataforma. Ciertamente los profesores no somos "nativos" de las TIC's, frente a nuestros alumnos, y ello nos exige un esfuerzo adicional, pero su utilización debe asumirse como una imposición normativa de obligado cumplimiento.

debe ser un fin en sí mismo ni debe procederse a su utilización con un carácter simplemente circunstancial o accidental. En segundo lugar, se requiere que el funcionamiento de la TIC's adoptada, en este caso, *moodle*, sea estable y fiable¹¹, permitiendo un acceso permanente tanto al docente como a los alumnos, a la par que ofrezca un diseño flexible y atrayente para los alumnos.

b) Moodle y la evaluación de conocimientos adquiridos en las clases magistrales.

Para facilitar tanto la tarea de los profesores como el aprendizaje de los alumnos se han diferenciado dos páginas de *moodle* a partir de la diferenciación estructural entre clases magistrales y seminarios. Para las clases magistrales, la estructura de la página de *moodle* responde, principalmente, a la función de servir como “contenedor” de documentos y “enlace de archivos”. Y ello porque a través de la misma se imparten contenidos fundamentalmente teóricos, articulados sobre la identificación de una referencia bibliográfica básica, unos materiales docentes elaborados por los profesores, y unos documentos de consulta (archivos de texto o archivos gráficos) que permiten al alumno determinar el grado de profundización en la materia. Tras definir las reglas de asistencia y evaluación de la asignatura (clases magistrales y seminarios)¹², se fija desde el inicio un cronograma sobre los contenidos de las clases magistrales, ligado a los materiales que los profesores consideran pertinentes para su preparación.

El intento de superar la fórmula docente “tradicional”, basada en la adquisición simple y repetitiva de conocimientos, aquí se construye a partir de la vinculación de las clases magistrales con documentos reales y con archivos audiovisuales que sitúan al alumno ante el funcionamiento real de las diversas instituciones de la Unión Europea (no se olvide el contexto de esta asignatura: primer curso del Grado, lo que impide ir más allá en este ámbito).

El método de evaluación seguido en este punto, ciertamente, sigue anclado en la figura tradicional del examen (realizado de forma presencial y no a través de cuestionarios *on line*, como permitiría la plataforma *moodle*). No obstante, creemos que tal método de evaluación sí cumple una función positiva dentro del proceso de enseñanza-

¹¹ En los tres años que la plataforma *moodle* lleva implantada en la Universidad Autónoma de Madrid (sin perjuicio del aumento progresivo en su utilización), sólo se ha producido un problema grave de acceso – curiosamente se ha producido en el mes de febrero de 2011-.

¹² Al respecto se señala: “...Método de evaluación. La evaluación de las clases magistrales de la asignatura se realizará mediante un examen de 10 preguntas cortas a cargo de los profesores responsables de la docencia. La fecha exacta de la prueba se publicará en el calendario de la Facultad de Derecho. La materia que será objeto de examen puede consultarse en la guía docente de la asignatura. La nota obtenida en el examen constituirá el 50 por ciento de la nota final. Se debe obtener una calificación mínima de 4 sobre 10 para calcular la nota final junto a la calificación de los seminarios. La nota final que resulte de las clases magistrales y los seminarios debe ser, como mínimo, de un 5 sobre 10 para superar la asignatura. En su caso, se podrá optar a una prueba de recuperación siempre que se haya asistido al 50 % de los seminarios y se haya obtenido un 3 sobre 10 en las actividades realizadas. La prueba consistirá en 10 preguntas cortas que cubrirán el temario de examen de las clases magistrales y las cuestiones abordadas en los seminarios. Si no se supera la prueba de recuperación, la asignatura se cursará en el siguiente curso académico en el régimen de "segunda matrícula" que se describe en la guía docente...”.

aprendizaje¹³, ya que (i) se articula a través de 10 preguntas cortas donde el alumno debe sintetizar y relacionar los distintos conocimientos adquiridos desde una visión práctica, lo que nos permite valorar competencias cognitivas de alto nivel; (ii) presenta un carácter compensado al discriminar distintos niveles de adquisición de los conocimientos materiales; y (iii) y se complementa con la evaluación independiente obtenida por el alumno en los seminarios.

Ahora bien, una realidad a la que hemos tenido que enfrentarnos como docentes es la progresiva reducción de la asistencia presencial de los alumnos a las clases magistrales¹⁴. La explicación, confesada explícitamente por el conjunto de alumnos, debe encontrarse en la excesiva carga de trabajo que éstos han “soportado” en los seminarios de las distintas asignaturas (lo que avoca indefectiblemente a una labor de futuro de redimensionamiento conjunto entre las diferentes áreas de conocimiento), lo que les ha conducido a “utilizar” las franjas horarias de las clases magistrales (concentradas en dos días a la semana), para preparar las actividades individuales o grupales fijadas en los seminarios.

Un intento, *pro futuro*, de introducir una cierta evaluación continua en el ámbito de las clases magistrales, que permita evaluar la previa preparación de la materia por el alumno, pasará por utilizar la herramienta de *moodle* de los cuestionarios, a cumplimentar telemáticamente por alumnos con carácter previo a la celebración de la clase magistral. Adicionalmente, tales cuestionarios cumplirán, a nuestro entender, una función de asentamiento de conocimientos, en la medida en que irán acompañados del correspondiente *feedback*.

Fig. 1. Ejemplo de un objeto de conocimiento del temario de magistrales.

¹³ En los términos enunciados por CASTELLÓ, MONTSERRAT – LIESA, EVA – CANO, MARIBEL – CORCELLES, MARIONA – IÑESTA, ANNA – MAYORAL, PAULA (2009) *Estrategias de estudio de los universitarios en la preparación de exámenes*, en la obra colectiva dirigida por M. CASTELLÓ BADIA “La evaluación auténtica en Enseñanza Secundaria y Universitaria: investigación e innovación, pág. 51.

¹⁴ Por determinación de las Normas de Ordenación Académica de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid, la asistencia a las clases magistrales no es obligatoria, frente a la asistencia a los seminarios, donde si es obligatoria en al menos un 80 por 100.

5

Clase 4: Las instituciones (I): el Consejo Europeo y el Consejo de la Unión Europea

I. Bibliografía

Bibliografía básica: MANGAS-LIÑÁN (2010), págs. 166-174, 183-197 y 249-263

II. Esquemas y materiales.

- Esquema clase 161 JACH
- Tema III.1. Grupos 1613 y 1614 JACH
- Tema III.2. Grupos 1613 y 1614 JACH
- Esquema Tema 3, Grupo 111 (LLDC)

III. Documentos de consulta.

A. Consejo Europeo.

- Agenda Reunión Consejo Europeo
- Reunión Consejo Europeo (Video)
- Conclusiones Reunión del Consejo Europeo
- Conferencia de Prensa Reunión Consejo Europeo (Video)
- Observaciones Presidente Consejo Europeo
- Agenda Reunión Informal Consejo Europeo
- Declaración Reunión Informal Consejo Europeo
- Conferencia de Prensa Reunión Informal Consejo Europeo (Video)

B. Consejo de la Unión Europea.

- Orden del día Consejo de la Unión Europea. Punto A
- Propuesta de Reglamento
- Posición del Consejo de la Unión Europea sobre propuesta de Reglamento
- Resultado votación Reunion del Consejo de la Unión Europea
- Conferencia de Prensa del Consejo de la Unión Europea - Asuntos Generales- (Video)

Ir a...

 Moodle Docs para esta página

c) Los objetivos perseguidos con el Proyecto de Innovación Docente y la utilización de la plataforma moodle como instrumento de planificación y desarrollo del proceso de aprendizaje-evaluación de competencias.

El mayor esfuerzo se ha dirigido al rediseño de los Seminarios encauzándolos como instrumento principal de adquisición de competencias. El primer paso, resulta obvio, consistió en rediseñar la planificación, mejorado sustancialmente la descripción de las actividades a desarrollar por los estudiantes. Puesto que la asignatura de “Instituciones de la Unión Europea” se imparte en el primer semestre del primer curso, se consideró necesaria una mejor orientación de los estudiantes en torno al contenido de las actividades a realizar y al trabajo que deben desarrollar para superarlas

satisfactoriamente, como premisa necesaria para realizar un efectivo fomento del autoaprendizaje. Si al alumno no se le permite comprender lo que se le exigirá a nivel de conocimientos y competencias, no podrá dirigir su aprendizaje de forma efectiva, adaptando las estrategias cognitivas pertinentes. Como elemento coadyuvante a dicha finalidad se especificaron las reglas de asistencia y de evaluación de los seminarios. En concreto, se establece una tabla sobre la valoración ponderada de las notas obtenidas en las distintas actividades.

La estructura de cada Seminario, reflejada en la plataforma de *moodle*, ha sido la siguiente

- I. El objetivo de la actividad o tarea, descrito de forma exhaustiva.
- II. Las acciones que deben llevarse a cabo para su correcta preparación, precisando el tipo de trabajo, individual o en equipo, que debe llevarse a cabo.
- III. Los links o las referencias de los materiales de lectura o consulta necesarios para realizar la tarea o actividad.
- IV. Una descripción del desarrollo del seminario en la sesión correspondiente.
- V. Un canal de envío *on line* de la actividad a realizar.
- VI. Una tabla que contiene de forma detallada las rúbricas que se emplearán para la evaluación de las actividades, vinculada a las competencias que deben adquirirse.
- VII. Informe de autoevaluación o de evaluación entre pares sobre la actividad realizada a cumplimentar *on line* por los alumnos.
- VIII. Feedback o solución tipo de la actividad, que se activa una vez que se ha verificado la actividad en clase.

Todas estas herramientas están ligadas a las tablas de calificaciones de *moodle*, lo que permite, tanto a estudiantes como a profesores, tener una clara perspectiva del desarrollo del curso.

Fig. 2. Ejemplo de un objeto de conocimiento del temario de seminarios.

7

Seminario V. Libre circulación de mercancías.

Semana del 1 de noviembre de 2010 - 7 de noviembre de 2010

I. Objetivo.

Con la actividad propuesta se pretende perfeccionar la **capacidad de los estudiantes para la resolución de problemas** de la realidad con base en los conocimientos teóricos adquiridos a través del estudio de los textos normativos y de la jurisprudencia del Tribunal de Justicia.


Se valorará especialmente la **capacidad para identificar y ordenar los problemas jurídicos, así como para razonar con base en argumentos jurídicos** las soluciones propuestas.

II. Preparación del Seminario.

Tipo de actividad: Tarea individual.

Actividades a realizar:

- Lectura del caso práctico e **identificación de los problemas jurídicos** que plantea.
- Lectura de los materiales propuestos y **planteamiento de hipótesis de solución** a partir de su contenido.
- **Redacción por escrito de la solución a los problemas del caso** de forma ordenada y justificada, razonando con base en los materiales que se han leído previamente. La solución debe tener una extensión máxima de 3 páginas de un documento de word.
- **Envío telemático** del caso antes de la celebración de la clase.

 [Canal de envío telemático caso práctico V.](#)

III. Materiales.

Texto del caso práctico.

 [Caso práctico Seminario V](#)

Bibliografía:

A. Sáenz de Santa María, J. González Vega y B. Fernández Pérez. *Introducción al Derecho de la UE*, cit., pp. 627-634.

M. López Escudero, "Libertad de circulación de mercancías I y II", en M. López Escudero y J. Martín y Pérez de Nanclares (coords.), *Derecho comunitario material*, McGraw-Hill, Madrid, 2000, pp. 68-95.

Jurisprudencia básica:

 STJUE 24.11.1993 (C-267/91 y C-268/91) Keck y Mithouard

 STJUE 28.01.1986, As. máquinas de cortar madera, (C-188/84)

 STJUE 8.3.2001 (C-405/98) Gourmet International Products AB

IV. Desarrollo del Seminario.

Resolución del caso práctico

V. Criterios de evaluación.

Competencias generales y específicas a valorar de conformidad con la Guía Docente:

G7. Aprender a diseñar, planificar y organizar el propio trabajo, fomentando la iniciativa y el espíritu emprendedor.

E3. Conocer las instituciones del Derecho de la Unión Europea.

E5. Buscar, seleccionar, analizar y sintetizar información jurídica.

E7. Demostrar la capacidad de pronunciarse con una argumentación jurídica convincente sobre una cuestión teórica de complejidad media relativa a la Unión Europea.

E9. Redactar de forma ordenada y comprensible documentos jurídicos.

E10. Exponer oralmente en público de forma ordenada y comprensible argumentaciones jurídicas.


CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL SEMINARIO V			
Niveles de calidad			
Criterio	A (1 punto)	B (0,5 puntos)	C (0 puntos)
<i>Búsqueda y síntesis de material jurídico (1 punto)</i>			
Incorporación de jurisprudencia del TJUE	Incorpora jurisprudencia adicional buscada por el propio alumno.	Incorpora únicamente la jurisprudencia básica suministrada por el profesor.	No incorpora ningún tipo de referencia a la jurisprudencia del TJUE.
<i>Exposición Oral (1 punto)</i>			
Estructura y lenguaje verbal	Estructura racionalmente su	Falta uno de los aspectos anteriores	Faltan dos de los aspectos anteriores.

	Se ajusta al formato preestablecido.	No se ajusta al formato preestablecido.	No se ajusta al formato preestablecido.
<i>Razonamiento y argumentación jurídica (2 puntos)</i>			
Estructura del razonamiento (1 punto)	Identifica correctamente todos los problemas planteados y los otorga una solución jurídica.	Identifica la mayoría de los problemas planteados y los otorga una solución jurídica	No identifica la mayoría de los problemas planteados ni les otorga una solución jurídica.
Argumentación (1 punto)	Argumentación lógica, deduciendo las consecuencias oportunas de la normativa a aplicar.	Argumentación lógica, si bien se detectan algunas contradicciones internas.	Argumentación ilógica e irracional, con contradicciones internas.
<i>Contenido material (5 puntos)</i>			
Cuestiones formales (1 punto).	Identifica correctamente la legitimación, el objeto, el plazo y el órgano jurisdiccional.	Falta uno de los elementos anteriores.	Faltan 2 o más de los elementos anteriores.
Imposición de aranceles (1 punto)	Determina la corrección o incorrección de la aplicación de aranceles y lo aplica al supuesto	Delimita la corrección o incorrección de la aplicación de aranceles, pero no lo aplica al supuesto	No delimita ni aplica la corrección o incorrección de la aplicación de aranceles.
Adopción de medidas de efecto equivalente (1 punto)	Delimita el alcance de las medidas de efecto equivalente, aplicándolo a supuesto.	Delimita el alcance de las medidas de efecto, pero no lo aplica al supuesto.	No delimita ni aplica el régimen de las medidas de efecto equivalente al supuesto.
Determinación de las excepciones al régimen de las medidas de efecto equivalente (1 punto)	Determina correctamente las excepciones a las medidas de efecto equivalente, aplicándolas al supuesto.	Define correctamente las excepciones a las medidas de efecto equivalente, pero no las aplica al supuesto.	No define ni aplica las excepciones a las medidas de efecto equivalente al supuesto.
Determinación de la vía jurídica alternativa seguir (1 punto)	Determina correctamente las vías judiciales procedentes.	Determina únicamente una vía judicial procedente.	No determina correctamente las vías judiciales procedentes.

 [Canal telemático de entrega de la autoevaluación del Seminario V](#)

VI. Solución tipo.

 [Solución Tipo Seminario V](#)

 [STJUE 12.3.87 \(178/84\) Comisión contra RFA](#)

Como se ha precisado anteriormente, lo relevante en un aprendizaje en competencias es que las actividades propuestas sean lo más cercanas a la realidad, con el fin de permitir una evaluación auténtica. Atendiendo al contexto en que se sitúa la asignatura (primer semestre del primer curso de Grado), las actividades propuestas fueron, fundamentalmente, la resolución de casos prácticos y la formulación de documentos reales. En concreto, las actividades (7) fueron las siguientes:

- (i) Lectura de diversos documentos relativos a los orígenes de la Unión Europea, estableciéndose como sistema de control un test de lectura.

- (ii.) Iniciación a la resolución de casos prácticos, estableciéndose como sistema de control un test de lectura sobre las sentencias manejadas.
- (iii.) Resolución en grupo de un caso práctico sobre la elección de la base jurídica, estableciéndose como sistema de control la evaluación entre pares.
- (iv.) Formulación de una petición al Parlamento Europeo en ejercicio del derecho de petición, estableciéndose como sistema de control la evaluación entre pares.
- (v.) Resolución en grupo de un caso práctico sobre la libre circulación de mercancías, estableciéndose como sistema de control la evaluación entre pares.
- (vi.) Resolución individual de un caso práctico sobre el derecho fundamental a la igualdad, estableciéndose como sistema de control conjunto la autoevaluación y la evaluación por el profesor.
- (vii.) Resolución individual (y en clase) de un caso práctico sobre medidas de efecto equivalente/libre circulación de mercancías, estableciéndose como sistema de control la evaluación por el profesor.

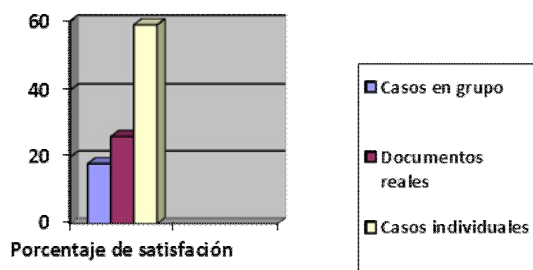
El elemento fundamental para facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos ha consistido en identificar, de forma expresa, en cada seminario el conjunto de competencias que se debían poner en juego, tras explicitar el contenido de la actividad a realizar y sus características. Junto a ello, este tipo de actividades nos ha permitido “introducir” a los alumnos en la figura de la evaluación entre pares. Su finalidad ha sido, no la corrección o calificación entre compañeros, sino la retroalimentación y aportes de compañeros al proceso de aprendizaje del alumno¹⁵. En este punto, *moodle* ha facilitado la verificación de tal evaluación entre pares y la retroalimentación subsiguiente.

El final del viaje en el inicio de este “aprendizaje centrado en el alumno” lo hemos verificado a través de la figura de los cuestionarios (encuestas) anónimas a los estudiantes sobre su labor de aprendizaje. Realizamos una primera encuesta al comienzo del curso con el fin de valorar la experiencia e interés de los estudiantes en la asignatura centrándonos, por lo que aquí interesa, en las distintas metodologías de trabajo y estudio que habían realizado hasta el momento y el nivel de preferencia entre ellas. Concluidas las clases de seminario (y antes de la realización del examen de clases magistrales) se ha

¹⁵ Sobre esta figura, cfr. MARGALEF GARCÍA, LEONOR (2009): *Aprender a evaluar: Transformar nuestras prácticas universitarias*, en la obra colectiva dirigida por M. CASTELLÓ BADIA “La evaluación auténtica en Enseñanza Secundaria y Universitaria: investigación e innovación, pág. 93, donde se precisa que la misma cumple una función de ayuda para centrarse en el aprendizaje y en la evaluación como aprendizaje.

efectuado una segunda encuesta (igualmente anónima) donde cada alumno ha debido valorar tanto el funcionamiento del curso como su rendimiento personal en la asignatura y, por lo que hace referencia a esta comunicación, identificando su autoaprendizaje a través de las diferentes técnicas y métodos docentes. Aquí los resultados arrojan señales contradictorias. P.e., los resultados en uno de los grupos de seminarios fueron los siguientes:

Pregunta: ¿Qué tipos de trabajo realizados en los Seminarios que te ha parecido más interesante desde el punto de vista formativo?

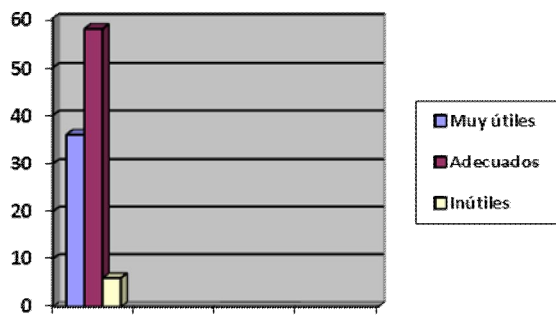


Pregunta: El trabajo en grupo te ha parecido:

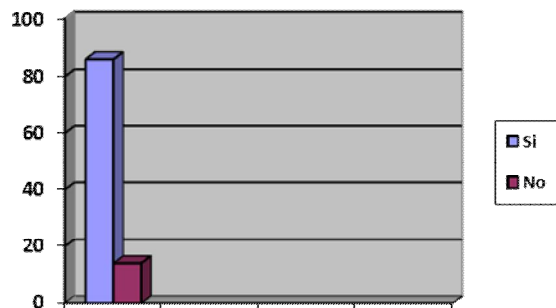


Lo más interesante, desde el punto de vista de la evaluación como aprendizaje, fueron las siguientes preguntas:

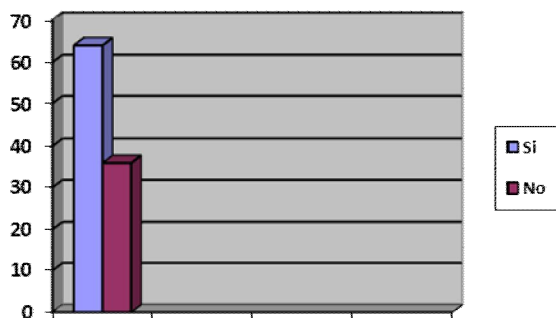
Pregunta: ¿Qué opinión te merecen los criterios de evaluación de los seminarios en orden a la preparación y comprensión de la asignatura?



Pregunta: ¿La nota obtenida en los seminarios donde debías realizar una autoevaluación se corresponde con la que deberías haber tenido?



Pregunta: ¿La calificación obtenida por los distintos trabajos que has realizado se ha ajustado a la expectativa inicial que tenías sobre tus resultados en esta asignatura?



La conclusión que puede extraerse, a nuestro juicio, es la existencia de un alto grado de objetividad en la autoevaluación efectuada por los alumnos que, en gran medida, se corresponde con el resultado objetivo de la evaluación continua efectuado por el docente.

En relación con los resultados académicos en términos de calificaciones finales de los estudiantes, se ha detectado una clara mejoría respecto a la experiencia docente de esta asignatura en años anteriores, ya que del 87 % de los alumnos presentados a calificación (obtenida de la ponderación entre la nota del examen utilizado como técnica de evaluación para las clases magistrales, y la calificación obtenida en la evaluación continua adoptada para las clases de seminario), han superado la asignatura en primera convocatoria el 89 % de los alumnos, con las siguientes calificaciones: 56 % aprobados, 19 % notable, 3 % sobresaliente y 1 % matrícula de honor. No sólo se ha producido un aumento significativo en el éxito en la superación de la asignatura, sino que apenas se han producido reclamaciones y peticiones de revisión de calificaciones por los estudiantes, lo cual refleja nuevamente el alto grado de objetividad en la autoevaluación realizada por los alumnos y la interiorización de la corrección de tal resultado.

4. Conclusiones

Primera. Sobre el uso de la plataforma moodle como herramienta del proceso de planificación estratégica y desarrollo del proceso de aprendizaje- evaluación de competencias.

En relación con el uso de la plataforma *moodle* por parte de los estudiantes y la mejora de su aprendizaje, según queda reflejado en la Memoria final del proyecto de innovación docente que presentamos a la Universidad Autónoma de Madrid, hemos constatado como fortalezas del sistema informático adoptado que:

- (i.) La valoración de la plataforma por los estudiantes ha sido altamente satisfactoria. En su mayoría han mostrado una valoración muy positiva tanto de la estructura de la web como de la información ofrecida en ella.
- (ii.) El manejo de las herramientas de trabajo *on line* ha presentado un bajo nivel de incidencias por parte de los estudiantes. Una vez que conseguían acceder a la web, han realizado sin problemas las encuestas, envíos *on line* y descargas y subidas de documentos que se les proponían.
- (iii.) Con respecto al aprendizaje de la materia, la página web ha permitido poner a los estudiantes en contacto con un elevado número de textos, tanto normativos, como doctrinales y jurisprudenciales, lo que sin duda ha contribuido a una mejor comprensión de los contenidos y a formarse una panorámica más completa de los distintos materiales jurídicos.
- (iv.) Asimismo, la elaboración de rúbricas sobre cada una de las actividades les ha permitido conocer de antemano los criterios que se tendrían en cuenta en la valoración de las distintas tareas del curso.

Por el contrario, hemos detectado las siguientes debilidades en el mismo:

- (i.) Aún se aprecia una falta de diligencia por parte de los estudiantes a la hora de considerar a la página web como una guía imprescindible para el seguimiento del curso. Continúan planteando cuestiones en las tutorías o vía email que están resueltas en la web y en la guía docente desde el principio del curso. Este problema podría resolverse con una mayor insistencia sobre la importancia de la web para el seguimiento del curso.
- (ii.) No obstante, también pueden señalarse algunas disfunciones en el funcionamiento de la plataforma. Debe destacarse que el proceso de matriculación de los alumnos, seguido de la entrega de las claves de acceso al sistema de *moodle* de la Universidad, no siempre ha funcionado de forma satisfactoria. Cerca de un 5 % de los alumnos han obtenido acceso a la página web del curso cerca de un mes después del comienzo del curso. Ello se ha debido en casos residuales a la falta de pericia de los estudiantes –que ha podido subsanarse en cuanto han solicitado ayuda- y en el resto de casos a la existencia de errores en los datos de matriculación facilitados por los servicios informáticos de la Universidad que han hecho imposible el acceso con las claves oficiales de la Universidad. En este último tipo de casos, la creación de un segundo usuario por los alumnos afectados, ha llevado a la existencia de disfunciones en la gestión, al no poderse determinar con claridad qué usuario estaba en funcionamiento.
- (iii.) Asimismo, la tardía incorporación al curso de determinados alumnos debido a retrasos en la matriculación les ha conducido a asistir a las clases de profesores distintos a los asignados por la Universidad. Esta falta de coordinación también ha tenido su reflejo en el seguimiento del curso mediante la plataforma electrónica. Las entregas de determinadas actividades debían abrirse para posibilitar la puesta al día de estos alumnos, lo que conduce a una complicación considerable de la gestión de la plataforma.
- (iv.) Por último, el elevado número de estudiantes pertenecientes a cada grupo ha hecho más complejo, no sólo el desarrollo de las actividades de evaluación continua –pensadas para implementarse en grupos más reducidos de estudiantes- sino también la gestión de la propia web.

Finalmente, tal como queda recogido en la Memoria final, la implementación del Proyecto de innovación docente nos ha permitido constatar, desde nuestra perspectiva de docentes, un avance en la noción del “aprendizaje centrado en el alumno” en los siguientes aspectos:

- (i.) La mejora de la plataforma ha conducido a una mejora en la planificación del curso que, en este sentido, ha discurrido sin ningún incidente. Se han cumplido puntualmente cada una de las actividades previstas.
- (ii.) La comunicación con los alumnos se ha facilitado a través de la plataforma, que permitía tener conocimiento prácticamente instantáneo de los posibles problemas técnicos que surgían con su uso.
- (iii.) La calificación de las actividades también se ha facilitado gracias a la herramienta de entrega *on line* de los trabajos y casos prácticos que se han propuesto para el seguimiento del curso. En especial las tablas de calificaciones automáticas de *moodle* permiten tener un control completo y rápido de la actividad de cada alumno.
- (iv.) Asimismo, la puesta a disposición de los alumnos de pruebas de autoevaluación y de evaluación entre pares a través de la web, ha aumentado la percepción crítica de los estudiantes sobre su propio trabajo y han permitido a los profesores completar su valoración personal sobre el trabajo de los estudiantes.
- (v.) En el mismo sentido, la elaboración de rúbricas para cada una de las actividades ha facilitado la corrección de las actividades por parte de los profesores de forma objetiva.

Segunda. Sobre la Guía docente, como instrumento para la planificación estratégica y desarrollo del proceso de aprendizaje-evaluación de competencias.

Por último, aunque los dos proyectos de innovación comentados en este artículo, centrados en la utilización de la plataforma *moodle* y en la reformulación de la Guía docente de la asignatura de Instituciones de la UE están intrínsecamente relacionados, exponemos a continuación una valoración de los resultados del Proyecto de innovación consistente en el rediseño de la Guía docente de dicha asignatura, en los términos que ya explicamos en la Memoria final de dicho proyecto de innovación.

Como se ha señalado en el inicio de este artículo, los objetivos iniciales de esta acción se dirigían a una mejora de la Guía docente de la asignatura de “Instituciones de la Unión Europea” con el fin de perfeccionar la planificación del proceso de aprendizaje y de diversificar los métodos de evaluación continua. Dichos objetivos iniciales han sido cumplidos en un grado muy elevado.

Con respecto a la planificación, la Guía docente ha introducido mejoras sustanciales:

- Se ha mejorado sustancialmente la descripción de las actividades a realizar por los estudiantes. Puesto que la asignatura de “Instituciones de la Unión Europea” se imparte en el primer semestre del primer curso, se consideró necesario una mejor orientación de

los estudiantes en torno al contenido de las actividades a realizar y al trabajo que deben desarrollar para superarlas satisfactoriamente.

- Se ha mejorado la coordinación entre los contenidos de las clases magistrales y las tareas de los seminarios;
- Se ha reducido la carga de trabajo de los alumnos en los seminarios, tanto presencial como no presencial, ya que se consideró que dicha carga era excesiva en la Guía del año anterior
- Se ha diseñado una dificultad progresiva de las tareas programadas que permita al alumno ir adquiriendo conocimiento de forma estructurada y aumentar su motivación.

Con relación a los métodos de evaluación, la Guía docente introduce mejoras sustanciales:

Combina los métodos de evaluación por el profesor, autoevaluación y evaluación cruzada entre compañeros de las tareas de los seminarios, de forma que se adecúa la carga de corrección de los profesores y se desarrolla la competencia del análisis crítico del propio aprendizaje.

Se introduce el método de evaluación cruzada entre miembros del equipo, frente a las dificultades surgidas para la valoración del trabajo en equipo.

La implantación de los métodos de autoevaluación y evaluación cruzada se facilita a través de la explicitación de los criterios objetivos y niveles de calidad (rúbricas) para la evaluación de cada tarea, si bien esta publicidad de criterios de evaluación, dado su carácter detallado en cada Tarea, se realiza a través de la plataforma moodle, instrumento complementario a la Guía docente.

Se mejoran las normas sobre la evaluación de la asignatura al introducir una nota mínima en el examen final de magistrales y los seminarios. Ello pretende impedir descompensaciones acusadas entre el resultado final y el esfuerzo real del alumno en el conjunto de las actividades de la asignatura.

Respecto a la aplicación de la nueva Guía docente, entre septiembre y diciembre de 2010, tras su reformulación, en la impartición de la asignatura de Instituciones de la Unión Europea en el curso 2010-2011, debe constatarse que dicha aplicación se realizó sin incidencias, cumpliendo la programación de las clases magistrales y de los seminarios, y aplicando los criterios de evaluación previstos.

Respecto a la eficacia de las medidas adoptadas frente a los problemas identificados, se debe señalar la comprobación de la utilidad de las modificaciones introducidas en la Guía docente, para la planificación y evaluación de las actividades programadas. La valoración de los profesores que han aplicado la Guía reformulada a sus grupos de docencia ha sido unánime: sin duda alguna, la aplicación íntegra de la Guía docente,

unida a su plasmación en la plataforma electrónica *moodle*, se ha traducido en una mejora muy sustancial tanto en la planificación del aprendizaje como en los métodos de evaluación. Esto se ha reflejado asimismo en la opinión de los estudiantes, según se desprende de los resultados de las encuestas online (inicial y de seguimiento) en la plataforma *moodle* de la asignatura.

Por otra parte, se han identificado por los profesores implicados algunas cuestiones puntuales que conviene seguir perfilando y que se deberán traducir en futuras modulaciones en la Guía docente de la asignatura, sometida a un proceso continuo de revisión y perfeccionamiento. En concreto, fruto del proceso de reflexión de los docentes sobre el proceso de aprendizaje, se han identificado los siguientes ámbitos en los que sería conveniente introducir nuevas adaptaciones en la Guía docente en el futuro:

Respecto a la planificación de tareas, si bien se han introducido mejoras sustanciales en la Guía docente 2010-2011, se debe perfeccionar la coordinación entre las clases magistrales y los seminarios, a través de un diseño del contenido de los seminarios que muestre una mayor imbricación con el contenido de las clases magistrales.

Respecto a los criterios de evaluación, podría mejorarse su objetivación en varios puntos. Primero, explicitar el peso de cada seminario en la evaluación continua. Aunque quedó definido en *moodle*, parece conveniente que la ponderación progresiva en la evaluación continua de cada seminario esté también recogida en la Guía docente. Segundo, dado que las pruebas de recuperación -tanto de primera como de segunda matrícula- tienen dos partes diferenciadas (una sobre el contenido de los seminarios, y otra sobre el contenido de las clases magistrales) es necesario explicitar en la Guía docente los mínimos a obtener en cada parte, con objeto de superar la asignatura. Y tercero, parece necesario introducir algún elemento de evaluación continua en las clases magistrales, para incentivar la realización de las lecturas obligatorias previas a cada clase magistral.

En todo caso, como valoración conjunta de los dos proyectos de innovación comentados en este artículo, debe destacarse que la aplicación íntegra de la Guía docente reformulada, unida a su plasmación en la plataforma electrónica *moodle* y a la aplicación de las herramientas de interacción virtual de dicha plataforma, se ha traducido a lo largo de curso 2011-2011 en una mejora muy sustancial tanto en la planificación estratégica como en el desarrollo del proceso de aprendizaje-evaluación de las competencias que el Plan de estudios del Grado de Derecho en la UAM asigna a la asignatura Instituciones de la Unión Europea. Junto a las mejoras introducidas, las cuestiones pendientes y mejoras potenciales señaladas están también en sintonía con la necesaria autorreflexión crítica que permite la corrección de errores, la mejora continua y el ajuste fino en el proceso de aprendizaje-evaluación de la competencia de enseñar que debemos ejercer los docentes universitarios.

EXPERIENCIA DOCENTE EN EL PROCESO DE TRANSICIÓN A LAS NUEVAS TITULACIONES UNIVERSITARIAS: SU APLICACIÓN A LA ASIGNATURA «RÉGIMEN JURÍDICO DE LAS IMPUESTOS EMPRESARIALES», DEL GRADO EN RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS

CARMEN ALMAGRO MARTÍN
Profesora Contratada Doctora

Universidad de Granada

Resumen: La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior obliga a considerar prioritaria la adquisición de competencias por parte del estudiante, resultando imprescindible un cambio en la organización de la enseñanza universitaria para adecuarse a las nuevas exigencias.

Se pretende demandar en los alumnos su participación directa y activa en la enseñanza, abandonando la comunicación unilateral profesor-alumno para fomentar la enseñanza interactiva, donde el docente deja a un lado su faceta «presidencialista» para centrarse en ser «guía-enseñante». Todo ello ha provocado un replanteamiento de los contenidos de las asignaturas a impartir, centrándolos en aquellas parcelas más generales, para que sea el propio alumno quien vaya profundizando en la materia, con la supervisión del profesor.

Con este trabajo pretendemos compartir la experiencia adquirida sobre la enseñanza y adecuación de las asignaturas llamemos «tradicionales» al nuevo diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje, que supone la renovación del método docente y evaluador aplicados, dando mayor protagonismo al trabajo de los alumnos.

Palabras clave: Innovación docente, investigación, metodología, calidad docente, derecho tributario.

Abstract: The construction of the European Higher Education Area requires consideration about priority skills acquisition by the student, it is therefore essential change in the organization of university education, which should evolve to accommodate new requirements.

System let us to sue in the students direct and active participation in education, leaving the methodology based solely or mainly on one-way communication teacher>student, to encourage interactive learning, bilateral, so that the teacher sets aside his role "presidential "to focus on being" guide-teacher. " This has caused a rethinking the contents about the subjects to be taught, focusing them on those parcels generally to be the students, themselves, go deeper into the subject, the teacher's supervision.

With this study we want now to share the experience gained in recent academic courses on teaching and appropriateness of the subject called "traditional" to redesign the

teaching-learning process, which involves a renovation of teaching and assessment method applied, giving more importance to the work of students.

Keywords: Educational innovation, research, methodology, educational quality, Tax Law

Sumario: 1. Introducción; 2. Antecedentes Metodológicos 3. Transición, adaptación e integración de los contenidos metodológicos de las asignaturas. 3.1. Aplicaciones prácticas. 3.1.a). Actividades prácticas. 3.1.b) Supuestos prácticos. 3.1.c) Mapas conceptuales. 3.1.d) Trabajo. 3.2. Criterios de evaluación 4. Valoración de los resultados obtenidos. 5. Bibliografía.

1. Introducción.

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior obliga a considerar prioritarias, según señala el Ministerio de Educación¹, la adquisición de competencias² por parte del estudiante, lo que a su vez supone ampliar el tradicional enfoque de la enseñanza basado principalmente en contenidos y horas lectivas. Será, por tanto, fundamental, hacer hincapié en los métodos de aprendizaje de dichas competencias y en los procedimientos para evaluar su adquisición, en base al principio de coherencia que nos obliga a establecer un método de evaluación acorde con los objetivos que nos hemos propuesto alcanzar y con la metodología docente utilizada. En este sentido se pronuncia la exposición de motivos del Real Decreto 13937/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales cuando afirma que «Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener 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».

En este nuevo marco se da mayor protagonismo al esfuerzo del «estudiante». El objetivo es elaborar un sistema coordinado de docencia y evaluación con un eje fundamental: el alumno como sujeto de la experiencia, pues se pretenden evaluar otras

¹ Propuesta de Directrices para la elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Master de 21 de diciembre de 2006. Documento de trabajo elaborado por el Ministerio de Educación.

² El mismo documento (Propuesta de Directrices de 21 de diciembre de 2006) aclara que «se utiliza pues el término competencia exclusivamente en su acepción académica, y no en su acepción de atribución profesional. Las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado».

Sobre el concepto de competencia, vid. Por todos: MORENO, S.; BAJO, M.T.; MOYA, M.; MALDONADO, A. y TUDELA, P., (2003) “Las Competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa”. Granada: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación. Universidad de Granada. Y ZABALZA BERAZA, M.A, (2003), *Competencias Docentes del Profesorado Universitario. Calidad y Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea, S.A de ediciones.

competencias, aparte de las tradicionales -estrictamente cognitivas-. La innovación que pretendemos introducir precisa de la necesaria coordinación entre docencia y evaluación; de forma que, partiendo de las nuevas metodologías en materia evaluadora y de la consecución de las nuevas competencias, se adapte la docencia a dichos objetivos³. Como señalan Mochón López y Rancaño Martín «el alumno no debe, simplemente, conocer, dominar o aprender la materia. Sino que, por un lado, debe conseguir ese conocimiento a fin de poder aplicarlo (adquirir competencias); y, por otro lado, debe ser capaz de adquirir la capacidad de autoaprendizaje de la materia. Lo que permitirá el aprendizaje a lo largo de su vida. Es decir, estos nuevos objetivos completan, que no sustituyen, a la enseñanza tradicional.»⁴

El presente trabajo docente comienza en la experiencia piloto seguida por la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Granada para la implantación de los nuevos planes de estudios en el ámbito de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, que ha servido de plataforma para el ensayo de los nuevos grados en las distintas titulaciones, por lo que hoy día se tiene ya experiencia en la aplicación de las nuevas metodologías, sus condicionantes y sus resultados. En dicho marco, el sistema europeo de créditos⁵ supone una reformulación de la organización del currículo de la educación superior mediante su adaptación a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante.

2. Antecedentes Metodológicos.

Nos centraremos en el análisis de la asignatura «Régimen Fiscal de la Empresa» correspondiente a la Diplomatura en Relaciones Laborales y su evolución, hasta convertirse en su equivalente en el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos: «Régimen jurídico de los Impuestos Empresariales» (según consta en la tabla de equivalencias elaborada por la Facultad de Ciencias del Trabajo, que puede consultarse en su página web <http://citrab.ugr.es>).

³ La citada Propuesta de Directrices para la elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Master de 21 de diciembre de 2006 (Aclaraciones sobre el documento de 26 de septiembre de 2006 “La organización de las enseñanzas universitarias en España”), dispone que la organización de las enseñanzas universitarias en España deberá hacerse bajo los objetivos siguientes:

- a) La adecuación de los métodos de enseñanza y aprendizaje al objetivo de adquisición de competencias por los estudiantes.
- b) Facilitar la movilidad estudiantil durante el período de formación y su contacto con el mundo profesional.
- c) Promover el aprendizaje a lo largo de la vida.

⁴ MOCHÓN LÓPEZ, L. Y RANCAÑO MARTÍN, M^a.A. La enseñanza del Derecho en el Espacio Europeo de Educación Superior: dos modelos de guías didácticas. Granada: Grupo Editorial Universitario. 2009. pág. 37.

⁵ Tal y como indica el Decreto 1125/2003, 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

Para ello debemos comenzar por indicar, siquiera sea brevemente, las características de cada una de ellas.

Comenzaremos por esta última, «Régimen jurídico de los impuestos empresariales». Según el documento de planificación de enseñanzas en el grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, de la Universidad de Granada, Se trata de una asignatura optativa de 6 créditos que se impartirá en cuarto curso (octavo semestre). Constará de un 30% de docencia presencial en el aula (equivalente a 45 horas de clase), un 60% para estudio, búsqueda y tratamiento de información y experimentación para la realización de trabajos (lo que suponen 90 horas) y un 10% para tutorías y evaluación (15 horas).

Aparece integrada en el módulo de «Contabilidad y Finanzas» según la «Descripción detallada de los módulos, materias y asignaturas en que se estructura el plan de estudios».

La materia a impartir se expresa mediante los siguientes descriptores:

- La tributación de los beneficios empresariales en función del tipo de empresa.
- El Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas.
- El Impuesto sobre la Renta de los no Residentes.
- El Impuesto sobre Sociedades.

Las competencias más significativas asociadas a la misma aparecen distribuidas de la siguiente forma:

- Competencias generales (instrumentales)
 - Capacidad de análisis y síntesis
 - Capacidad de organización y planificación
 - Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
 - Capacidad para gestionar la información
 - Capacidad para la resolución de problemas
 - Capacidad para la toma de decisiones
- Competencias generales (personales)
 - Capacidad comunicación con otras áreas de conocimiento
 - Capacidad de razonamiento crítico y autocrítico
- Competencias generales (sistémicas)
 - Capacidad de aprendizaje y trabajo autónomo
 - Capacidad de adaptación a nuevas situaciones
 - Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica
- Competencias específicas disciplinares cognitivas (saber)
 - Aprendizaje autónomo a partir de casos prácticos
 - Aplicar los diversos mecanismos de relación de la empresa con la Administración tributaria.

- Capacidad para relacionarse con la Administración tributaria
- Capacidad para conocer las implicaciones de los actos empresariales en otros impuestos del Sistema tributario.
- Capacidad para determinar las consecuencias tributarias derivadas del tipo de empresa constituida.
- Capacidad para aplicar los principales aspectos del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas.
- Capacidad para aplicar los principales aspectos del Impuesto sobre Sociedades.
- Competencias específicas profesionales procedimentales (saber hacer)
 - Capacidad de transmitir y comunicarse por escrito y oralmente usando la terminología y las técnicas adecuadas.
- Competencias específicas académicas actitudinales (ser)
 - Habilidad para aplicar los conocimientos a la práctica

En el mencionado documento se definen, también, las distintas actividades formativas, refiriéndose la metodología a aplicar en cada una de ellas de la siguiente manera:

- Actividades expositivas del profesor y los estudiantes (exposición teórica, presentación de trabajos, actividades prácticas en el aula, simulaciones, visitas de profesionales). La metodología de enseñanza y aprendizaje para esta actividades vendrá dada por clases magistrales con soporte de las TIC, si es necesario, y debate en gran grupo. Planteamiento y resolución de ejercicios o supuestos prácticos. Exposición y discusión oral en clase.

- Tutorización y evaluación (seguimiento conjunto profesor-alumno tanto individual como en pequeños grupos). La metodología de enseñanza y aprendizaje a utilizar para llevar a cabo esta actividad vendrá dada por exámenes y pruebas escritas u orales en clase. Tutorías colectivas e individuales (presenciales o virtuales).

- Trabajo personal (trabajo individual o en equipo, lecturas de textos, búsqueda de documentación, preparación y redacción de presentaciones y trabajos, estudio personal, etc.). A esta actividad le corresponde una metodología de enseñanza y aprendizaje consistente en lecturas, consultas de textos, búsqueda de bibliografía y bases de datos, para la preparación y elaboración de trabajos, y realización de esquemas, organigramas, mapas conceptuales y resúmenes.

Por su parte, la asignatura «Régimen fiscal de la empresa» se encuadraba dentro de la Diplomatura en Relaciones Laborales (titulación a extinguir). El Real Decreto 1429/1990, de 26 de octubre, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Relaciones Laborales y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel, en su anexo dispone que “las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de Diplomado en Relaciones Laborales deberán proporcionar una formación adecuada en las bases teóricas y en las técnicas de

la organización del trabajo y de la gestión de personal; así como de la ordenación jurídica del trabajo y de la seguridad social”.

En la Universidad de Granada⁶ “la carga lectiva global de 197 créditos que debe reunir el estudiante de Relaciones Laborales se distribuyen en varios tipos de materias:

1.- Materias troncales: fijadas por el Ministerio, son comunes para todas las Universidades en los estudios que conducen a un mismo título. Han de ser cursadas obligatoriamente y en los traslados de expediente constituirán las unidades básicas de adaptación de estudios parciales.

2.- Materias obligatorias: libremente establecidas por cada Universidad en el plan de estudios de una titulación; las han de cursar obligatoriamente los estudiantes.

3.- Materias optativas: establecidas libremente por cada Universidad y contempladas en el correspondiente plan de estudios. Algunas pueden ser comunes a distintas titulaciones. Las materias optativas son aquellas que debe cursar el estudiante, seleccionándolas entre las que se le ofrezcan en una relación cerrada específica de Relaciones Laborales.

4.- Materias de libre elección: porcentaje de créditos, no inferior al 10% de la carga lectiva global, que el estudiante elige dentro o fuera de la propia titulación”.

	MATERIAS			CREDITOS LIBRE CONFIGURACIÓN	TOTALES
	TRONCALES	OBLIGATORIAS	OPTATIVAS		
CRÉDITOS	114	21,5	41,5	20	197

La que nos ocupa (Régimen Fiscal de la Empresa), se encuentra entre las asignaturas optativas, y, puesto que los nuevos planes de estudio entraron en vigor en el curso académico 2010/2011, la misma aún se está impartiendo. Su materia objeto de conocimiento, tanto teórico como práctico, son los impuestos directos que se refieren de manera especial en la persona física desde la perspectiva de la condición de trabajador o de empresario (Impuesto sobre la Renta de la Personas Físicas, Impuesto sobre Sociedades e Impuesto sobre el Patrimonio), sin olvidar la incidencia que tienen dichos tributos en la esfera personal de los obligados tributarios.

Partiendo de esta base y en aras a la adaptación de dicha asignatura a los nuevos retos que nos plantea el EEES, objetivo principal de la experiencia piloto seguida por la Universidad de Granada, de la que formamos parte, se elaboró y facilitó a los alumnos la guía didáctica (que constituye un elemento esencial de la nueva estructura educativa)

⁶ Tal y como presenta la página web de la Facultad de Ciencias del Trabajo (<http://citrab.ugr.es/diplomat.htm>).

en la que se relacionan los objetivos y competencias que con la misma se pretendían conseguir, distribuidos de la siguiente manera:

- De carácter genérico:

- 1.- Capacidad para trabajar en equipo.
- 2.- Capacidad para tomar decisiones.
- 3.- Capacidad de comunicación.
- 4.- Capacidad para desarrollar un razonamiento crítico.
- 5.- Capacidad para la resolución de problemas.
- 6.- Capacidad para aplicar la teoría a la práctica.

- De carácter específico: Estos nos conducirán de forma inequívoca a los criterios e instrumentos de evaluación. Se dividen en:

1.- **Objetivos actitudinales:** Pretenden la adquisición de una serie de competencias interpersonales, reflejadas en la actitud del alumno ante la asignatura, capacidad de interrelación con los demás componentes del grupo, capacidad de trabajar en equipo. La evaluación de estos objetivos se realizará como tendremos ocasión de comprobar más adelante, entre otros, a través de la elaboración de prácticas y de trabajos en grupo.

2.- **Objetivos cognitivos:** Pretenden la adquisición de una serie de competencias relacionadas directamente con el conocimiento, tales como la comprensión de conceptos, la destreza en la resolución de problemas prácticos, el desarrollo de un pensamiento crítico, la adquisición de la capacidad de interpretar las normas jurídicas. La evaluación de estos objetivos se realizará a través de la elaboración y resolución de supuestos prácticos.

3.- **Objetivos procedimentales:** Tienen por finalidad la adquisición de competencias en materia de estrategias de estudio, destreza en la búsqueda de soluciones a planteamientos prácticos y adquisición de instrumentos para la interpretación de las normas. La evaluación de estos objetivos se realizará fundamentalmente valorando los procedimientos seguidos por el alumno en la búsqueda de material para la formulación de teorías, así como en los instrumentos utilizados en la resolución de los supuestos prácticos.

Todos estos objetivos pueden concretarse, en el ámbito de las ciencias jurídicas, en las siguientes competencias:

- Determinación de la legislación vigente.
- Análisis crítico de la legislación vigente.
- Estudio de la evolución normativa y de los regímenes transitorios.
- Análisis crítico de la jurisprudencia y su contextualización a la normativa vigente.
- Ante una sucesión de hechos determinar cuales son los relevantes a la hora de aplicar la norma jurídica.
- Utilización de la literatura científica.

Y, concretamente, desde el punto de vista de la asignatura optativa “Régimen fiscal de la empresa”, los objetivos y competencias de la asignatura que aquí nos ocupa son los siguientes:

1. Situar el Derecho Financiero y Tributario dentro de nuestro Ordenamiento Jurídico, comprendiendo la eficacia de los tributos como instrumentos de política económica y social.
2. Comprender y conocer el significado de la Imposición Directa en España, y su especial incidencia en el ámbito empresarial y profesional.
3. Situar a empresarios y profesionales, personas físicas, en el campo de influencia de los impuestos directos.
4. Comprender la importancia del IRPF e IS en ese campo.
5. Identificar a los contribuyentes por el IRPF y por el IS.
6. Entender el esquema liquidatorio del IRPF y del IS.
7. Realizar declaraciones-liquidaciones del IRPF e IS completas.
8. Comprender el significado e importancia del sistema de pagos a cuenta en la imposición directa.
9. Calcular el tipo de retención aplicable a los trabajadores y demás contribuyentes.
10. Conocer las obligaciones formales de carácter contable y registral que afectan a empresarios y profesionales para el adecuado cumplimiento de sus obligaciones fiscales.

Como vemos, se aprecia ya cómo la adaptación de la asignatura «Régimen Fiscal de la Empresa» al nuevo sistema de educación universitaria, nos ha llevado, con las salvedades propias de los cambios del título, a estructurar la asignatura equivalente a esta en el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, «Régimen Jurídico de los Impuestos Empresariales».

3. Transición, adaptación e integración de los contenidos metodológicos de las asignaturas.

La introducción del nuevo sistema de enseñanza en nuestras Universidades, en el que se pretende despertar y demandar en los alumnos su participación directa y activa en la misma, abandonando la metodología basada única o mayoritariamente en comunicación unilateral profesor>alumno, para fomentar la enseñanza interactiva, bilateral, de forma que el docente deja a un lado su faceta «presidencialista» para centrarse en ser «guía-enseñante», ha provocado un replanteamiento de los contenidos de las asignaturas a impartir, centrandolo en aquellas parcelas más generales, aunque no por ello menos importantes, para que después sea el propio alumno el que, animado por la semilla de la curiosidad y del interés que hemos de despertar en su conocimiento, vaya profundizando en la materia, con la supervisión del profesor⁷.

⁷ Sobre la metodología didáctica y las estrategias de enseñanza, resulta muy esclarecedor el trabajo de TEJEDOR TEJEDOR, F.J. (2001), “La complejidad universitaria del rendimiento y la satisfacción”, en VILLAR ANGULO, L.M. y otros: *La Universidad. La evaluación Educativa e Innovación Curricular*. Sevilla: Kronos.

En este sentido entendemos que la forma de enseñar, de «presentar» la asignatura, condiciona el contenido de la misma, aunque no el fondo, pues precisamente lo que se pretende es que, salvado un mínimo evaluable, ese fondo sea tan profundo y rico como el alumno desee, permitiéndole bucear en la materia tanto cómo quiera, primero en el grado y, después, en el postgrado.

Si queremos esculpir destrezas, capacitar al alumno para insertarlo en un mercado de trabajo cada día más competitivo, más globalizado, hemos de potenciar las habilidades prácticas dentro –y fuera- de las aulas. Nos mostramos defensores del «método del caso», pero no en exclusividad. Creemos que centrar la enseñanza sólo en un conglomerado de casos prácticos a resolver es también desvirtuar la labor del docente, porque entonces sólo termina por importar la resolución del mismo, sin contar con la «forma» en que se diseña su resolución. No se trata por tanto de abandonar al alumno a su suerte, agobiándolo con multitud de documentación «virtual», que fomenta en ocasiones más el «copiar y pegar» que el «pensar y sentarse a redactar». Por eso sigue siendo muy importante la clase presencial y el trabajo guiado por el profesor.

Esta enseñanza combinada con la adquisición de competencias, y aprovechando que impartimos materias fácilmente tratadas desde el punto de vista práctico, resultando relativamente sencillo descender al ejemplo, hacer que los alumnos se sientan «contribuyentes» o «asesores» de los mismos, debe permitir que éstos salgan de nuestra Universidad con la competencia suficiente para «saber resolver problemas tributarios», y también para «poder plantear soluciones alternativas a los mismos», habiendo inculcado en ellos los tres pilares básicos para su éxito, y no sólo en la faceta profesional, sino también en la personal: trabajo, capacidad, y mérito.

Así pues, entendemos que los contenidos docentes, programáticos, de una asignatura, es decir, el «proyecto» de enseñanza que pretendemos presentar al alumno, no debe quedarse en una mera lista de epígrafes que, siendo necesaria, ha de completarse con la proposición de una serie de actividades docentes, que son la prueba evidente de la aplicación de la enseñanza a la práctica, del conocimiento que tenemos y que queremos trasladar al discente. Es por esto que la forma condiciona el contenido, por lo que no debe extrañar que junto al concepto definitorio de lo que pretendemos enseñar, se acompañe la manera en la que queremos que ese concepto pase al conocimiento del alumno.

Consideramos que resulta fundamental la existencia de la clase presencial PREVIA para el estudio de cada uno de los temas del programa, situando al alumno en su contexto, en la que se plantea cómo se van a abordar los contenidos de cada epígrafe, y se explican los aspectos centrales de los mismos. Estas sesiones, exigen cierta preparación por parte del alumno, al que se le facilita, a través de cualquier plataforma virtual de comunicación profesor-alumno, un resumen de cada tema que deberá «prepararse» antes de la clase teórica a fin de despertar el pensamiento crítico en ellos. Esa es nuestra labor como guías; despertar en los discentes la curiosidad por saber con qué se van a enfrentar y cómo pueden afrontar cada tema o epígrafe del programa.

De entre la gran variedad de instrumentos que puede utilizar el docente para transmitir los conocimientos a sus alumnos y teniendo en cuenta las limitaciones con las que se encuentra actualmente el sistema educativo universitario, hemos elegido los siguientes, por entender que se adaptan mejor al contenido concreto de esta asignatura según las nuevas exigencias demandadas por el Espacio Europeo de Educación Superior:

I - Guía didáctica: en la que el profesor informa al alumno con todo detalle de los objetivos que se pretenden lograr durante el curso, del método de enseñanza a seguir, del sistema de evaluación, de las tutorías, horario de clase, utilización de nuevas tecnologías, etc. Se trata de una herramienta fundamental que «aspira a convertirse en una fuente inicial de aproximación al conocimiento del Derecho Financiero, por lo que debe ser entendida como el comienzo de un dialogo de conocimientos entre el profesor y el alumno.»⁸

II - El material de trabajo (como la guía didáctica, las actividades, los supuestos prácticos, los resúmenes de la asignatura o la bibliografía) se pone a disposición de los alumnos a través del Tablón de Docencia aprovechando así, los recursos técnicos que la Universidad pone a disposición de su comunidad de forma institucional.

III - La carpeta de legislación: Se les facilita a los alumnos el acceso a la legislación que han de manejar en clase. Desarrollando así una de las competencias fundamentales que aquellos deben adquirir, la capacidad para indagar y encontrar la normativa vigente relativa a una determinada materia, tan cambiante en el ámbito del Derecho Financiero y Tributario en general y especialmente en lo relativo a impuestos como el de la Renta de las Personas Físicas, indicándole distintos métodos y procedimientos para llegar a ella.

IV- Diario de clase: Los alumnos reciben semanalmente información del contenido de las clases a través de la plataforma virtual de intercomunicación profesor-alumno, de forma que están permanente informados de la materia sobre la que van a trabajar.

V- Clase magistral y resúmenes de clase: Con la finalidad de que los discentes puedan preparar las clases por anticipado, afrontando las explicaciones teóricas del profesor con una base de conocimiento que les permita ser receptores activos de la clase magistral, se facilitará a los mismos un resumen del temario de la asignatura, de tal forma que la combinación de ambos instrumentos (clases y resúmenes) permitan al alumno en todo momento determinar el tema de debate, localizar las cuestiones conflictivas y afrontar la búsqueda de la solución más adecuada.

VI - Carpeta de aprendizaje: Cada alumno deberá componer su carpeta de aprendizaje personal, integrada por:

⁸ MOCHÓN LÓPEZ, L. Y RANCAÑO MARTÍN, M^a.A. (2009). La enseñanza del Derecho en el Espacio Europeo de Educación Superior: dos modelos de guías didácticas. Granada: Grupo Editorial Universitario, pág. 37.

1) Las actividades prácticas: se realizan a medida que avanzan las explicaciones para consolidar el trabajo de clase con una frecuencia prácticamente diaria.

2) Los supuestos prácticos: una vez finalizadas las explicaciones y actividades sobre cada bloque temático el alumno deberá resolver en clase y manejando exclusivamente la legislación vigente, un caso práctico revestido de mayor complejidad, al que aplicar sus conocimientos. La realización de los supuestos prácticos en horario de clase permite a los alumnos familiarizarse con el estudio de los textos legales, adaptándose progresivamente a su utilización. Además, favorece la fluidez en el trabajo, al resolverse de forma inmediata las dudas que la resolución de la práctica les suscita ya sea directamente por el profesor o a través del debate con el resto de sus compañeros y les sitúa espacialmente en la asignatura (pues se realizan después de cada bloque temático). Esta actividad contribuye a desarrollar la capacitación del alumno para afrontar la identificación, análisis y resolución de los problemas que sobre esta materia se le puedan plantear en su futuro profesional o laboral, permitiéndole desarrollar una competencia que de algún modo se relegaba a un segundo plano con la enseñanza tradicional como es la capacidad de discernir en cada momento sobre la norma a consultar para resolver un problema legal.

3) Los mapas conceptuales: Los alumnos deberán realizar mapas conceptuales al finalizar cada uno de los bloques de materia. Se trata de una herramienta de gran utilidad práctica, ya que obliga al alumno a resumir y mostrar sus conocimientos de forma esquematizada y comprensible. A su vez, la elaboración de los mapas ayuda al alumno a discriminar lo accesorio de lo principal y a agrupar materias afines.

VII - El trabajo: a lo largo del curso los alumnos deberán realizar un trabajo en grupo sobre un aspecto concreto del programa de la asignatura, dirigido y tutorizado por el profesor, debiendo exponerlo al resto de sus compañeros en las últimas semanas de clase. Es evidente que la carpeta de aprendizaje constituye un elemento clave para la evaluación del alumnado.

VIII - Las encuestas: Por último proponemos la realización de dos tipos de encuestas para sondear la opinión de los discentes en relación con el método de evaluación y aprendizaje seguido a lo largo del curso.

- La encuesta inicial, se pasa a los alumnos tras haberles proporcionado la guía didáctica de la asignatura. En ella se les pregunta sobre las expectativas que le ofrece este nuevo sistema de aprendizaje y su valoración en relación con el antiguo método de enseñanza.

- Por su parte, la encuesta final se somete a la consideración de los alumnos al terminar el curso y nos suministra información detallada acerca de su opinión sobre aspectos tales como la conveniencia de realizar las actividades, los trabajos en grupo, la aportación de materiales de forma previa a la explicación teórica, el sistema de evaluación, etc.

3.1. Aplicaciones prácticas.

A continuación paso a exponer varios ejemplos sobre las distintas tareas realizadas a lo largo del curso que reflejan cuanto acabo de exponer, teniendo en cuenta que hemos procurado no hacer compartimentos estanco, sino que los trabajos propuestos arrastran los contenidos aprendidos con anterioridad. No obstante, antes de proseguir, debemos

aclarar que la efectiva puesta en práctica del método que proponemos, dependerá en gran medida del número de estudiantes matriculados en la asignatura, cuestión que constituye uno de los mayores inconvenientes que presenta el sistema educativo universitario para adaptarse plenamente al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior:

3.1.a). Actividades prácticas.

Tomaremos como ejemplo el bloque temático relativo a los rendimientos derivados del capital y a las imputaciones de renta inmobiliaria dentro del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas, de forma que a medida que avanza la explicación, los alumnos deberán realizar las siguientes actividades:

Actividad 1. El Sr.A, casado con la Sra.B en régimen de sociedad de gananciales, es titular de un apartamento en Granada que destina al alquiler para vivienda. El matrimonio lo compró en 2004, a cuyo fin pidieron un préstamo hipotecario que aún hoy están amortizando. El valor de adquisición del inmueble fue de 130.000 euros, ascendiendo su valor catastral a 70.000 euros (14.000 corresponden al suelo).

En 2010 estuvo alquilado todo el año por una renta mensual de 1.000 euros. El IBI del apartamento fue de 200 euros y los gastos de comunidad de 250 euros, ambos abonados por los propietarios. Durante 2010 los propietarios debieron reparar la instalación eléctrica del inmueble con un coste de 2.000 euros.

Los intereses del préstamo hipotecario en 2010 ascendieron a 3.000 euros.

El resto de los gastos (suministros...) los abona el inquilino.

Determine los rendimientos netos del capital inmobiliario derivados de la titularidad del apartamento en la declaración del IRPF del Sr.A y de la Sra.B.

Actividad 2. El Sr.A, soltero, es titular de un piso en Granada que mantiene alquilado durante 2010, por una renta mensual de 600 euros. El inmueble fue adquirido el 1 de enero de 2009 por 300.000 euros (de los que 200.000 corresponden a la edificación), careciendo a día de hoy de valor catastral. Los inquilinos dejaron de abonar la renta desde el mes de octubre. Ante esta situación, el Sr.A les requirió de pago con fecha 15 de diciembre de 2010.

1. Determine los rendimientos netos del capital inmobiliario derivados de la titularidad del inmueble en la declaración del IRPF del Sr.A.
2. ¿Qué ocurriría si los inquilinos hubieran dejado de abonar la renta desde el mes de febrero de 2010?

Actividad 3 El Sr. A, casado con la Sra B desde 1.996 en régimen de sociedad de gananciales, es titular de un piso en Granada que adquirió por herencia de sus padres en 1998 y que, desde entonces, constituye la residencia habitual del matrimonio. El valor catastral del inmueble asciende a 80.000 euros. Los gastos de comunidad abonados por el Sr. A durante 2010 fueron de 400 euros y la reparación del sistema de calefacción le costó 1.500 euros.

Determine las rentas que genera dicho inmueble en el IRPF del Sr.A y de la Sra.B.

Actividad 4 El Sr.A y la Sra.B, casados en régimen de sociedad de gananciales, son titulares de un apartamento en la costa que adquirieron en 2001 por importe de 75.000 euros, cuyo valor catastral revisado es de 60.000 euros (el 25% corresponde al suelo). Constituye la segunda residencia de la familia que lo utiliza en vacaciones y los fines de semana, permaneciendo vacío el resto del tiempo. El IBI para el año 2010 fue de 170 euros y el coste de los suministros ascendió a 2.340 euros, todos ellos abonados por los propietarios.

Determine las rentas que deberán computar por dicho apartamento en la declaración del IRPF el Sr.A y la Sra.B.

Actividad 5. ¿Cómo tributa en el IRPF la cesión gratuita a un hermano por parte del Sr.A de un inmueble?

Actividad 6. El Sr.A posee un apartamento en la costa adquirido en 2004 por 100.000 euros y tiene un valor catastral de 60.000 € donde se recoge un valor del suelo de 30.000 €. Este apartamento permanece alquilado los meses de junio, julio, agosto y septiembre de 2010, recibiendo, en concepto de renta, 1.500 euros mensuales, estando el resto del tiempo a libre disposición del propietario. Este inmueble le ha ocasionado los siguientes gastos durante el ejercicio 2010, todos a cuenta del propietario:

- IBI, 276 euros;
- Gastos de comunidad, 1.200 euros;
- Seguro del hogar, 240 euros;
- Gastos jurídicos de formalización de contrato, 300 euros.

Determinar la incidencia en la base imponible del IRPF de dichos rendimientos.

Actividad 7. El matrimonio formado por el Sr.A y la Sra.B es titular de una cuenta corriente cuyo saldo a 31 de diciembre fue de 3000 euros, que no genera interés alguno, y tiene unos gastos de mantenimiento de 50 euros/año. También son titulares de una Imposición a plazo fijo (saldo a 31/12 de 6.000 euros) que le ha generado intereses por importe de 500 euros/año. La comisión de apertura del este última fue de 30 euros.

Determine el rendimiento neto del capital mobiliario del Sr. A y la Sra.B en su declaración del IRPF.

Actividad 8. El Sr. A casado con la Sra.B, es titular de un paquete de acciones de telefónica que le regalaron sus padres, por las que en 2010 ha recibido unos dividendos de 3.000 euros. El Banco donde las tiene depositadas le ha cobrado una comisión en concepto de administración y depósito de valores de 100 euros/año.

Además, el matrimonio es titular de 100 acciones de la empresa “Informática S.A.”, que cotiza en bolsa. Durante el ejercicio 2010 la empresa repartió beneficios, correspondiendo al matrimonio unos dividendos de 800 euros.

Determine el rendimiento neto del capital mobiliario que deberán computar el Sr. A y la Sra.B en su declaración del IRPF.

Actividad 9. El Sr.A es titular de un depósito a plazo fijo en una institución financiera, por el que ha percibido en 2010, en concepto de intereses la cantidad de 300 euros anuales. Como consecuencia de dicha imposición, la entidad le ha obsequiado con un televisor cuyo coste de adquisición para la misma ha sido de 120 euros.

Determine el rendimiento neto del capital mobiliario del Sr.A.

Como se ha indicado, las actividades tienen la ventaja de que al realizarse de forma prácticamente simultánea con respecto a las explicaciones de clase, ayudan a los alumnos a consolidar sus conocimientos, incentivándolos para el estudio. Se trata del reflejo práctico de los conocimientos adquiridos en los días inmediatamente anteriores. El docente no tiene que esperar a la completa explicación de un bloque de materia para enfrentarse a su estudio con los elementos que le permitan acometer dicha tarea, sino que tras la explicación de cada uno de los factores (ingresos, gastos..) que determinan el cálculo del rendimiento neto, ganancia o pérdidas de patrimonio, etc., se ofrece al alumno la posibilidad de aclarar y consolidar sus conocimientos, lo que sin duda contribuye a facilitar la realización de las prácticas.

3.1.b) Supuestos prácticos.

Se realizarán una vez finalizada la explicación de cada bloque temático, en el caso del relativo a los rendimientos derivados del capital y a las imputaciones de renta inmobiliaria dentro del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas, sería el siguiente:

El Sr. Gómez, de 65 años y su esposa, casados en régimen de sociedad de gananciales desde 1970, son titulares de los siguientes bienes:

- Un piso en Granada que constituye la vivienda habitual del matrimonio. Fue adquirido en 1975 por 70.000 euros, desconociéndose su valor catastral. Durante 2010 han invertido 600 euros en pintar la vivienda.
- Un apartamento destinado a alquiler de vivienda, que genera una renta mensual de 300 euros. Los gastos derivados del inmueble y satisfechos por el propietario, durante 2010 han sido los siguientes: 1.000 euros de comunidad de propietarios, 300 euros de IBI, reparación del sistema de calefacción 2.500 euros. El importe de los suministros es abonado directamente por la arrendataria. El apartamento fue adquirido en 1996 por un valor de adquisición de 80.000 euros. Ascendiendo su valor catastral a 50.000 euros, de los que 12.500 corresponden al valor del suelo.
- Un local comercial, adquirido en 2.008 por importe de 200.000 euros (el 40% corresponden al suelo) y que a día de hoy carece de valor catastral. El local fue adquirido con el importe de un premio de la lotería nacional que le tocó al matrimonio. El local se fue arrendado en diciembre de 2008 a la mercantil «Z, S.A.» teniendo el contrato una duración prevista de 5 años. La renta vigente para el año 2010 es de 1.500 euros mensuales, si bien la empresa arrendataria dejó de pagar el alquiler en el mes de abril, por lo que el Sr. A inició las gestiones de cobro el 15 de junio de 2010, sin que a 31 de diciembre haya obtenido resultado positivo alguno. La empresa fue declarada en situación de concurso de acreedores en octubre de 2010. Los gastos de comunidad de

propietarios (50 euros/mes) y suministros son de cuenta de la arrendataria, estando igualmente impagados desde abril de 2010

- Un apartamento en Benidorm que adquirieron en 2000 por 100.000 euros (de los que 75.000 corresponden a la edificación), siendo su valor catastral no revisado 60.000 euros, que el matrimonio utiliza exclusivamente en verano, ocupándolo los meses de julio, agosto y septiembre; el resto del año lo tienen alquilado a un matrimonio alemán que pasa los meses más calurosos en su país. La renta mensual es de 400 euros. Para la compra del apartamento el Sr. Gómez y su esposa, solicitaron un préstamo hipotecario por el que están pagando 350 euros de intereses mensuales. Otros gastos del apartamento a cargo del propietario en 2010 han sido: 230 euros de IBI, 500 euros por la pintura del piso y 1.000 euros por los suministros consumidos en los meses de verano; los generados el resto del año los abonan los inquilinos.
- Un paquete de acciones, adquiridas en 2000, de la empresa “Autobuses S.L.”, que cotiza en bolsa, que les ha reportado unos dividendos de 2.000 euros. El banco les ha cobrado una comisión de depósito de valores de 150 euros anuales. En el mismo ejercicio la empresa les abonó una prima de asistencia a juntas por importe de 300 euros.
- Son titulares de una cuenta corriente que les ha reportado unos intereses de 30 euros anuales. La comisión de mantenimiento que le cobra el banco es de 10 euros al año.
- 60.000 euros depositados a plazo fijo en el banco, que les ha generado unos intereses de 3.000 euros/año. Además por depositar el dinero el banco les regaló una cafetera expreso, cuyo coste de adquisición fue de 60 euros.

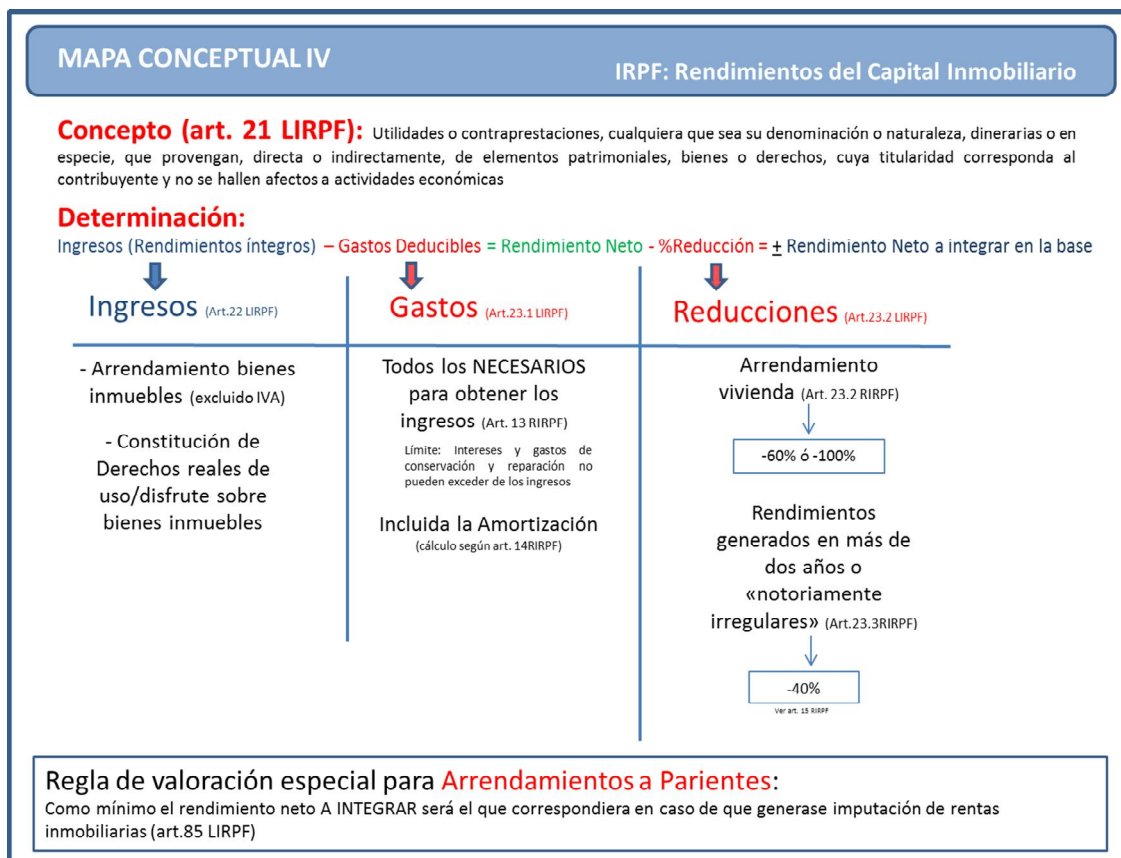
Además la esposa del Sr. Gómez heredó de sus padres un piso en Madrid que tiene cedido gratuitamente a un amigo. El valor catastral revisado del inmueble es de 85.000 euros. El IBI correspondiente al ejercicio 2010 ha sido de 370 euros.

Calcular el rendimiento neto del capital del Sr. Gómez y de su esposa, así como las imputaciones de renta que pudieran corresponderles en su IRPF de 2010 (tributación individual).

3.1.c) Mapas conceptuales.

Se valorará su elaboración en base a criterios como: a) estructura b) relación entre conceptos, c) utilización de un lenguaje jurídico y d) nivel de comprensión de la materia.

Por ejemplo:



3.1.d) Trabajo.

Dada el especial interés que para un alumno que pretende graduarse en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, tienen los pagos a cuenta del IRPF, especialmente las retenciones, podrán realizar el trabajo sobre esta figura, a tal fin deberán tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Delimitación de las distintas clases de pagos a cuenta:

- Retenciones
- Ingresos a cuenta
- Pagos Fraccionados

2. Concepto de retención.

3. Rentas sometidas a retención.

4. Rentas no sometidas a retención.

5. Obligados a retener.

6. Momento en que se ha de practicar la retención.

7. Procedimiento de aplicación de las retenciones.

8. Tipos de retención.

9. Descarga del programa para el cálculo del porcentaje de retención en caso de rendimientos del trabajo y aplicación al supuesto práctico realizado en clase relativo al rendimiento neto del trabajo.

10. Comentario Personal.

Los trabajos se realizarán en grupo con la supervisión directa del profesor que los tutorizará en el horario previsto a tal fin.

3.2. Criterios de evaluación

Resulta evidente que, el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior nos aboca, en definitiva, a la consecución de objetivos más amplios, para lo que necesariamente utilizaremos instrumentos complementarios a los tradicionales. Se da mayor protagonismo al esfuerzo sostenido y continuado del alumno, de forma que la etapa vital de aprendizaje no acaba con la finalización de los estudios universitarios, sino que se prolonga durante toda la vida de la persona. Es por ello que se hace necesario transmitir los instrumentos y métodos de aprendizaje; es lo que se viene denominando «aprender a aprender». Lógicamente, este esfuerzo metodológico del alumno también debe ser evaluado por el docente.

Por tanto, los criterios de evaluación que proponemos vienen predeterminados por los objetivos, competencias y metodología propuestos para la asignatura⁹. Esta evaluación tiene en cuenta los siguientes elementos esenciales:

a) El examen, con un valor del 50% de la nota final de la asignatura.

b) La carpeta de aprendizaje, integrada por:

- Los supuestos prácticos. Se realizarán 4 prácticas a lo largo del curso. Preferiblemente de forma individual y en horario de clase. Su valor será del 20% de la nota final de la asignatura.
- El trabajo en grupo. Su valor será del 20% de la nota final de la asignatura.
- Los mapas conceptuales: Se realizarán individualmente, en horario no lectivo y se le asigna un valor del 10% de la nota final de la asignatura.
- En cuanto a las actividades propuestas, se podrán realizar en grupo (fomentando el trabajo en equipo) o individualmente y en horario de clase o fuera de él, según se considere más conveniente en función de su contenido. No se le asigna una valoración concreta para que el alumno trabaje libremente, con iniciativa, sin miedo a equivocarse y sin la continua presión que la calificación supone para ellos. No obstante el esfuerzo realizado se tendrá en cuenta a la hora de matizar la nota final, quedando reflejada la actitud y aptitud positiva o negativa del alumno en su resolución.

Se mantiene una prueba consistente en un examen escrito, al modo tradicional, ya que las condiciones de la titulación, aún no adaptadas al EEES, así lo exigen, lo que ha dado

⁹ LÓPEZ LÓPEZ, M.C. (2007). *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad y su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*, Granada: Universidad de Granada.

lugar a un sistema de evaluación «mixto». No obstante, una vez implantado definitivamente el Grado, entendemos que sería más congruente con el sistema dar mayor valor a las pruebas y actividades realizadas durante el curso, pudiendo incluso prescindir completamente del examen, siempre que el grupo de alumnos matriculados lo permita.

4. Valoración de los resultados obtenidos

El resultado de la experiencia ha sido, con carácter general, satisfactorio, tanto para alumnos como para profesores, pese al esfuerzo que para ambos colectivos supone la adaptación a un sistema nuevo de enseñanza-aprendizaje que, creemos, aún tiene un largo camino por recorrer hasta su completa implantación, no sólo a nivel de aplicación real y efectiva, que se inició en el curso 2010/2011, sino intelectual; es decir, es necesario que alumnos y profesores se mentalicen y comprendan que el método que durante años ha venido aplicándose en la enseñanza universitaria ya no resulta eficaz para dotar a los discentes de las competencias y destrezas que necesitarán a fin de enfrentarse a su futuro laboral o profesional.

Ciertamente la asignatura «Régimen Jurídico de los Impuestos Empresariales» no se está impartiendo aún en el nuevo Grado en relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Granada ya que, al tratarse de una asignatura de cuarto curso su comienzo está previsto para el curso 2013/2014. No obstante, la experiencia adquirida en la aplicación de nuevas metodologías adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior con la asignatura “Régimen Fiscal de la Empresa” (antecedente inmediato de la nueva “Régimen Jurídico de los Impuestos Empresariales”), entiendo nos permiten avanzar, con las salvedades que implica la instauración de un nuevo Plan de Estudios, una serie de conclusiones que no creemos se alejen mucho de lo que la practica futura nos depare.

Creemos necesario destacar, en primer lugar, la importancia de la experiencia piloto, que se ha venido desarrollando en diversos centros como la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Granada, lo que nos ha permitido la elaboración de una guía didáctica de la asignatura, instrumento que se convierte en absolutamente necesario con la implantación del nuevo Grado. Esa guía se ha ido modificando cada curso académico, completándola -o abreviándola- según el caso, para que cumpliera su función eficazmente. Los alumnos, ciertamente, agradecen su disponibilidad, porque les ayuda a «ordenar» mentalmente los contenidos de la asignatura, conociendo, desde el principio, qué contenidos pretende transmitirle el profesor, cómo lo va a hacer, y qué espera de ellos. No obstante, se advierte que un reducido número de alumnos ni siquiera se molestan en leerla.

Por otro lado, de conformidad con un breve cuestionario de satisfacción cumplimentado por un número de alumnos muy representativo, puede afirmarse que la percepción que tienen sobre la calidad de la docencia ha mejorado notablemente cada curso, pese a que esta asignaturas (Régimen Fiscal de la Empresa) que suelen contar con un numeroso grupo de estudiantes, (entre 80 y 100) lo que, entendemos, constituye un importante

impedimento para el correcto funcionamiento del sistema. La gran mayoría de los alumnos concluyó que habían aprendido más y más fácilmente con el método aplicado, en el que los ejemplos y casos prácticos fueron muy numerosos, que con el «tradicional».

En cuanto al sistema de evaluación los resultados han sido óptimos; prácticamente todos los alumnos encuestados lo consideraron coherente con la docencia impartida y el trabajo exigido durante el curso. En paralelismo con esta afirmación, hemos de resaltar que las calificaciones del curso fueron muy satisfactorias, ya que el número de alumnos aprobados en relación con el total de presentados fue muy elevado, teniendo en cuenta que casi todos los que se han presentado al examen final siguieron el sistema general de evaluación, es decir, realizaron las tareas propuestas en clase por el profesor.

Podemos concluir por tanto, que la valoración general de la experiencia es positiva, tanto en lo que respecta a la docencia como a la evaluación, habiendo mejorado la comprensión y el aprendizaje de la asignatura, si bien, como ya hemos apuntado, entendemos que supone una sobrecarga de trabajo en cuanto a profesores y alumnos se refiere. Para que este método resulte realmente efectivo creemos que la reducción del número de matriculas por grupo es fundamental, ya que ello permitiría poner en práctica un sistema de evaluación continua no «parcial», de forma que el exceso de trabajo de alumno y profesor durante el curso se vería compensado con la no realización del examen final.

Además, se ha potenciado la elaboración propia de conocimientos por parte del alumno. En el contexto jurídico actual, de constantes cambios normativos, esta faceta cobra gran importancia; ya que, con total seguridad, la regulación presente será modificada en un plazo de tiempo corto. Por tanto, resulta trascendental que el alumno sepa afrontar el estudio autónomo de la normativa y adaptarse a los cambios normativos. En definitiva, se ha introducido a los alumnos y al profesorado en el nuevo paradigma docente del «aprender a aprender».

Por otra parte, y en lo que al contenido de la asignatura se refiere, nos parece evidente que la nueva metodología conlleva una reducción de contenidos, de tal manera que las clases magistrales deben limitarse a los aspectos fundamentales de la materia, dedicándose el resto del tiempo a la realización de las tareas prácticas (actividades, supuestos prácticos, mapas conceptuales, etc). Sin embargo, hemos podido constatar que con la aplicación de los nuevos métodos didácticos la materia efectivamente explicada se asimila mejor y más profundamente por los alumnos, creando en ellos una «base» de conocimiento que les permitirá profundizar cuanto deseen en el estudio de la asignatura. En otras palabras, nos encontramos con alumnos que adquieren mayores destrezas y habilidades en la aplicación del Derecho.

Los métodos de enseñanza/aprendizaje que nos traen los nuevos Planes de estudio, potencian el equilibrio entre los aspectos teóricos y prácticos de las distintas asignaturas, equilibrio del que carecía el sistema anterior basado en las clases magistrales, cuya importancia empobrecía los aspectos prácticos de la materia.

No obstante, también hemos detectado algunos problemas que no podemos dejar de manifestar:

- Es necesario que los alumnos adapten su percepción del nuevo tipo de enseñanza, ya que tienden a concebir el sistema de evaluación continua como un método «fácil» para aprobar las asignaturas con poco esfuerzo, y no como un nuevo modelo de aprendizaje que exige un trabajo constante, con el que igualmente se evalúan los conocimientos adquiridos, aunque con otras herramientas.
- Los alumnos valoran de forma positiva la combinación del enfoque teórico-práctico de la asignatura, pues así, se acerca más a la realidad. Lógicamente ello supone una participación mucho más activa del alumno y un trabajo continuado que suele parecerle excesivo, quejándose de no poder seguir el ritmo marcado por todas las asignaturas, lo que en muchos casos los llevó a abandonar el método de evaluación continua en algunas de ellas. Entiendo que esta constante queja por parte de los estudiantes tiene una base lógica y cierta, por lo que sería de gran interés que los profesores realizaran una especie de «puesta en común» del programa de sus asignaturas al inicio del curso o de cada semestre, de forma que el trabajo total a realizar por el alumno no llegue a resultar desmedido en ningún momento.
- Por último, y si bien es cierto que la tarea de controlar la asistencia a clase resulta tremendamente tediosa, especialmente cuando los grupos son muy numerosos, creemos que se trata de un requisito básico para poder afrontar el sistema de evaluación continua, por lo que un mecanismo automático (informatizado) de control presencial resultaría muy útil.

5. Bibliografía

- ALVAREZ ROJO, V. (2007): “El EEES: una oportunidad para reorientar la docencia universitaria”, en AA. VV.: *La Licenciatura de Derecho en el contexto de la convergencia europea*, Tirant lo Blanch, Valencia.
- ARTHURS, H. W. (2009): “Law and Learning in an Era of Globalization”, *German Law Journal*, Vol. 10, Nr. 7, Special Issue on Transnationalizing Legal Education.
- CHESTERMAN, S (2008) “The Globalization of Legal Education”, *Singapore Journal of Legal Studies*.
- DE LA PEÑA AMORÓS, M^a M. y MARCOS CARDONA, M. (2010): “La clase magistral como metodología docente aplicable al EEES”, en AA.VV: *Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al ECTS*, Ediciones de la Universidad de Murcia.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (2006): *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Aranzadi, Madrid.
- HAUG, G. (2010): “La internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea”, *La cuestión Universitaria*, Vol. 6.
- LÓPEZ LÓPEZ, M.C.(2007): *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad y su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*, Granada: Universidad de Granada.

- LLORENTE GÓMEZ DE SEGURA, C. (2009): “La lección expositiva en materias jurídicas”, en AA. VV: Enseñar Derecho en el Siglo XXI. *Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Aranzadi, Cizur Menor.
- MOCHÓN LÓPEZ, L. Y RANCAÑO MARTÍN, M^a.A. (2009): *La enseñanza del Derecho en el Espacio Europeo de Educación Superior: dos modelos de guías didácticas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MORENO, S.; BAJO, M.T.; MOYA, M.; MALDONADO, A. y TUDELA, P., (2003): “Las Competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa”. Granada: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación. Universidad de Granada.
- PALOMINO LOZANO, R. (2009): “Introducción. Las claves del EEES: principios, reglas y recomendaciones”, en AA. VV.: *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Aranzadi, Cizur Menor.
- RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J. (2009): “Conclusiones”, en AA. VV.: Enseñar Derecho en el Siglo XXI. *Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Aranzadi, Cizur Menor.
- TEJEDOR TEJEDOR, F.J. (2001): “La complejidad universitaria del rendimiento y la satisfacción”, en AA.VV. (VILLAR ANGULO, L.M. y otros): *La Universidad. La evaluación Educativa e Innovación Curricular*. Sevilla: Kronos.
- ZABALZA BERAZA, M.A, (2003), *Competencias Docentes del Profesorado Universitario. Calidad y Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea, S.A de ediciones.

- Propuesta de Directrices para la elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Master de 21 de diciembre de 2006. Documento de trabajo elaborado por el Ministerio de Educación.

EL “ROLE-PLAYING” EN LOS ESTUDIOS DE POLÍTICA INTERNACIONAL Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

JAVIER JORDÁN ENAMORADO.

Profesor Titular del Departamento de Ciencia Política y de la Administración
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología
jjordan@ugr.es

Universidad de Granada

José Antonio Peña Ramos.

Profesor Ayudante Doctor en el Área de Ciencia Política y de la Administración
japer@upo.es

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.

Resumen: Los ejercicios de simulación política constituyen una herramienta docente de gran utilidad en la enseñanza de la política internacional y de la resolución de conflictos internacionales. Este artículo presenta la experiencia aplicada en una asignatura de la Licenciatura de Ciencias Políticas y de la Administración de la Universidad de Granada durante el curso académico 2009-2010, que ha contado con el apoyo de un proyecto de Innovación Docente financiado por dicha Universidad.

Palabras clave: herramienta didáctica, papel, simulación, aprendizaje, innovación

Abstract: The political simulation exercises are very useful teaching tools for the learning in international politics and resolution of international conflicts. This article presents the experience applied in a course of the Degree of Political Sciences and Public Administration at the Granada University during the academic year 2009-2010, with the support of a Teaching Innovation project funded by that university.

Key words: didactic tool, role-playing, simulation, learning, innovation

Sumario: 1. Introducción 2. Objetivos del proyecto de innovación docente sobre los ejercicios de simulación política 3. Metodología del ejercicio de simulación política 3.1. Primera fase: preparación 3.2. Segunda fase: realización del ejercicio de simulación 3.3. Tercera fase: elaboración y discusión de conclusiones 4. Evaluación del ejercicio de simulación y del proyecto de innovación docente 4.1. Evaluación académica de los alumnos que participaron en el ejercicio de simulación 4.2. Evaluación del ejercicio de simulación por parte de los alumnos 4.3. Evaluación interna y externa del proyecto de innovación docente 5. Consideraciones finales 6. Bibliografía.

1. Introducción

Durante los cursos académicos 2007-2008 y 2008-2009 varios profesores de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada llevaron a cabo

distintas experiencias en materia de simulación política en las asignaturas Políticas de Seguridad y Defensa (cuatrimestral de tercer curso) y Sistemas Políticos Contemporáneos (anual de cuarto curso). Se trataba de ejercicios prácticos y participativos donde se planteaba a los alumnos un escenario ficticio, pero verosímil, donde debían asumir grupalmente el rol de un determinado actor.

Los resultados de esa fase experimental fueron muy satisfactorios. La iniciativa fue bien acogida por los alumnos, que demostraron un alto grado de compromiso activo durante el tiempo que duró cada ejercicio de simulación. Tanto el trabajo realizado como la valoración informal que expresaron a los profesores responsables de la simulación demostraron con creces la utilidad de este tipo de práctica a la hora de favorecer la adquisición de competencias genéricas y específicas propias de cada asignatura.

Dicha iniciativa se diseñó y aplicó de manera intuitiva y tomando como modelo experiencias más consolidadas de otras universidades europeas y norteamericanas a la hora de organizar, por ejemplo, simulaciones del proceso de toma de decisiones en el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, la Unión Europea o en la gestión de crisis políticas nacionales e internacionales.

A comienzos del curso 2009-2010 la Unidad de Innovación Docente de la Universidad de Granada concedió el proyecto de innovación 09-35 *Ejercicio de Simulación de Gestión de Crisis Internacionales*, cuyo investigador principal ha sido el profesor Javier Jordán. El equipo del proyecto contaba además con la participación de otros tres miembros del Departamento de Ciencia Política y de la Administración de la Universidad de Granada, así como con cuatro profesores de las universidades de Valencia, Pablo de Olavide de Sevilla, Jaén y Barcelona. A todos estos se añadió un becario en prácticas para el diseño y desarrollo de las páginas web de apoyo a la realización de los ejercicios de simulación. La página web correspondiente a este proyecto es: <http://www.ugr.es/local/simulacion/>

En definitiva, el proyecto de innovación docente ha tenido como fin perfeccionar y estandarizar una iniciativa personal que ha demostrado grandes posibilidades en materia de docencia innovadora y participativa teórico-práctica, acorde con los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En las siguientes páginas se exponen sus objetivos, metodología y resultados.

2. Objetivos del proyecto de innovación docente sobre los ejercicios de simulación política

Desde un comienzo el proyecto de innovación docente estableció los siguientes objetivos:

a) Atender a las necesidades de formación de los perfiles profesionales propios de los estudiantes de Ciencia Política, que en un número elevado de casos suponen el asesoramiento a la toma de decisiones políticas o la adopción directa de dichas decisiones. Según el Libro Blanco de la ANECA para el título de Grado Ciencias Políticas y de la Administración, Sociología, y Gestión de la Administración Pública, los ámbitos de trabajo relacionados con la toma de decisiones políticas serían los siguientes: Instituciones Políticas y Administraciones Públicas (a nivel de la Unión

Europea, estatal, autonómico y local), Organizaciones políticas de representación de intereses y no gubernamentales, Sector privado (por ejemplo consultorías políticas), y Organismos internacionales y Acción Exterior. Los ejercicios de simulación política ponen a los alumnos ante situaciones ficticias relacionadas con dichos escenarios y les permiten aplicar de manera práctica los contenidos teóricos de Ciencia Política.

b) Favorecer, mediante una enseñanza basada en la participación activa, la adquisición de competencias genéricas por parte de los alumnos, como consecuencia de las potencialidades inherentes a los juegos de simulación política. Entre ellas destacamos las siguientes: comunicación oral y escrita en lengua castellana; desarrollo de destrezas informáticas relativas al ámbito de estudio; capacidad de gestión de la información; resolución de problemas; toma de decisiones; trabajo en equipo; habilidades en las relaciones interpersonales; reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad; razonamiento crítico; aprendizaje autónomo; adaptación a nuevas situaciones; y creatividad y liderazgo.

c) Potenciar la adquisición de competencias específicas en materia de Política y Seguridad Internacional.

d) Crear una plataforma web colaborativa para el desarrollo del ejercicio simulación que permitiese a los alumnos mejorar el uso y conocimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de innovación docente.

e) Perfeccionar una herramienta que, hasta la concesión del proyecto, habían utilizado varios profesores de manera independiente y no coordinada, mediante la creación y consolidación de un equipo docente que colaborase para mejorar la enseñanza de los alumnos de tercer y cuarto curso de la Licenciatura de Ciencias Políticas y de la Administración.

f) Favorecer que esta experiencia pueda ser continuada por otros profesores distintos de los actuales en el marco de dichas asignaturas (en el caso de que alguno de ellos modifique su plan docente). Ambas asignaturas se mantienen en los proyectos de Grado en Ciencia Política en el marco del EEES.

g) Contribuir a que los ejercicios de simulación sean utilizados en otras asignaturas donde se estudien los procesos de toma de decisiones políticas en entornos complejos y la interacción entre diversos actores políticos (por ejemplo, en asignaturas como Sistema Político Español, Políticas Públicas, Comportamiento Político, Política Exterior de España, Relaciones Internacionales, etc).

3. Metodología del ejercicio de simulación política

De acuerdo con los nuevos esquemas docentes del EEES, la metodología de los ejercicios de simulación política prevé un alto grado de compromiso por parte de los alumnos en términos de búsqueda y explotación de fuentes, elaboración de informes, celebración de reuniones de equipo, participación activa en las clases, uso de las TIC, asistencia a tutorías, autoevaluación, etc. La aplicación de esta herramienta conlleva también la reducción de las clases magistrales en favor del seguimiento tutelar,

individualizado y en grupo, con el propósito de que las acciones a resolver dentro de los ejercicios de simulación sean desarrolladas a través del trabajo participativo y autónomo de los alumnos.

La metodología del ejercicio de simulación política permite reducir también la distancia entre los alumnos y el profesor, y entre los propios alumnos, al plantearles un ejercicio de creatividad colectiva, basado en los saberes adquiridos en las clases teóricas y en la resolución de situaciones complejas que podrían acaecer en la realidad.

La herramienta para la realización del ejercicio de simulación consta de tres fases: preparación, realización de la simulación en tiempo real y elaboración de conclusiones:

3.1. Primera fase: preparación

En esta primera fase se presenta a los alumnos el supuesto ficticio sobre el que se va a desarrollar la práctica. En la asignatura Políticas de Seguridad y Defensa, durante el curso 2009-2010, su contenido ha consistido en la gestión de una crisis multipolar en Oriente Medio en el horizonte temporal del año 2030. El primer día de la asignatura se deja a disposición de los alumnos un documento con el supuesto político de la crisis y con las normas de desarrollo de la simulación.

Los protagonistas de la crisis son los siguientes: Estados Unidos, Unión Europea, China, Israel, Irán y una entidad ficticia denominada Federación Rusoasiática. En cada uno de los equipos que representan a los diferentes actores los alumnos asumen a título individual diferentes cargos de gobierno: presidente, ministro/a de Asuntos Exteriores, ministro/a de Defensa, director/a de los servicios de inteligencia y un número máximo de tres asesores. Además de los grupos de trabajo que representan a los seis actores que intervienen en la crisis, participan en el ejercicio de simulación dos equipos que cumplen el papel de medios de comunicación globales. Estos dos equipos son los responsables de publicar en el blog del ejercicio de simulación noticias, artículos breves de análisis, entrevistas a líderes políticos y declaraciones oficiales de los gobiernos que participan en el ejercicio. Durante el curso 2009-2010 han tomado parte en el ejercicio de simulación un total de 43 alumnos.

Por otra parte, el documento de presentación de la simulación recoge las normas por las que se rige la simulación. En ellas se establece lo siguiente:

- a) Número, tamaño y composición de los grupos que asumirán los distintos roles dentro del ejercicio (todos los actores son colectivos, representados por grupos de entre 5 y 7 alumnos).
- b) Sistema de comunicación entre los diferentes grupos, y entre los grupos y el profesor. La comunicación distingue entre la de carácter privado y público, y se realiza a través de e-mail o mediante declaraciones institucionales o entrevistas publicadas por los medios de comunicación globales que participan en el ejercicio.
- c) Criterios y fuentes documentales a utilizar en la elaboración de un informe previo sobre el actor cuyo rol van a desempeñar. En dicho informe los alumnos han de

demonstrar que se han familiarizado con las características básicas del actor. Los alumnos también establecerán una lista de objetivos políticos a conseguir durante el desarrollo de la simulación, que deben ser acordes con la naturaleza real de dicho actor.

d) Criterios de evaluación académica de los alumnos que participen en la simulación. Dichos criterios tienen en cuenta la calidad de las tareas realizadas durante las tres fases del ejercicio. Con el fin de favorecer el trabajo en equipo, la calificación es la misma para todos los miembros de cada grupo, salvo que el profesor advierta disparidades sustanciales en el grado de compromiso activo y trabajo en alguno de los miembros del grupo.

El periodo de preparación es el más prolongado temporalmente del ejercicio, con una duración de cinco semanas. En la elaboración del documento donde se explique la estrategia de seguridad nacional del actor cuyo rol van a asumir, los alumnos cuentan con el asesoramiento del profesor mediante tutorías personales y en grupo. Esto representa además una oportunidad para que los alumnos se familiaricen con bases de datos y bibliografía relacionadas con la asignatura.

Al mismo tiempo, los contenidos teóricos y prácticos impartidos en el marco de la asignatura durante los dos meses de preparación también contribuyen a dotar de conocimientos específicos el desarrollo de la simulación.

3.2. Segunda fase: realización del ejercicio de simulación

En esta fase los distintos grupos interactúan a partir del supuesto político de partida con el fin de alcanzar los objetivos políticos establecidos por cada equipo. Ello facilita que los alumnos pongan en juego sus competencias en materia de análisis, síntesis, negociación, expresión oral y escrita, trabajo en equipo, conciliación de intereses particulares con intereses colectivos, etc.

Durante el desarrollo de la simulación en tiempo real, el profesor actúa como coordinador y árbitro. Las decisiones adoptadas por los diversos grupos no son firmes mientras no son sancionadas por el profesor (para evitar que la simulación derive en una situación caótica o que se aprueben decisiones irreales). Al mismo tiempo, el profesor puede introducir incidencias con el fin de dotar al ejercicio de mayor realismo y vivacidad.

La comunicación entre los diversos grupos puede ser privada o pública. La primera se utiliza para los contactos y negociaciones confidenciales entre actores. La segunda tiene como fin la comunicación y negociación abiertas, y las declaraciones de carácter institucional.

El inicio oficial de la simulación tiene lugar durante una de las sesiones presenciales de la asignatura, donde cada uno de los gobiernos participantes, mediante un portavoz, toma la palabra y expone brevemente la postura oficial del actor al que representa sobre la crisis y las primeras medidas públicas que adopta al respecto. Las declaraciones públicas realizadas en la primera clase siguen un orden de participación establecido de antemano y están sujetas a una limitación de tiempo. Con vistas a estimular la calidad

las intervenciones se graban en vídeo y se publican posteriormente en la plataforma web de la simulación.

Las siguientes declaraciones oficiales se emiten también en vídeo colgado en YouTube y se publican en el blog de la simulación política. Los alumnos que desempeñen el rol de cadenas globales de noticias se encargarán de su filmación y publicación. Al mismo tiempo, las cadenas pueden añadir análisis políticos sobre la evolución de la crisis y el comportamiento de los distintos actores. No todas las declaraciones y medidas adoptadas por los actores se anunciarán en formato audiovisual. Cuando lo estimen conveniente pueden hacerlo mediante textos escritos publicados en el blog. La dirección del blog durante el curso 2009-2010 ha sido la siguiente: <http://crisismultipolar2030.blogspot.com/>

La comunicación privada se lleva a cabo a través de e-mail con el fin de que quede constancia escrita del contenido de las comunicaciones y acuerdos.

La relación entre diferentes actores se realiza respetando los cauces institucionales a través de homólogos. Es decir, presidentes con presidentes, ministro de Defensa con sus iguales, etc. La comunicación puede ser de palabra en la Facultad, por e-mail, mediante la plataforma SWAD, o a través de cualquier otro medio.

Tanto en la comunicación privada, como especialmente en la pública, se incentiva a los alumnos para que utilicen una expresión de calidad y acorde con el lenguaje de responsables políticos de alto nivel. El profesor realiza sugerencias en este sentido a tenor de la marcha de las exposiciones.

En el caso de que alguna de las medidas a adoptar entrañe el empleo de la fuerza militar, los alumnos consultan al profesor las probabilidades de éxito/fracaso que se le asignarían a la operación. Se entiende que se trata de medidas militares limitadas en el marco de una diplomacia coercitiva, ya que la simulación no es un juego de guerra sino de política gestión de crisis y resolución de conflictos por vía pacífica. Si tras consultar al profesor el grupo decide seguir adelante con la acción armada, el resultado dependerá de la suerte (se utiliza un dado) teniendo en cuenta las probabilidades asignadas. Por ejemplo, si la posibilidad es de 1 contra 3 deberá sacar un 5 ó 6 al emplear el dado. La suerte se echa en horario de tutorías con testigos de uno y otro grupo de trabajo.

La fase de realización de la simulación tiene una duración de dos semanas y media, y se desarrolla en tiempo real. Los diferentes grupos pueden interactuar en cualquier momento del día (salvo los fines de semana), aunque -como ya se ha señalado- las decisiones no son firmes hasta que no reciben la sanción del profesor.

3.3. Tercera fase: elaboración y discusión de conclusiones

Una vez finalizada la fase de simulación, cada grupo prepara un informe donde enumera y analiza los puntos fuertes y débiles de su actuación, así como los del resto de grupos que han participado en el ejercicio. Los informes se comentan y discuten durante una sesión presencial de la asignatura, donde el profesor guía y matiza las valoraciones de los alumnos.

En el informe y en las clases de lecciones aprendidas, los alumnos también tratan de explicar el comportamiento de los actores aplicando los conceptos básicos y los diversos enfoques de los estudios de seguridad, explicados durante las clases teóricas.

4. Evaluación del ejercicio de simulación y del proyecto de innovación docente

Para la evaluación de los resultados de la simulación y del proyecto de innovación docente se han tenido en cuenta los siguientes sistemas

4.1. Evaluación académica de los alumnos que participaron en el ejercicio de simulación

En el curso académico 2009-2010 los alumnos han demostrado un alto nivel de calidad y compromiso en los ejercicios de simulación, lo que se ha traducido en unas calificaciones elevadas para la mayoría de los grupos participantes. En casi todos los casos (6 de los 7 grupos de trabajo) ha sido el equivalente a Sobresaliente. Sólo uno de ellos obtuvo una calificación equivalente a Aprobado. En uno de los equipos de trabajo la elevada calificación, unida a otros conceptos de evaluación de la asignatura, permitió que tres de los alumnos obtuvieran la calificación final de Matrícula de Honor.

La evaluación del aprendizaje de los alumnos ha utilizado las siguientes herramientas:

Por un lado, la elaboración del dossier previo al comienzo de la simulación (máximo 10 páginas) supone un 25% de la nota que se puede obtener a través del ejercicio de simulación. En dicho dossier los alumnos explican y justifican los objetivos políticos del actor que representa cada grupo. El dossier debe resultar verosímil, teniendo en cuenta la situación del actor en cuestión. En su elaboración los alumnos se sirven de la bibliografía facilitada por el profesor. La última página del dossier detalla los objetivos que el actor que representan tratará de haber alcanzado al término de la simulación. Deben responder a los intereses nacionales del actor en cuestión.

Por otro lado, el 75% restante de la calificación se ha valorado a partir de los siguientes aspectos:

- Calidad de la participación en la simulación (por ejemplo, calidad formal de los discursos e intervenciones públicas y el buen criterio en las decisiones adoptadas). Para ello se tendrá especialmente presente el grado con el que los alumnos aplican los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura.
- Grado de éxito en los objetivos políticos establecidos al comienzo de la simulación.
- Elaboración de un informe final (máximo dos páginas) donde los alumnos exponen las lecciones aprendidas durante la crisis desde la perspectiva del actor al que representan, poniéndolas en relación con los contenidos teóricos de la asignatura.

4.2. Evaluación del ejercicio de simulación por parte de los alumnos

La evaluación del ejercicio por los alumnos se llevó a cabo mediante la organización de una sesión de discusión guiada por el profesor. En ella el profesor explicó que el ejercicio era objeto de un proyecto de innovación docente de la Universidad y que la opinión de los participantes resultaba de gran interés para la mejora de la herramienta didáctica.

El profesor utilizó un guión donde preguntó la opinión de los alumnos sobre la utilidad del ejercicio desde el punto de vista de la adquisición de competencias genéricas y específicas relacionadas con la asignatura, utilizando para ello las mencionadas en la Guía Docente de la asignatura.

Al mismo tiempo les consultó su opinión y les solicitó sugerencias sobre cuestiones prácticas referentes al desarrollo del ejercicio: duración temporal, verosimilitud del supuesto político, sistema de comunicaciones, número de equipos participantes, etc.

La opinión general de los alumnos resultó muy positiva, pero hubo consenso en señalar dos puntos débiles en el desarrollo del ejercicio. A saber:

- Repercusión negativa sobre los grupos de trabajo en los casos excepcionales de alumnos poco comprometidos con el ejercicio. Al tratarse de un ejercicio colectivo, el desarrollo es sensible a la falta de cumplimiento por parte de casos puntuales.
- En algunos casos, incumplimiento de los protocolos de comunicación entre grupos durante el desarrollo del ejercicio, lo cual ha generado confusiones puntuales.

A raíz de estas sugerencias expresadas por los alumnos, el equipo del proyecto de innovación docente ha considerado las siguientes posibilidades de mejora:

- Mejorar el sistema de evaluación de los estudiantes de modo que se disminuya al mínimo los casos de free-riders (alumnos que intentan beneficiarse del esfuerzo de sus compañeros). Esto se podría lograr mediante el incremento de las tutorías colectivas del profesor con cada uno de los grupos.
- Aplicar la plataforma web del United States Institute of Peace para la realización de simulaciones. Se trata de una plataforma de software libre que puede ser descargada y utilizada por otras universidades, y que facilita la gestión de los procesos de comunicación durante los ejercicios de simulación.

4.3. Evaluación interna y externa del proyecto de innovación docente

Para la evaluación interna y externa del proyecto se ha utilizado un cuestionario cerrado que se ha pasado a los miembros del equipo (en la evaluación interna) y a cuatro profesores de la Facultad (dos del Departamento de Ciencia Política y de la Administración, y dos del Departamento de Sociología) externos al proyecto.

Los ítems planteados en el cuestionario se encontraban divididos en dos bloques, seguidos de un apartado final de sugerencias. El primer bloque estaba compuesto por cinco ítems en los que se pide una valoración sobre el planteamiento del ejercicio de simulación, a partir de cuestiones como la guía de instrucciones, el fomento de la motivación de los alumnos, el contenido de la página web del proyecto, la aplicabilidad de la experiencia a otras asignaturas de la Universidad de Granada, la transmisión del conocimiento y el sistema de evaluación. El segundo bloque recogía ocho ítems que pedían una valoración sobre la contribución del ejercicio a la adquisición de competencias genéricas (capacidad de gestión de la información, resolución de problemas, toma de decisiones, reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad, aprendizaje autónomo, adaptación a nuevas situaciones, creatividad y liderazgo). Los ítems estaban planteados para ser respondidos en una escala de medición de 0 a 10.

Una vez pasados los cuestionarios, los resultados han sido los siguientes. Redondeando a un único decimal todas los valores numéricos que se van a aportar, la puntuación media obtenida del conjunto de respuestas de los evaluadores internos ha sido de 9.2 sobre 10, mientras que la obtenida del conjunto de evaluadores externos ha sido incluso ligeramente superior, concretamente de 9.3. La puntuación mínima otorgada en algún ítem tanto por los evaluadores internos como por los externos ha sido 8. Por lo tanto, la desviación típica en las respuestas ha sido pequeña. Los evaluadores internos han otorgado una puntuación ligeramente inferior (9.2) a la de los evaluadores externos (9.3) en el bloque referente a la adquisición de competencias, mientras que unos y otros han otorgado igual puntuación (9.1) en el bloque referente a la valoración del planteamiento del ejercicio de simulación. Además, en el apartado de sugerencias del cuestionario, los evaluadores externos han coincidido al manifestar la utilidad que a su entender posee esta herramienta de innovación docente y la conveniencia de aplicar en el futuro esta experiencia a otras asignaturas. Incluso uno de los evaluadores internos ha propuesto como mejora para próximas ediciones de la experiencia una cierta simplificación del escenario simulado en el que alumno debe adoptar decisiones.

5. Consideraciones finales

En este artículo se han expuesto el planteamiento, objetivos y metodología seguidos en la aplicación de un juego de simulación política a estudiantes de tercer curso de la Licenciatura de Ciencias Políticas y de la Administración de la Universidad de Granada.

Los resultados de la evaluación académica demuestran que se trata de una herramienta que favorece positivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que incrementa la motivación y participación de los alumnos, así como la adquisición de conocimientos teóricos relacionados con la puesta en práctica del ejercicio. Al mismo tiempo, el grupo de discusión en el que participaron el profesor y los alumnos permitió detectar los puntos débiles de esta experiencia didáctica y dio pie a sugerencias para la mejora del ejercicio en próximas ediciones.

Finalmente, tanto la evaluación interna como la externa ha valorado de manera muy positiva el planteamiento del ejercicio y la contribución de éste a la adquisición de competencias por parte de los alumnos.

6. Bibliografía

BAREA, M. Y BILLÓN, M. (2001), "Simulación de negociaciones en un foro económico internacional", *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 1: 19-28.

LOWRY, P. E. (1999), "Model GATT: A Role-Playing Simulation Course", *Journal of Economic Education*, 30: 119-226.

RAYMOND, CH. (2010), "An Experiment in Teaching International Relations: The Effects of a World War I Role-Playing Simulation on Student Performance", *APSA Teaching and Learning Conference*, 1 febrero.

REILLY, D. (2009), "Simulating International Relations", *APSA Teaching and Learning Conference*, 2 febrero.

RODGERS, Y. (1996), "A Role-Playing Exercise for Development and International Economics Courses", *Journal of Economic Education*.

LA COORDINACIÓN EN EL PROCESO DE TRANSICIÓN ENTRE EL BACHILLERATO Y LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE DERECHO

ÁNGEL URQUIZU CAVALLE

Profesor Titular de Universidad - Derecho Financiero y Tributario¹

angel.urquizu@urv.cat

Universitat Rovira i Virgili

Resumen: Partiendo de experiencias previas de coordinación docente entre diferentes etapas educativas, se plantea la posibilidad de mejorar el intercambio de experiencias entre el profesorado de bachillerato y el de estudios universitarios de Derecho con el fin de facilitar al alumnado el proceso de adaptación y acogida a la nueva etapa educativa. Con este propósito, se diseña una propuesta organizativa y metodológica de continuidad entre las dos etapas.

Palabras clave: Bachillerato, Estudios Universitarios, Nueva Etapa Educativa, Transición Educativa.

Abstract: Based on previous experience of teaching coordination between different stages of education, there is the possibility of improving the exchange of experiences between high school teachers and university study of law in order to provide the students the process of adaptation and welcome to the new educational stage. To this end, designing an organizational and methodological proposal for continuity between the two stages.

Keywords: High school, University Study, New Stage of Education, Educational Transition.

Sumario: 1. Introducción. 2. Contextualización. 3. Objetivos planteados. 4. Descripción de las actividades. 5. Concreción de actividades complementarias. 6. Consideraciones finales. 7. Bibliografía.

1. Introducción

La experiencia profesional existente en la actualidad, nos muestra que existe muy poca relación entre los profesionales que intervienen en los estudios de bachillerato² y los universitarios³. Ello comporta que el alumnado inicie sus estudios universitarios sin

¹ Miembro del Grupo de Innovación Docente de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universitat Rovira i Virgili (gid-fcj@urv.cat). Investigador principal del proyecto de investigación en “Derecho Tributario internacional” de la AGAUR (Generalitat de Catalunya), 2009 SGR-912; y del proyecto de investigación “Análisis jurídico-financiero de la inversión empresarial española en Asia y América Latina”, de la Dirección General de Investigación y Gestión del Plan Nacional de I+D+I, Ministerio de Ciencia e innovación (DER2010-15507).

² Ver webgrafía: currículum y organización.

³ Ver webgrafía: currículum y organización: estudios universitarios.

ningún tipo de soporte entre una etapa educativa y otra y puede implicar que, en algunas ocasiones no se alcance el éxito educativo esperado⁴.

A pesar de ello, lo que sí se realiza es un acompañamiento (a nivel de acción tutorial) tanto al alumnado de bachillerato como a sus familias, desde el que los tutores de bachillerato y los orientadores educativos de los institutos tienen como objetivo informar sobre los diferentes estudios a cursar, las universidades existentes y los requisitos de acceso.

Al mismo tiempo, las universidades ofrecen jornadas de puertas abiertas o de acogida (normalmente tres a lo largo del último semestre académico) en las que se da información a los posibles futuros alumnos sobre el funcionamiento de cada una de las Facultades y de Servicios Generales de la Universidad (becas y ayudas, servicio de deportes, bolsa de vivienda, actividades culturales, atención a la discapacidad, etc.)

Complementariamente las universidades ofrecen en sus páginas web información exhaustiva sobre los aspectos generales a tener en cuenta⁵.

Además, concretamente, desde cada centro de las respectivas universidades (en este caso, como ejemplo será la URV), se ofrece a los alumnos de bachillerato la posibilidad de que un profesor de la universidad les de una conferencia sobre el contenido y significado de los estudios jurídicos.

Una vez iniciados los estudios universitarios de Derecho, en el plan de estudios hay una asignatura obligatoria (habilidades del jurista) en la que se imparten los siguientes contenidos introductorios al grado: la formación del jurista, las TIC aplicadas a las ciencias jurídicas, técnicas de investigación aplicadas al jurista, técnicas de comunicación, aproximación a los textos y al lenguaje propio de la disciplina.

Asimismo, se ofrece a los alumnos un Plan de Acción Tutorial (PAT) voluntario para facilitar la integración de los alumnos en Derecho, acompañar la tarea diaria de los alumnos desde un punto de vista académico, orientar a los alumnos en la resolución de todos aquellos problemas relacionados con su trayectoria académica y con su vida universitaria, y facilitar la evolución del proyecto personal y profesional del alumno. Este PAT se despliega a lo largo de todo el grado.

En cualquier caso, la necesidad de dar un paso más y de continuar trabajando en el proceso de transición entre una etapa y la siguiente⁶, es la que nos lleva a plantearnos elaborar una guía de coordinación del proceso de transición entre el bachillerato⁷ y los estudios universitarios en el ámbito Jurídico⁸.

⁴ Ver Perrenoud, P.H. (1996, 2ª ed.), *La construcción social del éxito y del fracaso escolar*, Madrid: Ed. Morata.

⁵ A modo de ejemplo, ver webgrafía: Universitat Rovira i Virgili (URV): futuros estudiantes.

⁶ Ver Apple M.W, Beane J. A. (1997), *Escuelas democráticas*. Madrid: Ed. Morata.

⁷ Ver webgrafía: Estudiar a Catalunya, 2011.

⁸ Ver webgrafía: Universitat Rovira i Virgili.

Ello posibilitaría ampliar el conocimiento del alumnado interesado en cursar Derecho en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior⁹.

Por otra parte, siguiendo la literatura referente a la coordinación del proceso de transición entre otras etapas educativas (por ejemplo, entre primaria y secundaria)¹⁰, se ha constatado que un amplio traspaso de información beneficia la adaptación tanto del alumnado como del nuevo profesorado en el inicio de la nueva etapa educativa.

A su vez, en el transcurso del primer año se observa una coherencia metodológica y organizativa que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje optimizando en el alumno el éxito educativo ya que el apoyo recibido por los nuevos profesores le da la seguridad que necesita para adaptarse de forma favorable al nuevo reto al que se expone¹¹.

Ello facilita al mismo tiempo el éxito escolar en las evaluaciones, ya que la interrelación entre los profesores de bachillerato del instituto de secundaria con los de la universidad (en este caso de ámbito jurídico), permite a ambos conocer cómo se realizan las evaluaciones y posibilita una mayor continuidad curricular¹².

2. Contextualización

Siguiendo las teorías de Delors, los pilares del conocimiento del siglo XXI son: aprender a vivir juntos, aprender a saber, aprender a hacer y aprender a ser. Para ello se hace necesaria una buena coordinación pedagógica (en la que se analicen: las formas de trabajo en el aula, la metodología y los sistemas de evaluación) y a partir de la que se establezca una buena comunicación entre el profesorado de bachillerato y el de la Facultad de Derecho¹³.

Esto permitiría compartir experiencias con los alumnos, así como llegar a acuerdos entre ambos equipos docentes con relación a temas concretos¹⁴ que incidan en aspectos educativos (control y refuerzo en la atención que se ofrece al alumnado, hábitos y organización personal relacionado con el estudio, uso de recursos materiales...).

Complementariamente se precisa también de una buena función tutorial en la que puedan trabajar de forma conjunta los tutores de bachillerato con los profesores del primer curso de Derecho, institucionalizar la tutoría en los estudios universitarios, realizar un retorno de información de la universidad al instituto y fomentar e incentivar otros contactos con los profesores de la universidad.

⁹ Ver webgrafía: Universitat Rovira i Virgili: Facultad de Ciencias Jurídicas.

¹⁰ Ver Gimeno Sacristán J. (1996), *La transición a la educación secundaria: discontinuidades en las culturas escolares*, Madrid, Ed. Morata.

¹¹ Ver Delors, J. (1996), *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, Informe per a la UNESCO de la C. Internacional sobre Educació per al S. XXI. Barcelona: UNESCO.

¹² Ver House, E. R. (1997), *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Ed Morata.

¹³ Ver Delors, J. (1996), *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, Informe per a la UNESCO de la C. Internacional sobre Educació per al S. XXI. Barcelona: UNESCO.

¹⁴ Ver Rué, J. (1999), "La autoevaluación de los equipos docentes, una estrategia de mejora cualitativa de la escuela", *Educar*, nº 24, pp. 118.

Esto nos lleva a exponer experiencias prácticas de intercambio entre docentes y a plantear el diseño de una propuesta organizativa y metodológica de continuidad entre bachillerato y las facultades jurídicas. Para ello, nos planteamos diseñar diferentes objetivos que junto con las actividades pertinentes, nos permitan realizar actuaciones concretas en este sentido.

3. Objetivos planteados

Con el fin de planificar un buen proceso de transición para los alumnos que, desde el actual bachillerato LOE¹⁵ quieren iniciar estudios universitarios en la Facultad de Ciencias Jurídicas y, concretamente, en la enseñanza de Derecho, nos planteamos los siguientes objetivos generales:

El primero de ellos, sería el de establecer una continuidad curricular y progresiva entre las dos diferentes etapas educativas (bachillerato y estudios universitarios) atendiendo al desarrollo propio de la edad evolutiva del alumnado.

El segundo, desarrollar líneas metodológicas comunes para establecer una correcta conexión bachillerato-universidad (por ejemplo, asignatura cero -habilidades del jurista- y planes de acción tutorial, aulas de acogida para alumnos que han cursado el bachillerato en el extranjero, grupos flexibles que atiendan a la vida familiar y profesional de los alumnos y a los que se les podría recomendar un itinerario específico, etc.).

El tercero, establecer un calendario común para trabajar el proceso de transición entre las dos etapas educativas (información de la nueva etapa educativa en el instituto de secundaria, actividades de acogida en la universidad...).

Dichos objetivos generales pueden concretarse a partir de actividades como las que se exponen a continuación.

4. Descripción de las actividades

A partir de los aspectos expuestos anteriormente, se diseña el siguiente procedimiento para facilitar el proceso de transición entre las etapas educativas tratadas:

En primer lugar, partiendo cada instituto de secundaria, en el que se imparten estudios de bachillerato, del listado de los alumnos de segundo bachillerato que tienen intención de cursar Derecho, se establece una puesta en común del funcionamiento de cada instituto (de la zona de influencia del centro universitario) con el fin de concretar aspectos relacionados con: organización, metodologías de trabajo, tipología de alumnado... Para ello, se partiría de un formulario común que se rellenaría vía telemática y se enviaría al centro universitario para que éste pudiera conocer los aspectos reseñados.

¹⁵ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

En segundo lugar, solucionar las dudas que se generan en los alumnos que cursan bachillerato sobre la organización interna propia de la universidad y, concretamente, de la Facultad de Derecho. En este sentido, se partiría de la información de la página web¹⁶ y se concretaría respondiendo a aquellas cuestiones de los alumnos de bachillerato que, telemáticamente, hayan traspasado a los tutores de segundo de bachillerato y éstos a los responsables de la Facultad.

En tercer lugar, con el fin de secuenciar las diferentes actividades a realizar a lo largo de los dos cursos que, como mínimo requiere un proceso de transición entre etapas educativas, es necesario partir de un calendario general que permita la existencia de una coordinación real entre los profesores implicados.

En la tabla siguiente, se ofrece una propuesta de calendario común que puede realizarse combinando sesiones presenciales con comunicaciones telemáticas y/o telefónicas:

TEMPORALIZACIÓN	ACTUACIÓN
Inicio del 2º curso de bachillerato.	Organización de todo el proceso: personal de dirección de bachillerato y centro universitario. Inspección: desarrollo de la coordinación.
Febrero-marzo de 2º curso de bachillerato.	Actividad de difusión de la Facultad de Derecho a los institutos de secundaria más cercanos: Reunión de padres y alumnos de bachillerato con el equipo decanal del centro jurídico o personas asignadas para ello. En su caso, charlas o conferencias a cargo de profesores de la universidad en los institutos a propuesta de los alumnos o profesores de bachillerato.
Abril-junio de 2º curso de bachillerato.	Jornadas de Puertas Abiertas de la Facultad de Derecho (exposición de trabajos, actividades...).
Final de 2º curso de bachillerato.	Traspaso de información por parte de los tutores de bachillerato de los aspectos esenciales (académicos y/o personales no confidenciales ¹⁷) a conocer de cada uno de los alumnos interesados en cursar Derecho.
Junio del curso de finalización de bachillerato.	Preinscripción: los tutores de 2º de bachillerato ayudan a los futuros alumnos universitarios a cumplimentar la Preinscripción.
Julio – septiembre del curso de finalización de bachillerato.	Matrícula. La Facultad de Ciencias Jurídicas, envía vía telemática a los institutos en los que se cursa bachillerato, cartas explicativas sobre el proceso de matriculación de los alumnos.
Inicio del curso en la universidad	Aplicación del Plan de acción Tutorial de la universidad e inicio de la asignatura introductoria (asignatura cero – habilidades del jurista).

¹⁶ Ver, por ejemplo, webgrafía: Universitat Rovira i Virgili: Facultad de Ciencias Jurídicas.

¹⁷ Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal (LOPD): Con el fin de dar cumplimiento a la normativa vigente de tratamiento de datos de carácter personal, los y las profesionales que intervienen en el tratamiento de los datos están obligados al secreto profesional y al deber de guardarlos, obligaciones que subsisten incluso tras finalizar sus tareas.

Septiembre-octubre del 1r curso en la universidad.	Reunión de antiguos tutores de bachillerato con nuevos profesores-tutores y alumnos-tutores de la universidad para actualizar la información.
Febrero del 1r curso en la universidad/Inicio nuevamente del proceso	Comunicación telemática por parte de los equipos directivos de los centros de secundaria de la provincia, del listado de la previsión de alumnos de su centro que cursarán estudios de Derecho el año próximo.

En cuarto lugar, trabajar las orientaciones para organizar la acogida de los alumnos en el Aula Universitaria. En este sentido, antes de iniciarse el curso escolar, los profesores de la Universidad de primer curso, profesores designados por el centro, y/o el equipo decanal, podrían realizar diferentes entrevistas individuales con los alumnos matriculados en la Facultad de Derecho (si es necesario y de forma opcional junto con algún familiar) con el fin de dar la bienvenida, clarificar dudas y realizar una primera sesión de tutorización priorizando los aspectos previos que se deben destacar.

En quinto lugar, destacar la idea de que los diferentes profesores de la Facultad, tienen un número de alumnos de primer curso asignados a los que hacer seguimiento tutorial a lo largo del curso. Esta idea podría extrapolarse a alumnos universitarios de último curso que, de forma voluntaria, se ofrezcan para realizar una tutoría entre iguales de carácter asimétrico (la experiencia académica en la universidad).

Por último, la realización de un diseño final de una propuesta organizativa y metodológica de continuidad entre las dos etapas. El proceso se podría concluir si, desde la Facultad, el profesorado realizase alguna reunión con los coordinadores y/o anteriores tutores de los alumnos que el curso anterior realizaron segundo de bachillerato, con el fin de tratar aspectos como: las dudas más reiteradas a clarificar a los alumnos una vez iniciados los estudios en la Facultad de Derecho, aspectos metodológicos y de gestión del aula que se pueden anticipar en el bachillerato, cuestiones relacionadas con la evaluación, la auto-evaluación y la co-evaluación, la continuidad en el uso de nuevas tecnologías y entornos de aprendizaje (Moodle, bloques de contenidos...).

5. Concreción de actividades complementarias

Con el fin de llevar a cabo las prácticas educativas anteriormente mencionadas a través del planteamiento de objetivos y contenidos concretos, expondremos a continuación una serie de actividades y/o orientaciones que pueden servir como modelo a seguir para elaborar un plan unitario de transición bachillerato-estudios universitarios de Derecho:

En relación con la primera de las actividades planteadas, referente a la puesta en común del funcionamiento de cada instituto de secundaria, cada uno de ellos realiza un cuestionario con el fin de traspasarlo al profesorado que cursa Derecho.

Para iniciar un proceso educativo integrador que favorezca la transición, hace falta analizar cómo los centros de secundaria que imparten bachillerato y la Facultad de Ciencias Jurídicas, trabajan los objetivos y criterios de aprendizaje, los hábitos,

actitudes, habilidades... que todo estudiante debe adquirir de forma progresiva y secuenciada a lo largo de su escolarización.

En este sentido, serán fundamentales los pactos entre profesionales de las dos etapas post-obligatorias consolidando la adquisición de hábitos de convivencia, de trabajo y de estudio a lo largo del sistema educativo seguido.

La coordinación entre los institutos y, en este caso, la Facultad de Derecho, posibilita la adquisición progresiva de hábitos de cooperación que puede quedar reflejado en un documento consensuado en el que se especifiquen las actuaciones a realizar en un plan unitario de transición.

En relación al desarrollo de los hábitos, procedimientos y formas de aprendizaje en el aula y, con el fin de aumentar la autonomía personal del alumnado y la participación e implicación tanto del alumnado como del profesorado, hace falta que el plan unitario de transición se coordine en función de tres objetivos básicos:

- 1) Acordar estrategias didácticas y organizativas para conseguir aprendizajes autónomos.
- 2) Buscar alternativas y soluciones por mejorar la organización de la clase atendiendo a la diversidad.
- 3) Acordar unos mínimos de normas básicas de orden, trabajo y relación en el aula aceptados por el alumnado y los docentes de los diferentes centros.

En este sentido, los aspectos a coordinar serían: el conocimiento del alumnado (especialmente a nivel académico, el desarrollo del currículum (objetivos y contenidos, estrategias didácticas y metodológicas y criterios de evaluación), la organización del centro y del alumnado y la atención a alumnos con necesidades educativas especiales (NEE: déficits auditivos, visuales, motrices, etc.) que no impidan el curso de estudios Universitarios.

Para ello, diferentes profesionales de los equipos directivo y decanal de las dos etapas postobligatorias, ayudados por los técnicos necesarios, planificarán la atención del alumnado previa escolarización en la universidad. Además, desde los institutos, los tutores podrán informar a los alumnos y a sus familias de todas las medidas adoptadas.

Iniciado el curso escolar en la universidad, los profesores pueden completar informaciones complementarias de sus alumnos contactando con sus antiguos tutores.

Siempre que sea necesario, se puede recurrir tanto a los Servicios educativos del Departamento de Enseñanza (correspondiente de cada Comunidad Autónoma) como a la Inspección Educativa.

Con respecto a la segunda actividad, la exposición de la información referente a la Facultad debe ser funcional, directa y sencilla de manera que ofrezca al futuro alumnado y a su familia la posibilidad de resolver sus dudas de forma inmediata. Para ello puede utilizarse cualquier sistema informático en el que se posibilite enviar correos electrónicos y/o colgar comentarios en la web que permitan al alumnado acceder a la

Universidad con mayor seguridad (por ejemplo, un buzón de cuestiones para alumnos de bachillerato en la página principal del centro).

En lo referente a seguir un calendario general para realizar el proceso de transición, lo fundamental es que exista un verdadero compromiso con los pactos realizados entre los diferentes institutos y la universidad. Se puede utilizar un calendario compartido en internet que facilite a los profesionales implicados la planificación y seguimiento de todas las sesiones presenciales y no presenciales a realizar.

De los aspectos tratados en el calendario, uno de los fundamentales es el del traspaso de información de cada uno de los alumnos. Para ello resulta positivo partir de un modelo consensuado en el que brevemente se puedan destacar los aspectos fundamentales referentes al alumno (respetando la confidencialidad de los datos y exponiendo sólo los necesarios): datos personales, datos académicos, actitudes y hábitos de trabajo y otros datos a especificar.

En cuanto a las actividades de acogida anteriormente comentadas, destacar que también puede elaborarse un dossier de acogida para el nuevo alumnado en el que, desde la propia página web se pueda descargar ofreciendo información general como la siguiente: aspectos a conocer durante el primer año en la universidad, normas y procedimientos, tipología de aprendizaje, especialidades, itinerarios, método de evaluación, prácticas externas, acceso a estudios superiores (oferta de Másteres Universitarios - Doctorado, oferta de Másteres títulos propios de la Universidad), aulario, centro de recursos para el aprendizaje e investigación (biblioteca, hemeroteca, aulas informáticas, aulas de estudio, etc.), copistería, bolsa laboral, bolsa de viviendas, links de interés, noticias de interés, formación complementaria, cultural y deportiva que ofrece la Universidad...

Finalmente, en relación con la realización de un diseño final de una propuesta organizativa y metodológica de continuidad entre las dos etapas se podrían concretar aspectos relacionados con:

- 1) El alumnado (el rendimiento general del alumno, el rendimiento específico de cada materia, el estilo de aprendizaje del alumno, la historia personal y/o familiar no confidencial, etc.).
- 2) La organización del centro educativo (organización del espacio en el aula, metodología de trabajo en el aula, relación profesorado/alumnado, tratamiento de las normas de convivencia, medidas educativas específicas para el alumnado con necesidades educativas especiales –NEE-, medios complementarios utilizados -TIC, biblioteca, etc.-, proyectos realizados -Comenius, etc.-)...
- 3) Ámbito de aprendizaje: procedimientos de trabajo (agendas, trabajos escritos y/o electrónicos), método de estudio (preparación de controles, cómo estudiar...), estrategias para favorecer procesos mentales básicos (memoria, atención, concentración...), evaluación (tipo de pruebas, sistema de corrección, criterios de evaluación...).

4) Trabajo en el aula: estrategias didácticas y organizativas para conseguir trabajos autónomos, normas básicas de orden, trabajo y relación en el aula, nuevas metodologías: el aprendizaje cooperativo.

6. Consideraciones finales

Como conclusión destacar que, actualmente existe una cierta ruptura entre los estudios de bachillerato y los universitarios la cual cosa comporta que el alumnado se sienta inseguro y, en muchas ocasiones abandone la continuidad de los mismos. Un buen proceso de transición entre etapas facilita a lo largo de todo el sistema educativo que alumnos y familias se sientan protegidos por el sistema. Es por ello que la planificación de un plan unitario favorecería el éxito educativo de los alumnos y permitiría a los mismos recibir una tutorización individualizada desde antes del acceso a la universidad.

7. Bibliografía

- APPLE M.W, BEANE J. A. (1997), *Escuelas democráticas*. Madrid: Ed. Morata.
- DELORS, J. (1996), *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, Informe per a la UNESCO de la C. Internacional sobre Educació per al S. XXI. Barcelona: UNESCO.
- GIMENO SACRISTÁN J. (1996), *La transición a la educación secundaria: discontinuidades en las culturas escolares*, Madrid, Ed. Morata.
- HOUSE, E. R. (1997), *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Ed Morata.
- PERRENOUD, P.H. (1996, 2ª ed.), *La construcción social del éxito y del fracaso escolar*, Madrid: Ed Morata.
- RUÉ, J. (1999), “La autoevaluación de los equipos docentes, una estrategia de mejora cualitativa de la escuela”, *Educar*, nº 24.

**EL LENGUAJE DEL SER:
SOBRE EL FUNDAMENTO Y PRAGMÁTICA DEL DERECHO**
(Comentarios al Discurso del Papa Benedicto XVI en el Parlamento federal alemán)

JOSÉ MANUEL CABRA APALATEGUI
Profesor Contratado-Doctor de Teoría y Filosofía del Derecho
jcabra@uma.es

Universidad de Málaga

Cuando el Cardenal Ratzinger, a la sazón Prefecto de la Congregación para la Doctrina de la Fe, fue elegido sucesor de Juan Pablo II, fueron no pocas las voces que lamentaron lo que parecía un retroceso en la Iglesia Católica, una vuelta a los tiempos anteriores al Concilio Vaticano II. Los hechos, sin embargo, no parecen confirmar los vaticinios más agoreros, basados muchas veces en la ignorancia y en un prejuicio tan fundamentalista como aquel que se dice combatir. Benedicto XVI no es un renovador, pero resulta evidente que su papado no se está caracterizando en esencia por una regresión doctrinal de la Iglesia.

En todo caso, no habrá sorprendido a quienes ya conocieran la dilatada vida académica de Joseph Ratzinger, que el contraste con su predecesor no radique fundamentalmente en la escora ideológica conservadora, sino más bien en una profunda impronta intelectual. Mientras Juan Pablo II fue un personaje eminentemente público –gran dominador de la escena y la comunicación de masas– y un actor político internacional de primer orden, cuya figura aparece asociada ineludiblemente a la caída del comunismo, junto a las de Margaret Thatcher y Ronald Reagan, Benedicto XVI está cumpliendo una tarea menos visible y lucida, pero tan importante o más que la preocupación por la presencia de la Iglesia católica en el mundo: la reivindicación de sus fundamentos filosóficos. Carente del don de gentes y la personalidad mediática que hicieron de Juan Pablo II casi un icono pop del siglo pasado, Benedicto XVI es, antes que cualquier otra cosa, un pensador¹. La vastedad de sus conocimientos, la finura analítica y el rigor de su pensamiento le confieren una autoridad intelectual que trasciende su condición de Obispo de Roma; esto es, el reconocimiento unánime de su autoridad epistémica ha devuelto a la Iglesia católica el estatus de interlocutor válido en la escena filosófica².

Durante la visita a Alemania el pasado septiembre, Benedicto XVI pronunció un importante discurso ante el Parlamento federal alemán; una reflexión sobre los fundamentos del derecho que constituye una abierta y decidida defensa del derecho

¹ Sobre sus años de formación y magisterio teológico, así como otros aspectos biográficos, véase su autobiografía, RATZINGER, J. (2005) *Mi vida. Recuerdos (1927-1977)*, trad. Carlos d'Ors Führer, Madrid, Encuentro, (6ª ed.).

² Es conocido el debate mantenido el 19 de enero de 2004 en la Academia Católica de Munich entre Ratzinger y Jürgen Habermas, de largo, el más influyente filósofo europeo de la segunda mitad del siglo XX. Puede consultarse en: HABERMAS, J. / RATZINGER, J. (2006) : *Dialéctica de la secularización. Sobre la razón y la religión*, trad. Isabel Blanco y Pablo Largo, Madrid, Encuentro.

natural. El texto³ no sólo tiene un enorme interés teórico, sino también pedagógico: además de una exposición completa y coherente de las principales tesis iusnaturalistas, el hecho de que un documento político de este calado (aunque sólo sea porque el Papa ejerce también la Jefatura del Estado Vaticano) verse sobre los fundamentos del derecho pone de manifiesto la relevancia práctica de la filosofía del derecho⁴, solamente percibida con tal claridad en los casos extraordinarios en que los tribunales se han visto ante la tesitura de decidir si algunas normas de regímenes manifiesta e intolerablemente injustos tienen o no carácter jurídico⁵.

Los comentarios que siguen no están orientados en ningún modo a la crítica de la posición iusfilosófica mantenida en su discurso por Benedicto XVI o a destacar aquellos pasajes del mismo que pudieran contener algún extremo discutible; no pretendo, por tanto, que adopten la forma de una polémica academicista, sino la de la glosa, para la que seguiré el orden expositivo del propio discurso.

Desde el inicio aparecen las dos tesis que están presentes en todas las teorías del derecho natural: el cognoscitivismo ético (tesis filosófico-moral) y la identificación del derecho con la justicia (tesis teórico-conceptual). Comienza el discurso con una referencia a la petición que hiciera el joven Salomón en el Libro de los Reyes: “Concede a tu siervo un corazón dócil, para que sepa juzgar a tu pueblo y distinguir entre el bien y el mal (1 R 3,9)”.

Con ello –sostiene Benedicto XVI– la Biblia nos indica que la motivación última de la política no debe ser la mera eficacia o el beneficio, sino “un compromiso con la justicia”.

³ En este trabajo se ha utilizado la traducción española del discurso, proporcionada por la Oficina de prensa de la Santa Sede en la página web oficial de la visita de Benedicto XVI a Alemania. No obstante, se han introducido algunas leves correcciones a esta traducción. En la misma página se pueden consultar la versión original alemana: http://www.papst-in-deutschland.de/index.php?id=983#reden_22 (última consulta 1 de enero de 2012). Existe también edición en papel: *Discursos en Berlin, Erfurt y Friburgo*, edición de Jesús de las Heras Muela, Madrid, BAC, 2011, pp. 17-26.

⁴ Nótese, entre otras cosas, que menciona expresamente a uno de los más relevantes filósofos del derecho del siglo XX, Hans Kelsen.

⁵ Es el caso de algunas de las leyes creadas durante el nazismo que no fueron reconocidas como derecho válido por los tribunales alemanes de postguerra, como la Ordenanza Undécima, expedida de conformidad con la Ley de Ciudadanía del Imperio Alemán de 15 de septiembre de 1935, que privaba a los judíos de la ciudadanía alemana y de todas sus propiedades (vid. ALEXY, R.(2008) “En torno al concepto y la naturaleza del derecho”, en Id. *El concepto y la naturaleza del derecho*, trad. Carlos Bernal Pulido, Madrid, Marcial Pons, pp.73-98, especialmente pp.74 y s.) o las condenas a los llamados “tiradores del muro” de la extinta República Democrática Alemana, a pesar de que actuaban en cumplimiento de normas vigentes y órdenes provenientes de superiores jerárquicos (vid. los trabajos de ROBERT ALEXY: *Mauerschützen. Zum Verhältnis von Rcht, Moral und Strafbarkeit*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1993 y *Der Beschluß des Bundesverfassungsgerichts zu den Tötungen an der innerdeutschen Grenze von 24. Oktober 1996*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1997 [de este último existe traducción castellana “Derecho injusto, retroactividad y principio de legalidad penal. La doctrina del Tribunal Constitucional Federal alemán sobre los homicidios cometidos por los centinelas del muro de Berlín”, *Doxa* 23 (2000), pp. 197-230]).

La docilidad del corazón, no obstante, es algo que va mucho más allá de la mera disposición a la obediencia; un corazón dócil es también aquel “que recibe fácilmente la enseñanza” (la expresión alemana “ein hörendes Herz” es aún más clara; *hörendes*: el que escucha). Por eso, la súplica de Salomón no tiene por objeto, al menos no por único objeto, moldear un rasgo del carácter o de la naturaleza humana, o sea la voluntad, sino un bien mucho mayor: saber juzgar y distinguir entre el bien y el mal. La docilidad del corazón presupone ya la capacidad de juicio para distinguir entre aquello que es conforme a la justicia y lo que no lo es.

Toda teoría del derecho natural es, en esencia, un intento de fundamentación racional de la ética⁶. En cualquiera de sus variantes, el iusnaturalismo sostiene la existencia de verdades morales objetivas, universales e independientes de las creencias, deseos e intereses de los hombres. La verdad moral, como cualquier verdad, nos es dada, es objeto de conocimiento racional y no una convención humana⁷. El corazón dócil, por tanto, no es sólo aquel capaz de dominar las tentaciones y no sucumbir a la inmediatez de la eficiencia, sino un corazón esclarecido capaz de conocer el bien.

Este compromiso con la justicia encierra una segunda tesis fundamental de las teorías iusnaturalistas: la identificación del derecho⁸ con la justicia. La eficacia de la acción política – dice Benedicto XVI– está subordinada “al criterio de la justicia, a la voluntad de aplicar el derecho y a la comprensión del derecho”. En estas palabras está ya implícita la idea de que el verdadero derecho no es el conjunto de normas que resultan de la voluntad del gobernante, esto es, el derecho positivo, sino aquel otro que representa el criterio de lo justo; aquel derecho a cuya comprensión tienden y someten su voluntad los corazones dóciles; en definitiva, el derecho natural.

Cuando hace referencia a la experiencia histórica del nazismo lo expone de una forma aún más evidente: “Nosotros, los alemanes (...) [h]emos experimentado cómo el poder se separó del derecho, se enfrentó al derecho; cómo se ha pisoteado el derecho, de manera que el Estado se convirtió en el instrumento para la destrucción del derecho”.

Con esta contraposición entre el poder político –el Estado– y el derecho, la justicia y no la voluntad del poder se erige en el elemento definitorio y constitutivo del derecho. La eterna dicotomía entre el derecho que *es* (la voluntad del poder) y el derecho que *debe ser* (la justicia) se resuelve aquí a favor de este último, de manera que no alcanzan la condición de auténtico derecho aquellas normas y órdenes que ignoran la justicia; estas normas y órdenes serán, en todo caso, una forma organizada de sometimiento y, en el peor de los casos, pura depredación, pero no derecho. Entre el derecho y la justicia existe una conexión necesaria, conceptual, hasta el punto de que la idea de un derecho injusto resulta inconcebible.

⁶ D'ENTREVES, A. P. (1951): *Natural Law. An Introduction to Legal Philosophy*, London, Hutchinson, 1951, cap. II.

⁷ Así, en las teorías contractualistas de los siglos XVII y XVIII, los derechos naturales preceden o, más bien, son el objeto del contrato social.

⁸ Que en alemán la palabra “Recht” signifique “derecho” y también “correcto” resulta bastante significativo en este sentido.

En las antípodas de la concepción del derecho mantenida por Benedicto XVI se encuentra el positivismo jurídico. Desde la perspectiva positivista, la distinción entre poder político y derecho que aparece en el párrafo transcrito, como si se trataran de dos realidades independientes, resulta igualmente inconcebible. En su versión más depurada, el positivismo jurídico sostiene no ya que el derecho sea un instrumento del poder para alcanzar determinados fines políticos, sino que entre Estado y orden jurídico se produce una total identificación⁹. En otras palabras, para un positivista las palabras de Benedicto XVI carecerían completamente de sentido. Por el contrario, cabría decir que el poder político *serviéndose del derecho* “se separó”, “se enfrentó”, “pisoteó” o se “convirtió en un instrumento para la destrucción de” la *justicia*; esto es, el derecho, que, en última instancia, no es sino el instrumento del poder y la forma en que éste se manifiesta, es quien se separa, enfrenta y pisotea a la justicia (si es que existiera algo que responda a tal nombre, añadirían algunos de los autores positivistas, en su mayoría escépticos o relativistas en materia ética). La conexión entre el derecho y la justicia para el positivismo jurídico es, por tanto, meramente contingente y, en ningún caso, definitoria: un ordenamiento positivo puede ser justo o no, pero de ello no depende su juridicidad; tan jurídicos son los ordenamientos de los Estados liberales de derecho, como las dictaduras más inicuas. Así, para el positivismo, el derecho no es más que una voluntad (que califica como obligatoria, prohibida o permitida una conducta) respaldada por un aparato coactivo institucionalizado.

La asunción de una u otra concepción del derecho debe afrontar problemas filosóficos de gran calado. Las reflexiones de Benedicto XVI no las rehúyen en absoluto; así, las cuestiones sobre la necesidad, el fundamento y la normatividad del derecho natural son abordadas a lo largo del discurso.

(i) *El problema de la justicia*. El filósofo italiano Norberto Bobbio, en un breve pero importante trabajo crítico con el derecho natural¹⁰, sostuvo que gran parte de la fuerza persuasiva de las teorías iusnaturalistas descansaba en un mito, el de la bondad de la naturaleza¹¹, que desde el siglo XIX ha perdido toda su vigencia: “La historia es considerada cada vez más como producción del hombre y como alejamiento de la naturaleza. La relación jerárquica entre naturaleza e historia ha sido invertida; no es ya la benéfica naturaleza quien debe orientar a la historia, sino que son las creaciones continuadas de la civilización las que deben dominar a la madre naturaleza. El ideal de

⁹ Kelsen, H. (1979) *Teoría General del Estado*, trad. Luis Legaz Lacambra, México D.F, Editora Nacional (15ª ed.), p. 21 y ss.; (1979) *Teoría General del Derecho y del Estado*, trad. Eduardo García Máynez, México D.F., UNAM (reimpresión de la 2ª ed. de 1958), p. 217; (1995) *Teoría Pura del Derecho*, trad. Roberto Vernengo, México D.F., Porrúa (8ª ed.), p. 291 y ss.

¹⁰ Bobbio, N. (1966) “Algunos argumentos contra el derecho natural”, en Kelsen, H. / Bobbio, N. (et al.), *Crítica del Derecho natural*, trad. Elías Díaz, Madrid, Taurus, pp. 221-237.

¹¹ “La historia, las instituciones positivas, la civilización, las costumbres que se habían formado poco a poco sin orden y sin una justificación racional habían terminado por corromper la naturaleza, eran disvalores. El ideal de una ética conforme a la razón estaba acompañado por el ideal del retorno a la naturaleza; (...) lo que era natural venía opuesto como universalmente humano, racional, válido por encima del espacio y del tiempo, a lo que era positivo, entendido como particular, irracional, válido entre los límites estrechos del espacio y del tiempo” (*idem*. p. 234).

la dominación sobre la naturaleza se ha ido oponiendo cada vez más intensamente al ideal del retorno a la naturaleza”¹².

El argumento de Bobbio es innegable, pero también lo es que las doctrinas del derecho natural van más allá del mero retorno a un estado de naturaleza idealizado y arcádico, como defiende el ecologismo más radical¹³. El sentido profundo del argumento de la naturaleza tiene más bien que ver con el ideal de la verdad, la objetividad y la justicia más allá de las creencias, intereses y deseos de los hombres; y éstas son aspiraciones con plena vigencia, tanto más cuanto mayor es la dominación de la naturaleza por parte de los hombres: “Servir al derecho y combatir el dominio de la injusticia es y sigue siendo el deber fundamental del político. En un momento histórico, en el cual el hombre ha adquirido un poder hasta ahora inimaginable, este deber se convierte en algo particularmente urgente. El hombre tiene la capacidad de destruir el mundo. Se puede manipular a sí mismo. Puede, por decirlo así, hacer seres humanos y privar de su humanidad a otros seres humanos que sean hombres. ¿Cómo podemos reconocer lo que es justo? ¿Cómo podemos distinguir entre el bien y el mal, entre el derecho verdadero y el derecho sólo aparente?”¹⁴.

Cada transformación tecnológica, cada paso en el camino del progreso técnico que afecta a la vida del hombre, a su libertad, a sus necesidades básicas o, simplemente, a sus deseos y creencias individuales, abre nuevos y acuciantes interrogantes éticos. Cabría decir, entonces, que la misma realidad que desactiva el potencial persuasivo del argumento de la naturaleza, revitaliza la cuestión de la justicia y la necesidad de una fundamentación racional de la ética.

(ii) *El problema del fundamento del derecho natural*. No todos los asuntos humanos plantean con igual intensidad el interrogante ético. Dejando al margen aquellos asuntos moralmente neutrales, que pueden ser resueltos mediante la convención (lo que significa que existe una solución alternativa igualmente plausible)¹⁵, es preciso distinguir entre los asuntos moralmente relevantes en algún sentido y aquellos otros que afectan directamente a la dignidad humana: “Para gran parte de la materia que se ha de regular jurídicamente, el criterio de la mayoría puede ser un criterio suficiente. Pero es evidente que en las cuestiones fundamentales del derecho, en las cuales está en juego la dignidad del hombre y de la humanidad, el principio de la mayoría no basta: en el proceso de formación del derecho, una persona responsable debe buscar los criterios de su orientación”.

¹² *Idem*, p. 235.

¹³ Algunas de las críticas que se han dirigido a la teoría política ecologista siguen una argumentación similar a la de Bobbio, llamando la atención sobre la transformación de la antigua noción de “naturaleza” en el actual “medio ambiente”, vid. en este sentido ARIAS MALDONADO, M. (2008) *Sueño y mentira del ecologismo. Naturaleza, sociedad, democracia*, Madrid, Siglo XXI, en especial, pp. 98 y ss.

¹⁴ Como en los párrafos anteriores se contraponen, aquí de un modo explícito, el “derecho verdadero” (derecho justo) al “derecho sólo aparente” (derecho injusto).

¹⁵ Vid. MARMOR, A. (2009) *Social Conventions. From Language to Law*, Princeton University Press.

Que la transmisión de un bien inmueble deba realizarse por escrito; que hasta cierta cantidad de dinero una acción sea falta y no delito; o que una determinada materia deba ser regulada por una norma cuya aprobación requiera una mayoría cualificada del parlamento son exigencias que responden a principios morales como la seguridad jurídica o la proporcionalidad de las penas, pero, a diferencia de asuntos como el aborto, la eutanasia, la privación de la libertad por motivos de conciencia o la pena de muerte, no ponen en juego la dignidad del hombre ni el concepto que éste tiene de sí mismo. Es en estos asuntos, que afectan a los intereses humanos irrenunciables, donde de forma más evidente se plantea la necesidad de una respuesta justa; y en su búsqueda –nos dice Benedicto XVI– la “persona responsable”, aquella persona que pretende responder verdaderamente a estas cuestiones fundamentales, no debe abandonarse al criterio de la mayoría, sino esforzarse por encontrar el criterio de justicia –coincidente o no con el de la mayoría– que oriente sus acciones. Como la historia se ha encargado de mostrar en reiteradas ocasiones, la verdad o la justicia no son cuestiones cuantitativas.

Benedicto XVI aborda aquí una de las cuestiones centrales de su pensamiento: la negación de la verdad y el ascenso del relativismo. Ciertamente, la filosofía relativista parece adecuarse más fácilmente a la moderna sociedad pluralista y la democracia, que parece no entenderse sin la renuncia a la verdad absoluta. No obstante, aunque resulte conveniente para la construcción de un orden de convivencia, el relativismo no resuelve el problema filosófico de la verdad y la justicia: “hay injusticias que nunca llegarán a ser justas (...) ; hay cosas justas que nunca llegarán a ser una injusticia”¹⁶.

La referencia a las mayorías también podría hacerse extensiva a las teorías morales constructivistas que, como la ética del discurso, remiten al consenso racional como criterio de corrección. Para la ética del discurso, un juicio o una norma son moralmente correctos si pueden obtener el consenso de todos los participantes en un proceso argumentativo desarrollado en condiciones ideales de racionalidad (ausencia de coacción, iguales derechos de participación, etc.); no es que sobre la base de esa aceptabilidad racional *tengamos razones para considerar* moralmente correctos ese juicio o esa norma, es que en eso –en el hecho de que una norma sea aceptable en condiciones ideales de racionalidad– consiste la corrección moral¹⁷. No es este el lugar para extenderse en las críticas a la teoría del discurso¹⁸. Al mismo tiempo, no podemos dejar de constatar que las teorías constructivistas, y en especial la ética discursiva, han proporcionado un potente sustento filosófico a la democracia y al principio de las mayorías, no sólo en un sentido ético, en tanto que realización de los derechos fundamentales de carácter político, sino también en un sentido epistémico, en tanto que forma privilegiada de acceso a la justicia. En este punto donde el discurso de Benedicto XVI alerta contra el riesgo de confundir el plus de legitimidad política de los sistemas

¹⁶ RATZINGER, J. (2005) *Fe, verdad y tolerancia. El cristianismo y las religiones del mundo*, trad. Constantino Ruiz-Garrido, Salamanca, Sígueme (3ª ed.), p. 105. Véase también sobre este aspecto del pensamiento de Benedicto XVI su libro *Verdad, valores, poder. Piedras de toque de una sociedad pluralista*, trad. José Luis del Barco, Madrid, Rialp, 2005 (4ª ed.).

¹⁷ El más conspicuo representante de la ética del discurso es Jürgen Habermas; vid. HABERMAS, J. (2002) *Verdad y justificación*, trad. Pere Fabra y Luis Díez, Madrid, Trotta.

¹⁸ Vid. LAFONT, C. (1999) *The Linguistic Turn in the Hermeneutic Philosophy*, Cambridge (Mass.), MIT Press, especialmente cap. 7.

democráticos con un acceso privilegiado a la verdad. Cuanto, como en los regímenes totalitarios, mayor es el grado de injusticia, más evidente resulta la desviación del derecho positivo; en cambio, en los sistemas democráticos, cuanto más justos parecen los procedimientos jurídico-políticos de toma de decisiones, mayor es el riesgo de confundir legalidad con justicia –incurriendo así en una ética que remite únicamente a las formas– y acabar dando por bueno todo lo proveniente del poder político legítimo: “[E]n las decisiones de un político democrático no es tan evidente la cuestión sobre lo que ahora corresponde a la ley de la verdad, lo que es verdaderamente justo y puede transformarse en ley”.

La complejidad del mundo moderno no ha hecho sino añadir dificultad a esta tarea¹⁹. Sin embargo, la dificultad para reconocer qué sea lo justo no implica que sea imposible y mucho menos que carezca de sentido. Basta una mirada a los horrores que algunos hombres han infligido a otros hombres para reconocer que la aspiración a distinguir el bien del mal no sólo tiene sentido, sino que resulta ineludible.

Pero, ¿cómo se reconoce lo que es justo? La respuesta a esta pregunta, uno de los pasajes centrales del discurso de Benedicto XVI, merece ser reproducida por extenso: “En la historia, los ordenamientos jurídicos han estado casi siempre motivados en modo religioso: sobre la base de una referencia a la voluntad divina, se decide aquello que es justo entre los hombres. Contrariamente a otras grandes religiones, el cristianismo nunca ha impuesto al Estado y a la sociedad un derecho revelado (...). En cambio, se ha referido a la naturaleza y a la razón como verdaderas fuentes del derecho, se ha referido a la armonía entre razón objetiva y razón subjetiva, una armonía que, sin embargo, presupone que ambas esferas estén fundadas en la Razón creadora de Dios. Así, los teólogos cristianos se sumaron a un movimiento filosófico y jurídico que se había formado en el siglo II a. C. En la primera mitad del siglo segundo precristiano, se produjo un encuentro entre el derecho natural social desarrollado por los filósofos estoicos y notorios maestros del derecho romano. De este contacto, nació la cultura jurídica occidental, que ha sido y sigue siendo de una importancia determinante para la cultura jurídica de la humanidad”.

La apuesta de la teología cristiana por el intelectualismo griego, esto es, por la preponderancia de la razón y la naturaleza sobre la voluntad²⁰, confiere al derecho natural su validez universal como fundamento de todo orden jurídico, siendo los derechos humanos, reconocidos como derechos fundamentales en la casi totalidad de constituciones occidentales, su más lograda expresión.

¹⁹ “Hoy no es de modo alguno evidente de por sí lo que es justo respecto a las cuestiones antropológicas fundamentales y pueda convertirse en derecho vigente. A la pregunta de cómo se puede reconocer lo que es verdaderamente justo, y servir así a la justicia en la legislación, nunca ha sido fácil encontrar la respuesta y hoy, con la abundancia de nuestros conocimientos y de nuestras capacidades, dicha cuestión se ha hecho más difícil” (B. XVI).

²⁰ En su discurso Benedicto XVI sostiene que ya san Pablo apunta en esta dirección. Una interpretación muy distinta de la relación entre razón y voluntad en el pensamiento paulino y en el iusnaturalismo cristiano en general puede verse en WELZEL, H. (1979) *Introducción a la Filosofía del Derecho. Derecho Natural y Justicia Material*, trad. Felipe González Vicén, Madrid, Aguilar, (2ª ed.), p. 47 y ss.

(iii) *El problema de la normatividad del derecho natural*. Ahora bien, ¿cómo puede la razón reconocer en la naturaleza lo que es justo? Esta pregunta encierra dos cuestiones distintas, absolutamente centrales para las teorías del derecho natural: una de carácter ontológico –¿qué es lo natural?–; y, otra, de carácter lógico –¿cómo podemos *deducir* lo que es justo de lo que es natural?–. En orden inverso a como han sido formuladas aquí, ambas cuestiones son abordadas en el discurso.

La relación entre las categorías del *ser* y el *deber ser* condiciona y determina nuestro pensamiento de un modo definitivo²¹. Concebida esta relación como una dicotomía, esto es, quebrado el nexo entre ambas categorías, se da al traste con la concepción de naturaleza y razón que ha servido de fundamento al derecho natural; y, precisamente, Benedicto XVI atribuye el carácter residual y casi despectivo que la idea del derecho natural tiene en nuestros días al hecho de que esta concepción dicotómica, –esto es, “la tesis según la cual entre ser y deber ser existe un abismo infranqueable”– sea hoy dominante: “Del ser no se podría derivar un deber, porque se trataría de dos ámbitos absolutamente distintos. La base de dicha opinión es la concepción positivista, adoptada hoy casi generalmente, de naturaleza y razón. Si se considera la naturaleza –con palabras de Kelsen– “un conjunto de datos objetivos, unidos los unos a los otros como causas y efectos”, entonces no se puede derivar de ella realmente ninguna indicación que sea de modo alguno de carácter ético”.

Este problema lógico, conocido también como la “ley de Hume” o la “falacia naturalista” de Moore, niega que a partir de un juicio de hecho o del *ser* (la constatación de que algo es lo natural) pueda obtenerse un juicio de valor o de *deber ser* (lo justo). La comprensión e interpretación de esta cuestión se ha planteado incluso en el seno del propio iusnaturalismo, enfrentando a los escolásticos de inspiración aristotélico-tomista (Veatch, Hittinger, Geach, McInerney, MacIntyre), que siguen defendiendo a la manera clásica la posibilidad de obtener juicios de deber ser a partir de juicios del ser relativos a la naturaleza humana, con la denominada “New Natural Law Theory” (Finnis, Grisez, Boyle, George), que propugna una nueva comprensión de la razón práctica inmunizada contra la falacia naturalista²².

Como se aprecia en el texto, el alcance del problema va más allá de un mero “salto” lógico en el razonamiento; de hecho, condiciona nuestras concepciones de la razón, el conocimiento y la ética; en definitiva, nuestra *weltanschauung*: “Una concepción positivista de la naturaleza, que comprende la naturaleza en modo puramente funcional, como las ciencias naturales la explican, no puede crear ningún puente hacia el ethos y el

²¹ Kelsen sostenía que el *ser* y el *deber ser* son “las más generales determinaciones del pensamiento” (*Problemas Capitales de la Teoría Jurídica del Estado (Desarrollados con base en la doctrina de la proposición jurídica)*, trad. de la segunda edición alemana por Wenceslao Roces, México D.F., Porrúa, 1987, p. 7). En idéntico sentido: “La distinción entre ser y deber ser no puede ser explicitada más de cerca. Se encuentra inmediatamente dada en nuestra conciencia” (*Teoría Pura del Derecho*, op. cit., p. 90).

²² Vid. sobre este debate los trabajos de FRANCISCO JOSÉ CONTRERAS PELÁEZ (“Is the “new natural law theory” indeed a natural law theory?”, de próxima aparición en el volumen colectivo *The Threads of Natural Law: Unravelling a Philosophical Tradition*, Dordrecht-Londres, Springer, 2012) y SHALINA STILLEY (*Natural Law Theory and the "Is"-“Ought” Problem: A Critique of Four Solutions* (2010). Dissertations (2009 -). Paper 57. http://epublications.marquette.edu/dissertations_mu/57).

derecho, sino suscitar nuevamente sólo respuestas funcionales. Sin embargo, lo mismo vale también para la razón en sentido estricto. Por eso, [en la concepción positivista] el ethos y la religión se deben reducir al ámbito de lo subjetivo y caen fuera del ámbito de la razón en sentido estricto de la palabra”.

La observación de Benedicto XVI no es, en modo alguno, una negación de la razón positivista, sino una advertencia contra la tendencia totalizadora que acaba tomando la parte por el todo: “El concepto positivista de naturaleza y razón, la visión positivista del mundo es en su conjunto una parte grandiosa del conocimiento humano y de la capacidad humana, a la cual en modo alguno debemos renunciar en ningún caso. Pero ella misma, en su conjunto, no es una cultura que corresponda y sea suficiente al ser del hombre en toda su amplitud. Donde la razón positivista se retiene como la única cultura suficiente, relegando todas las otras realidades culturales a la condición de subculturas, ésta reduce al hombre, más todavía, amenaza su humanidad”.

Se trata, en definitiva, de una advertencia contra lo que en otro lugar denomina una “razón amputada”, desintegradora, que resulta igualmente pernicioso para la religión que para la ciencia a la que aparentemente honra²³.

El segundo de los problemas que quedó anteriormente planteado es el denominado ontológico–metafísico: ¿qué es lo natural?; ¿existe una *naturaleza humana* cuyas indicaciones debemos seguir o, al menos, no ignorar?; ¿es irracional que sea ahí donde la razón busque una orientación para establecer las directrices que rijan la vida social, incluidos los criterios para la distribución de bienes escasos, o nuestra relación con el medio ambiente? El discurso hace referencia, precisamente, al ecologismo en su condición de movimiento social y político que supone una reacción contra la relación distorsionada que el hombre viene manteniendo de un tiempo a esta parte con la naturaleza y cuyas llamadas de atención no puede desoír por más tiempo: “Debemos escuchar el lenguaje de la naturaleza –escribe Benedicto XVI– y responder a él coherentemente”.

El problema ontológico, evidentemente, no se agota en la cuestión de “la naturaleza de la naturaleza” y sitúa al hombre en su centro de atención: “También el hombre posee una naturaleza que él debe respetar y que no puede manipular a su antojo arbitrariamente. El hombre no es solamente una libertad que él sea crea por sí solo. El hombre no se crea a sí mismo. Es espíritu y voluntad, pero también naturaleza, y su voluntad es justa cuando escucha a la naturaleza, la respeta y cuando se acepta como lo

²³ “[U]na razón que se limita a sí misma de esta manera es una razón amputada. Si el hombre ya no puede preguntar racionalmente acerca de las cosas esenciales de su vida, acerca de su de dónde y adónde, acerca de lo que debe hacer y lo que puede hacer acerca de la vida y de la muerte, y tiene que dejar esos problemas decisivos a merced de un sentimiento separado de la razón, entonces el hombre no está exaltando la razón, sino deshonrándola. La consiguiente desintegración del hombre provoca por igual la patología de la religión y la patología de la ciencia. Es evidente que hoy día, al quedar la religión desligada de su responsabilidad ante la razón, se están dando más y más formas patológicas de religión. Pero cuando pensamos en proyectos científicos que suponen un menosprecio al hombre (...); o, igualmente, cuando recordamos la instrumentalización de la ciencia para la producción de medios cada vez más horribles para la destrucción del hombre y del mundo, entonces es notorio que existe también una ciencia que ha llegado a ser patológica” (RATZINGER, J. *Fe, verdad y tolerancia*, op. cit., p. 139).

que es y acepta que no se ha creado a sí mismo. Así, y sólo de esta manera, se realiza la verdadera libertad humana”.

A lo largo de la historia no sólo se ha discutido acerca de cuáles sean los derechos e instituciones naturales que reflejan la verdadera naturaleza del hombre (propiedad, libertad, etc.), sino que se ha puesto en duda incluso que exista algo así como la “naturaleza humana”; lo que, paradójicamente, no deja de ser una teoría sobre la naturaleza humana. Ciertamente, esta la discusión se ha desplazado del ámbito metafísico de las religiones al científico de la biología y la psicología²⁴, pero este giro epistemológico no socava, más bien lo contrario, la tesis ontológico-metafísica de la naturaleza humana.

Estamos llegando al final del discurso. Hasta este punto, los argumentos de Benedicto XVI se han desarrollado al margen de la religión; nada de lo que se ha afirmado requiere de un ejercicio de fe en la divinidad; se podrá discrepar de todas y cada una de las tesis mantenidas, pero no por este motivo. No es hasta esta parte final que aparece la idea de Dios como fundamento último del derecho y elemento constitutivo de la cultura jurídica europea. Retorciendo la tesis positivista según la cual detrás de toda norma sólo puede haber una voluntad²⁵, se pregunta si carece de sentido reflexionar sobre la razón creadora, el “Creator Spiritus” (*lex aeterna*), presupuestos en la razón objetiva que se manifiesta en la naturaleza (*lex naturalis*). En su respuesta, apunta de nuevo a los pilares que configuran la identidad cultural de Europa; y que lo son también del verdadero derecho, que está al servicio de la justicia y de la paz. Así Benedicto XVI: “Sobre la base de la convicción en la existencia de un Dios creador, se ha desarrollado el concepto de los derechos humanos, la idea de la igualdad de todos los hombres ante la ley, la conciencia de la inviolabilidad de la dignidad humana de cada persona y el reconocimiento de la responsabilidad de los hombres por su conducta. (...) La cultura de Europa nació del encuentro (...) entre la fe en el Dios de Israel, la razón filosófica de los griegos y el pensamiento jurídico de Roma (...) este encuentro ha fijado los criterios del derecho; defenderlos es nuestro deber en este momento histórico”.

²⁴ En uno de los libros más importantes de las últimas décadas, *La tabla rasa*, Steven Pinker desmonta “la idea de que la mente humana carece de una estructura inherente y que la sociedad y nosotros mismos podemos escribir en ella a voluntad”, una idea que, afirma, “se ha convertido en la religión secular de la vida intelectual moderna” (PINKER, S. (2003) *La tabla rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*, trad. Roc Filella Escolà, Barcelona, Paidós, p. 23).

²⁵ En este punto se desliza una afirmación que, me parece, no tiene el sentido que pretende atribuirle Benedicto XVI. Según éste, “Kelsen, a la edad de 84 años –en 1965– abandonó el dualismo de ser y deber ser”. El abandono del dualismo tiene que ver con un acercamiento de Kelsen a las teorías sociológicas del derecho; más exactamente, a hacer depender en última instancia la validez de las normas jurídicas (deber ser) de su eficacia (ser), y no de la asunción del carácter legislador de la naturaleza.

Recensiones

MEMMO, D. y CASTRO JOVER, A., *Metamorfosi del matrimonio e altre forme di convivenza affettiva*, Libreria Bonomo Editrice, Bologna, 2007, 377 págs.

Esta obra es el resultado del Seminario multidisciplinar sobre los cambios en la figura del matrimonio y en otros modelos de convivencia, dirigido por los profesores italianos Giovanni Cimbalo y Daniela Memmo, y por los profesores españoles Adoración Castro Jover y Alejandro Torres Gutiérrez. Esta experiencia ha sido fruto de la colaboración de las Universidades de Bologna (Italia) y del País Vasco y Navarra (España), y ha primado el carácter internacional y multidisciplinar.

El marco común de la Unión Europea y los diversos enfoques que los ordenamientos español e italiano incorporan sobre la materia permiten reflexionar en profundidad sobre estas figuras, su desarrollo actual y sus perspectivas de futuro. Desde el punto de vista de la colaboración y coordinación de los distintos equipos de trabajo conviene destacar la relevancia que para esta experiencia ha demostrado la modalidad de *e-learning*, como vehículo indispensable para el debate, el estudio y la puesta en común de resultados.

Si la colaboración institucional entre los centros universitarios españoles e italianos ha sido el punto de partida, la participación e integración de docentes y estudiantes es la piedra angular sobre la que desarrollar estas iniciativas. La posibilidad de ampliar los conocimientos jurídicos más allá de los textos nacionales y brindar la oportunidad a los alumnos de formar parte de un estudio de derecho comparado merece una valoración más que positiva. El debate científico entre los docentes implicados no sólo se ha materializa en sus estudios y conclusiones, demuestra una aplicación práctica y concreta en su actividad docente, trasladando a los estudiantes la amplitud de miras necesarias para aplicar sus conocimientos y entender el desarrollo de las instituciones jurídicas en otros ordenamientos.

Esta obra se estructura en dos partes, una primera parte elaborada en italiano y portugués, y una segunda parte elaborada íntegramente en español. La introducción de la primera parte de la obra ha sido elaborada por la profesora Daniela Memmo, que bajo el título “L'importanza di un'esperienza di didattica a distanza” pone de relieve el modelo de actuación desarrollado, además de reseñar la necesidad de un estudio de esta naturaleza a la vista de las diversas interpretaciones de los legisladores nacionales y de la necesidad de armonizar los criterios a las directrices de las iniciativas comunitarias.

Veinticuatro capítulos componen esta obra, elaborados en italiano y español. El primero de los capítulos, elaborado en italiano, lleva por título “I nuovi modelli normativi in materia di convivenza familiare e assistenziale in Europea” y su autor es el profesor José Ignacio Alonso Pérez. En este primer estudio se analizan las distintas tipologías normativas sobre la familia en los ordenamientos europeos, con especial atención a las transformaciones de la figura del matrimonio y la aparición de nuevos modelos de convivencia no matrimonial.

El segundo de los capítulos, elaborado por la profesora Marta Costa, se titula “Un breve sguardo sulla regolamentazione della convivenza nelle regioni autonome spagnole”; en este análisis se expone un estudio sobre la regulación de las parejas de hecho en las

Comunidades Autónomas españolas, con especial atención a las propuestas de Aragón, Cataluña, Navarra, Valencia y Andalucía, entre otras.

El profesor Luigi Balestra es el autor del tercero de los capítulos que versa sobre “La convivenza omosessuali in Italia”; mientras que la profesora Stefania Pellegrini reflexiona en el cuarto capítulo sobre los nuevos modelos de familia y la escisión entre las estructuras y las relaciones familiares, bajo el significativo título de “La famiglia di fatto. Una rivoluzione silenziosa”. Estos análisis se completan con las reflexiones del investigador Andrea Mondini sobre “Il modello dei patti di solidarietà per la unioni non matrimoniali: riflessi e problematiche fiscali”, y del profesor Gilberto Antonelli con su análisis de la metamorfosis de la familia en cuanto organización económica.

Desde la perspectiva filosófica, la doctora Monia Andreani analiza la “Genealogia dell'unione d'amore come accesso alla verità: l'amore vero e giusto”. Mientras que los antecedentes históricos son estudiados por el profesor Luchetti en el capítulo noveno y bajo el título “Brevi note su matrimonio e unioni di fatto nel diritto giustiniano”.

La profesora Daniela Memmo también es autora del décimo capítulo, en el que se pone de manifiesto la relación entre familia e inmigración y las perspectivas del matrimonio, la convivencia y la filiación en la sociedad multicultural. Más allá de las fronteras italianas, y siguiendo el orden de capítulos de esta obra, el profesor Guilherme de Oliveira pone de relieve los caracteres de la institución del matrimonio en Portugal.

Para concluir esta primera parte de la obra se incluyen tres estudios que hacen referencia a la “Apertura del matrimonio civile e modifica della disciplina delle adozioni nella legislazione dei Paesi Bassi”, elaborado por el profesor Giovanni Cimbalo; el estudio del matrimonio desde la perspectiva del Derecho Canónico, presentado por la profesora Geraldina Boni; y por último, “La prospettive dell'istituto matrimoniale nell'età della tecnica”.

La segunda parte de la obra comienza con la introducción elaborada por la profesora Adoración Castro Jover, que destaca la relevancia de los medios técnicos empleados para emitir en directo y grabar todas las intervenciones de las sesiones realizadas en este Seminario internacional; tecnología que ha favorecido el carácter interactivo de las sesiones, permitiendo que todas las preguntas formuladas quedarán registradas y fueran respondidas al final de la sesión, y que las sesiones pudieran reproducirse en cualquier ordenador y en cualquier momento. La participación y la estrecha colaboración entre docentes y estudiantes ubicados en distintos países se ha visto favorecida por esta experiencia, que pone de manifiesto la relevancia de los nuevos modelos de aprendizaje y del carácter internacional e interdisciplinar de estas experiencias.

Los capítulos elaborados en español abarcan distintas perspectivas de la familia, que pueden ser agrupadas en tres grandes grupos: uniones no matrimoniales, uniones matrimoniales y adopción. En lo que respecta a las uniones no matrimoniales nos encontramos con dos capítulos elaborados por los profesores Minteguiá Arregui y Osaba, que versan sobre la juridificación de las uniones de hecho, y las uniones no matrimoniales en el derecho romano y su recepción en época visigoda.

Desde la perspectiva de las uniones matrimoniales, la obra comprende varios estudios; el primero de ellos está elaborado por el profesor Tarodo Soria y se titula “Poderes

autonómicos, uniones civiles y libertad de conciencia. La experiencia española”; mientras que el profesor Torres Gutiérrez analiza la evolución de la disciplina del matrimonio en la Jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos.

El matrimonio religioso se aborda desde diferentes puntos de vista a lo largo de cuatro capítulos; la profesora Leturia Navaroa analiza el matrimonio canónico, mientras que las profesoras Seisdedos Muiño y Odriozola Igual estudian el matrimonio en forma religiosa en el sistema matrimonial español; y por último, el profesor Tamayo Errazquin analiza desde una perspectiva del Derecho Romano Clásico, el matrimonio ante ministros de culto de las confesiones religiosas diversas de la católica, el Derecho común y la normativa contenida en las normas negociadas con las confesiones religiosas.

Esta obra finaliza con dos capítulos dedicados a la adopción. La profesora Sabater Bayle estudia la adopción en el Derecho español; mientras que la profesora Acedo García elabora un capítulo titulado “Adopción y comunidad familiar”.

Este estudio colectivo es una muestra de las amplias posibilidades que ofrece la colaboración entre distintos ámbitos de las Ciencias Jurídicas, y entre profesionales y estudiantes de varios países. La amplia visión que ofrece es un fiel reflejo de la realidad actual y pone de relieve la importancia de los nuevos métodos de aprendizaje, enseñanza e investigación, centrados en las redes de colaboración.

Dra. M^a Remedios Zamora Roselló
Área de Derecho Administrativo
Departamento de Derecho Público
Universidad de Málaga

