

# REJIE

## REVISTA JURÍDICA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA



### Nº3 Enero 2011

#### **Presentación al núm.3**

ISABEL GONZÁLEZ RÍOS

#### **Acerca de la enseñanza de la ciencia del Derecho Administrativo en las facultades universitarias**

LORENZO MARTIN-RETORTILLO BAQUER

#### **Derecho y responsabilidades en el Estatuto del Estudiante Universitario**

IGNACIO JIMÉNEZ SOTO

#### **La adaptación a Bolonia de los estudios jurídicos: autocomplacencia inglesa, resistencia alemana**

BRUNO RODRÍGUEZ-ROSADO

#### **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**

JOSÉ MANUEL RÍOS CORBACHO

#### **Desarrollo y evaluación de competencias retóricas orales y escritas por medio de ensayos y casos prácticos**

JAVIER HERNANDO MASDEU

#### **Las nuevas tecnologías en los estudios de derecho en el marco del EEES: Sugerencias didácticas de actividades colaborativas con entornos virtuales**

CHRISTINA HOLGADO SÁEZ

#### **Kant: Filosofía como sistema e o a priori-problema teórico e práctico**

RAPHAEL GODIM MACHADO LIMA

#### **Derecho e innovación metodológica para la adquisición de las competencias y habilidades en el título de grado en trabajo social. El caso de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Murcia**

ENRIQUE PASTOR SELLER

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](mailto:isa_gonzalez@uma.es)

**Secretaria**

Mabel López García  
[mabel@uma.es](mailto: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](http://www.eumed.net/rev/rejie)

# **REJIE**

**REVISTA JURÍDICA DE  
INVESTIGACIÓN E  
INNOVACIÓN EDUCATIVA**

**Número 3  
enero 2011**



### ***Consejo de redacción***

ISABEL GONZÁLEZ RÍOS (*Directora*)

MABEL LÓPEZ GARCÍA (*Secretaria*)

CARMEN M<sup>a</sup> ÁVILA RODRÍGUEZ

JUAN MANUEL AYLLÓN DÍAZ GONZÁLEZ

BELÉN CASADO CASADO

ELISA GARCÍA LUQUE

M<sup>a</sup> ENCARNACIÓN GÓMEZ ROJO

M<sup>a</sup> BELÉN MALAVÉ OSUNA

JOSÉ M<sup>a</sup> SOUVIRÓN MORENILLA

DIEGO J. VERA JURADO

PATRICIA ZAMBRANA MORAL

M<sup>a</sup> REMEDIOS ZAMORA ROSELLÓ

### ***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<sup>a</sup> SOUVIRÓN 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**

BLANCA TORRES ESPINOSA

Profa. de Tiempo Completo, Unidad Académica Multidisciplinaria Zona Huasteca  
Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México)

**CARLOS JUSTO BRUZÓN VILTRES**

Profesor Asistente del Departamento de Derecho. Universidad de Granma (Cuba)

**BJARNE MELKEVIK**

Catedrático de Metodología Jurídica y Filosofía del Derecho. Universidad Laval. Québec. (Canadá).

**VÉRONIQUE CHAMPEIL-DESPLATS**

Catedrática de Derecho Público de la Universidad ParisX-Nanterre (Francia)

**PAULO FERREIRA DA CUNHA**

Catedrático y Director del Instituto Jurídico Interdisciplinar de la Facultad de Derecho de la Universidad de Oporto (Portugal).

**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 ex-Presidente de la Corte Suprema de Justicia de Ecuador.

**GÉRARD GUYON**

Catedrático de Historia del Derecho, de las Instituciones y de los hechos sociales y económicos. Universidad Montesquieu. Burdeos IV (Francia)

**GEORGE PENCHEV**

Catedrático de Derecho administrativo y del medio ambiente. Universidad de Plovdiv. Plovdiv (Bulgaria)

**ALEJANDRO GUZMÁN BRITO**

Profesor Emérito. Facultad de Derecho de la Universidad Católica de Valparaíso. (Chile).

**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)

**MACIEJ BARCZEWSKI**

Catedrático de Derecho Internacional Público de la Universidad de Gdansk (Polonia)

**LUCIO PEGORARO**

Catedrático de Derecho Comparado de la Universidad de Bolonia. (Italia)

**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)

## Sumario

---

Presentación al núm.3

*Isabel González Ríos*.....

Acerca de la enseñanza de la ciencia del Derecho Administrativo en las facultades universitarias

*Lorenzo Martín-Retortillo Baquer* .....

Derecho y responsabilidades en el Estatuto del Estudiante Universitario

*Ignacio Jiménez Soto*.....

La adaptación a Bolonia de los estudios jurídicos: autocomplacencia inglesa, resistencia alemana

*Bruno Rodríguez-Rosado*.....

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

*José Manuel Ríos Corbacho*.....

Desarrollo y evaluación de competencias retóricas orales y escritas por medio de ensayos y casos prácticos

*Javier Hernando Masdeu*.....

Las nuevas tecnologías en los estudios de derecho en el marco del EEES: Sugerencias didácticas de actividades colaborativas con entornos virtuales

*Christina Holgado Sáez*.....

Kant: Filosofía como sistema e o a priori-problema teórico e práctico

*Raphael Godim Machado Lima*.....

Derecho e innovación metodológica para la adquisición de las competencias y habilidades en el título de grado en trabajo social. El caso de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Murcia

*Enrique Pastor Sellar*.....

- Recensiones

GALLARDO CASTILLO, M.J., *Materiales ECTS de Derecho Administrativo (Casos prácticos con soluciones. Adaptado al EEES)*, Editorial Tecnos, Madrid, 2009, 199 págs.

*M<sup>a</sup> Remedios Zamora Roselló*.....

GAMERO CASADO, E. (coord.): *Derecho Administrativo para el ECTS. Materiales docentes adaptados al proceso Bolonia*, Iustel, 2008, 659 pp.

*Mabel López García*.....





## PRESENTACIÓN AL N° 3 DE LA REJIE

Cumpliendo con la periodicidad prevista, me agrada poder presentar el N° 3 de la *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa* (REJIE), en el que se contienen artículos de destacados autores.

No puedo por menos que empezar agradeciendo al Prof. D. Lorenzo Martín Retortillo, reconocido administrativista, que nos haya permitido la publicación de su artículo titulado “Acerca de la enseñanza de la ciencia del Derecho Administrativo en las Facultades Universitarias”, que si bien fue originariamente publicado en el año 1985 en el Libro Homenaje a D. Carlos Ruíz del Castillo, la actualidad de las reflexiones vertidas en el mismo nos pareció que exigía su puesta a disposición de todos los lectores de la REJIE, preocupados por el “nuevo” – si podemos considerarlo así- modelo de enseñanza que nos exige la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Aunque han pasado 25 años desde que dicho artículo viera la luz, las consideraciones recogidas en el mismo sobre la enseñanza del Derecho Administrativo como ciencia en la Universidad y la metodología que propone el autor, eran válidas entonces, y lo siguen siendo ahora, aunque el marco normativo haya cambiado.

De las muchas reflexiones que, de forma clara y precisa expone el Prof. D. Lorenzo, podemos destacar la llamada que realiza a la idea que encierra el concepto de Universidad como “*el cultivo de los altos saberes, la búsqueda profunda de conocimientos, la persecución infatigable de la ciencia*”. No hemos de perder de vista esta idea porque otra cosa supone situar la enseñanza universitaria en la mera formación profesional.

Se inicia, pues, el N° 3 de la REJIE con un artículo que, plagado de ideas y propuestas, nos puede ser gran utilidad en esta nuestra labor docente-investigadora, además de hacer pasar al lector un rato ameno.

Incluimos a continuación otro importante artículo, no sólo por la profundidad con que se analiza el tema, sino por la reciente publicación de la norma -diciembre de 2010- que regula la materia. Nos referimos al artículo del Prof. Ignacio Jiménez Soto, continuación del ya publicado en el N° 1 nuestra Revista, en el que se analiza el Estatuto del Estudiante Universitario, incidiendo en sus derechos y deberes, algo que tanto preocupa a los estudiantes y al profesorado universitario. No se trata de un artículo exclusivamente descriptivo, sino que, desde el conocimiento profundo de la realidad universitaria que tiene su autor, se realiza un análisis perfectamente engarzado en normativa e instituciones administrativas en las que se sustenta, para extraer a continuación las propuestas de interpretación pertinentes. Artículo, en consecuencia, de ineludible lectura para el profesorado Universitario y, en general, para toda la comunidad universitaria.

De indudable interés -e incitando a la reflexión sobre la implantación del proceso de Bolonia- resulta el artículo del Prof. Bruno Rosado sobre la adaptación a Bolonia de los estudios jurídicos en Inglaterra y en Alemania. En el estudio se pone de manifiesto cómo estos países han tenido una postura, podríamos llamarla “indiferente” ante el proceso de Bolonia. En el primer caso, porque sus postulados se consideran plenamente

aceptados y consolidados y, en el segundo caso, porque no se comparte el modelo y se trata de mantener el sistema de enseñanzas jurídicas tradicionalmente implantadas, que gozan de un importante reconocimiento.

El análisis comparado del proceso de adaptación a Bolonia en dichos países europeos nos puede servir de referente para su comparación con la postura adoptada al respecto por España.

Hemos querido incluir también en este número el artículo del Prof. Raphael Gondim, titulado “*Kant: filosofía como sistema e o a priori- problema teórico e práctico*”, que aunque no es propiamente un artículo jurídico sí que contiene apreciaciones aplicables desde el punto de vista del derecho y de la ética.

A continuación, siguiendo una línea que viene ya siendo habitual en la REJIE, se incluyen aquellos artículos que se centran más en la exposición de una experiencia práctica de innovación educativa que en la investigación de un tema jurídico relacionado con la Universidad, la docencia y la investigación. En esta línea, el Prof. Javier Hernando analiza la técnica de los ensayos y casos prácticos como metodología docente para desarrollar y evaluar competencias retóricas orales y escritas, y lo hace a partir de la contrastada aplicación de la experiencia docente propuesta.

Por su parte, la nuevas técnicas colaborativas y las plataformas virtuales aplicadas a la enseñanza del Derecho Penal de la Empresa son analizadas por el Prof. José Manuel Ríos, que apela a los cambios en los métodos de educación y a la utilización de las TIC's como apoyo a la docencia.

En un contexto muy similar, la Prof. Chistina Holgado desgrana algunas de las técnicas de aprendizaje colaborativo que pone a disposición del docente y del estudiante la Plataforma Virtual Moodle, analizando el uso de los chats, los foros, el glosario o el Wiki.

Finalmente, se incluye a título informativo, como material divulgativo, la experiencia metodológica seguida en el Título de Grado en Trabajo Social de la Universidad de Murcia para la adquisición de las competencias y habilidades profesionales. Su autor, el prof. Enrique Soler, describe el proceso y el contenido del Plan de Estudios de la citada titulación, así como, las capacidades, competencias y destrezas que conforman el perfil del trabajador social; se hace especial mención a las asignaturas jurídicas de las que consta el Grado.

Como colofón, en el epígrafe relativo a recensiones se da cuanta de dos libros de materiales docentes adaptados al crédito europeo, pertenecientes ambos a la rama del Derecho Administrativo, cuya divulgación será de gran interés para el profesorado de esta disciplina jurídica.

DIRECTORA  
Isabel González Ríos  
*Prof. Titular de Derecho Administrativo  
Universidad de Málaga*

# ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO EN LAS FACULTADES UNIVERSITARIAS<sup>1</sup>

LORENZO MARTÍN-RETORTILLO BAQUER  
Catedrático de Derecho Administrativo

*Universidad Complutense de Madrid*

1. Con gusto acepto la amable invitación para desarrollar mi ponencia en este seminario<sup>2</sup> que está sirviendo para que reflexionemos sobre nuestro quehacer y sobre nuestros métodos, si bien me asalta la duda, que quiero transmitir cuanto antes, de si voy a hacerles perder malamente el tiempo: lo que he de decir son cosas muy elementales, archisabidas incluso, conocidas a buen seguro por la mayoría de ustedes. Si bien me anima a seguir en mi empeño la íntima participación en verdad tan generalizada como la que vivimos en tiempos en los que es preciso luchar por lo elemental: es como si los ojos hubieran sido deshabitados a reconocer lo más sencillo, lo más a mano. De ahí que aproveche la oportunidad para abogar una causa que estimo noble, en la creencia de que bueno será crear conciencia y recabar opinión, intentar dispersar unas aspiraciones, para ver si arraigan y fructifican. Ahora que nos envuelven los fastos conmemorativos del IV Centenario de la Universidad, se agradece la tribuna para hacer un hueco y hablar con palabras simples de temas que como el que nos concita. Que no todo han de ser alborozados encuentros de tunas, turísticas jornadas estudiantiles, pruebas deportivas, intercambio de homenajes con canónigos, o convocatoria para los amantes de los sellos y matasellos postales, o de monedas y medallas. Se pensaría que la Universidad, para poder cumplir su centenario, es un organismo que debe respirar cada día, que cada día tiene que dar respuesta inaplazable a todos esos pormenores, pequeños, sí, pero que son los que en definitiva configuran su ser. Aunque, claro, siempre ha sido más fácil y más lucido concentrarse en lo aparatoso, en las grandes jornadas, relegando, en cambio, apenas pasto para el olvido, los agobios y esfuerzos cotidianos.

2. Cuanto antes habré de aclarar, del mismo modo que ni busco ni pretendo originalidad alguna: yo no he inventado nada de cuanto voy a decir; todo estaba ahí. Si bien, dado el tono general del seminario, aparte de resumir y quebrar la exposición, pues es poco que da de sí una única sesión, no me cuidaré de documentar mis fuentes de inspiración, de

---

<sup>1</sup> Este artículo fue publicado en el *Libro Homenaje a Carlos Ruiz del Castillo*, Instituto de Estudios de Administración Local, Madrid, 1985. Por su interés -y con la autorización de su autor- lo publicamos en el nº 3 de la Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE)

<sup>2</sup> Participo con gusto en el homenaje a Don Carlos Ruiz del Castillo, quien por cierto presidió el Tribunal -del que fueron vocales don Eduardo García de Enterría y don José Luis Villar Palasí- que propondría, allá por mayo de 1996, mi nombramiento como profesor adjunto de la Facultad de Derecho, en la Universidad Complutense de Madrid.

El trabajo que ahora se publica refleja muy de cerca la exposición oral de una ponencia mantenida el jueves 21 de abril de 1983, en el Seminario de Profesores de la Facultad de Derecho de Zaragoza, dedicado aquel curso a la metodología de las ciencias jurídicas. A comienzo de julio del propio año 83 daba los últimos toques a la redacción introduciendo alguna - muy leves - modificaciones y dejándolo cerrado y listo para la publicación que se anunciaba inminentemente. Pero las cosas de palacio - o de la Universidad, o de alguna de ellas - van despacio, y henos aquí que del anunciado volumen colectivo quién sabe cuántas lunas habrán de transcurrir todavía antes de que aparezca. De ahí que juzgue oportuno adelantar su conocimiento y me complazco en enviarlo para este volumen homenaje.

sobra asequibles a cualquier interesado. Pero recalco que no haya nada de mi cosecha. Hace mucho que todo está descubierto en nuestro campo. Quizá lo único propio haya sido mi tesón en insistir, en buscar, en aplicar; mi preocupación, por tanto, y mi constancia, cuando no me ha asaltado la flaqueza o el desánimo, cosa que últimamente, por razones obvias está ocurriendo con demasiada frecuencia. Acaso me corresponda también un deseo de coherencia: la intención de practicar en efecto lo que se dice; el cuidarse de no afirmar lo inalcanzable, de no propugnar por el mero hecho de quedar bien, dando luego sablazos en el aire; con la seguridad, y la tranquilidad, así, de que lo que se propone es porque se va a cumplir. El pasado fin de semana nos hemos reunido compañeros de promoción en los estudios de licenciatura aquí, en la Facultad de Derecho de Zaragoza, celebrando los veinticinco años del término de nuestra carrera. Preparando ahora la documentación requerida para completar los trienios, tengo fresco mi primer nombramiento académico: fui nombrado ayudante de clases prácticas, aquí en el facultad de Derecho, en octubre de 1958. Pues bien, desde entonces, en esos ya pronto 25 años, he practicado con ilusión el deporte de ir aprendiendo día a día; también el ejercicio de reflexionar acerca de lo que nos rodea. Y en esa ya larga etapa de una vida universitaria, sin negarme a buscar por mi mismo, he cuidado siempre muy especialmente de recoger las enseñanzas de los maestros, de los que lo fueron directamente –y me es muy grato decir ahora cómo comentábamos el otro día los compañeros de promoción el cariño con el que recordamos a uno de los profesores que primero encontramos en la Facultad, don Nicolás Ramiro Rico, quien en medio de aridez y despreocupación, de rutina y desinterés, entre una gran pobreza cultural e intelectual, supo regalarnos, por de pronto, con el gran don de enseñarnos a pensar, de forzar a preguntarnos, de incitarnos a saber; también recordábamos muy especialmente a don Luis García Arias, del mismo modo preocupado por avivar nuestro interés, por cebar nuestra curiosidad, practicando métodos pedagógicos que se apartaban de los que aquí eran usuales -. Seleccionar, pues, las experiencias recibidas de manera inmediata guardando lo que nos entregaban, sin intermediarios, los maestros frecuentados. Pero buscar y sopesar más allá, pues no le faltan al interesado oportunidades de todo tipo para acercarse a un riquísimo caudal de experiencias generosamente abierto a quien busca –aunque insospechado o, tal vez, inexistente, para quien desde siempre ya tiene todo resuelto--. De modo que, por concluir, satisfacción en proclamar que lo que se transmiten no son sino préstamos tomados de una muy rica y caudalosa corriente. Aunque, insisto - ¡ha sido tantas veces recordado!- por más que existan aguas cristalinas, permanecerán ocultas y escondidas para quien no crea necesitarlas o no se moleste en buscarlas.

Y si he hablado de maestros, añadiré también, con orgullo, la suerte de haber podido agrupar en torno mío un granado equipo de colaboradores, de modo que tantas de las ideas que se van a exteriorizar han conocido la oportunidad de ser contrastadas y discutidas, de ser ajustadas o rectificadas, en un intercambio de opiniones o de experiencias, sincero, vivo y fructificante.

3. Una última mención querría en éste preámbulo, algo que acaso a simple vista parezca no cuadrar aquí, aunque ya veremos que tiene su coherencia. Vivimos en una sociedad que se pirria por cambiar nombres y denominaciones para sustituirlos por otros más aparatosos, de más prestigio y porte, como si así se ascendiera, cuando todo queda luego en la mera ilusión del cambio de rótulos; un simple juego, y alguien, inexperto o desarraigado, interesado tal vez, se lo crea de verdad. No sé si siempre habrá sido así. Sospecho que antes, cuando la gente pedía jamón y le daban algún sucedáneo,

preparado quién sabe cómo y con qué técnicas de artificio, advertía que lo ofrecido no era jamón y lo rechazaba. No sé. Pero lo que sí es cierto es que en los últimos años, el autoengaño del nuevo cambio de denominaciones ha conocido un auge que sobrecoge. Sería algo así como el invento del siglo que por todas partes se practica. Y si bien se piensa, no es sino un fenómeno de huída, impotente expresión de unas carencias, una especie de quiero y no puedo, auténtica falsía, que alguien manipulará y de la que no se sabe quién puede sacar provecho. Parece que a muchos interesa participar del autoengaño. Pues bien, esta especie de timo, como los de la estampita o demás que salen en la prensa –siempre, querer enriquecerse sin los esfuerzos necesarios para ello-, vamos a verlo generalizado en el ámbito académico. De modo que si era bonito, por ejemplo, el título de ingeniero –con toda la posición social que estaba por detrás-, se generalizará a mansalva el título sin que el nuevo contenido tenga nada que ver con lo de antes. O recuérdese, lo que puede hacer una ley osada –y tal sería el caso de la Ley General de Educación, de 4 de agosto de 1970-, con trasvases inusitados de funcionarios –convirtiendo, así, a maestros en profesores de bachiller, y no es más una muestre breve de lo que ha sido un período rico en migraciones semánticas- o trasvases de centros –poniendo la etiqueta de “universitario” a lo que antaño era claramente otra cosa: Escuelas Normales, las antiguas de Peritos, de Bellas Artes, y toda una larga lista-, en lo que es un baile sorprendente, asimilado como si tal cosa, por una sociedad que ha venido tragando con todo. En resumen, que queda constancia de este juego de las denominaciones –que en algo recuerda a los placeres incompletos-, juego asumido con la conciencia general de que no responden a su contenido.

Y dicho lo anterior paso ya a glosar los distintos elementos que integran el título de mi intervención, título que puede parecer un tanto petulante, pero me he de esforzar por hacerles entender que cada una de las palabras que lo componen logra su funcionalidad en el conjunto. Eso sí, el orden de exposición que voy a seguir se aparta del orden que el título parece reflejar.

4. Pongo el énfasis en que lo que se trata de enseñar es CIENCIA. Comencemos, pues, por este punto. Y debo decir que la expresión “ciencia” se utiliza aquí en su acepción por así decir modesta –que permite que pueda hablarse de ciencias jurídicas, ciencias sociales, etc.-, de acuerdo con la amplia corriente que entiende que no es la inmutabilidad de las leyes o la normal previsibilidad de los desarrollos ulteriores, lo único que autoriza a usar la expresión. Se habla de ciencia, sencillamente, y por simplificar, para recabar la profundidad de conocimientos, la creación de conceptos, la explicación de significados, la reelaboración de los datos, la tendencia expansiva que permite rellenar lagunas, en suma, la posibilidad de elaborar un sistema. Ciencia, por tanto, repito, como profundización y reelaboración a fondo de conocimientos (conocimientos actuales que no quiere decir que mañana no hayan sido superados ya). Nos serviría un ejemplo acerca de lo que hoy es un indudable tema polémico, de actualidad: frente al famoso Título VIII de la Constitución cabe la postura, tan generalizada, tan autosuficiente, del profesor que lo aborda emitiendo los consabidos juicios descalificatorios: “que si es tan malo”, “que si es contradictorio”, “que no hay quien lo entienda”, etc., y ahí cabe todo el conjunto de baterías a que tan habituados estamos. Pero a mí la que me parece científica es la postura del profesor que, ante el dato inconmovible –con la relatividad que tienen estos conceptos en las ciencias jurídicas y sociales-, ante la inverosimilitud de su próxima modificación -modificación que creo no es deseable a corto plazo-, lo que intenta es hacer sistema, y buscar explicación a cada pieza, interpretar la luz de toda la Constitución, y buscar así

soluciones para que, dentro de la fidelidad debida, sin traiciones, resulten operativas las previsiones aparentemente descabaladas e inconexas.

No sirven, por tanto, los saberes superficiales, vanos u ocasionales. Se trata de la profundización que implica el estudio a conciencia, con la vista puesta siempre en la ubicación de los datos aislados, en el sistema. En este sentido se propugna que lo que hay que enseñar es ciencia.

5. Lo anterior conlleva una exigencia obvia: que los profesores están inmersos de lleno en esa tarea de profundización. Sólo se adquieren saberes profundos con una dedicación muy intensa, seria y continuada. Habría que recordar constantemente a la sociedad española lo que cuesta formar a un profesor que sea capaz de asumir una tarea tal. Porque, además, salvo superdotados y genios, que no suelen abundar, sólo se alcanza el nivel apuntado con una dedicación que, con la etiqueta oficial, hay que calificar de exclusiva. No sabemos si la sociedad española está capacitada para estos lujos, pero lo cierto es que, como es del todo obvio, un nivel científico sólo puede adquirirse y mantenerse con dedicación. Lo cual se dice muy pronto, pero exige una constancia y un tesón, una entrega que no son demasiados los que están dispuestos a asumir. Creo que hay que hablar con claridad.

Debo insistir me refiero a la dedicación al estudio, a la investigación, a la búsqueda o como quiera denominarse: algo que para unos sería estar en un laboratorio, para otros hacer excavaciones, para unos visitar archivos, para otros estar estudiando sentado en su mesa, con una enorme gama de modalidades. Y cuando insisto en esta dedicación lo hago para salir al paso de una lacra que hoy está adquiriendo caracteres alarmantes. Dedicación exclusiva no quiere decir burocratización. Dedicación exclusiva no quiere decir que el profesor está en innumerables reuniones, comisiones, juntas y demás modalidades colaterales que puedan multiplicarse al infinito. Cuando hablo de dedicación exclusiva me refiero, por supuesto, al estudio y a la investigación.

Para enseñar ciencia es preciso antes hacerla, estar por tanto inmerso en este mundo en ebullición. Y quiero insistir en esto también desde otra perspectiva. A veces acaece que los profesores universitarios tengan que sufrir la gran humillación de que, por ejemplo, quienes figuran como representantes de los alumnos acudan, ya sea ante el decano, ya sea ante el propio profesor, o incluso, con mayor publicidad –y escarnio- ante la Junta de Facultad, en demanda de que los profesores investiguen menos... y den más clases, es decir que hagan más repetitorios. ¡Es un país que se haya bajo mínimos en lo que a ciencia e investigación se refiere! ¿Es posible que se pueda pedir que se investigue menos? Parece mentira creerlo y sin embargo no es invención. Es obvio que con esa tónica nunca se harán futuros científicos: ¡seguiremos dando títulos y más títulos, sin mayor contenido! Obviamente, lo habría que decir, con toda resolución, es que quien formula tal demanda, ya sea de buena fe, ya sea por demagogia, nada debería tener, en serio, que hacer en la comunidad universitaria.

A veces se hace eco la prensa del intento de cualquier ciudad o comunidad, de recuperar a alguno de sus hijos que anda de sabio, perdido por alguna de las universidades del mundo. Sabio afamado –que en castellano no quiere decir hambriento-, pero lejos de su patria y de sus gentes, ya que si salió a causa de muy variadas circunstancias –y, por desgracia, la guerra civil fue el agente provocador en tantas ocasiones-, fue allí lejos donde encontró oportunidad y medios, donde su trabajo pudo, por tanto, adquirir

renombre. Pues bien, ante gestos como éste, sin duda bien intencionados y generosos en grado sumo, a veces le entra a uno la tentación de salir a la palestra y gritar muy fuerte :¡Sabios no volváis! ¡Sabios, no volváis; quedaos donde estáis que sólo así podréis seguir trabajando, siendo sabios! Es fácil que os pongan a dar clases y más clases, clases sin tasa, con un impresionante complejo de horario, desconociendo que el rellenar una hora de disertación válida exige muchísima preparación (acaso quien va a fundamentar exigencia tal, nunca tuvo ocasión de experimentar el esfuerzo y la tensión que conlleva). Clases y clases y quién sabe a qué número de alumnos, pues confundiendo la explicación con el mitin o aun con la conferencia, propenden a tener también aquí el complejo de que es antipedagógico limitar el número de alumnos a los que puede llegar el profesor cuando lo real es precisamente lo contrario: para que aproveche una clase es requisito sine que non que haya un ambiente, que haya una relación y un contacto, es decir, que el número de alumnos no exceda del razonable. Pero no para ahí la cosa: es fácil que os pongan a hacer exámenes y más exámenes: exámenes de junio, y si os descuidáis de julio. Por si fuera poco y no bastara con ellos, a causa de las carencias pedagógicas, también exámenes extraordinarios de septiembre, así como los superextraordinarios de febrero. Cuando no os coloquen, por escasez del profesorado, a formar tribunal para exámenes de otras asignaturas, pues una Universidad tan infradotada se permite el lujo de autorizar que haya un quinto, o incluso, un sexto intento, para lograr aprobar una asignatura que no se logró pasar ni a la primera, ni a la segunda, ni a la tercera, ni a la cuarta. Y si os descuidáis, os pondrán parciales aquí y allí, del mismo modo que sufriréis las consecuencias de los parciales que –sin conexión alguna, sin respeto alguno por la marcha del curso- colocan los demás compañeros de profesorado. Y, sobre todo, es fácil que os fríen a reuniones que nada tienen que ver con la ciencia y la investigación, pero que encantan –y justifican a tantos con status universitario, incapaces de sentarse a estudiar más de diez minutos seguidos-. Reuniones que a su vez se multiplican y se subdividen y ramifican en comisiones y reuniones preparatorias y reuniones preparatorias de las preparatorias, formando así un bosque de Juntas de Facultad, o de Gobierno, Juntas económicas o de Directores de Departamento, Juntas de Departamento, Claustros y Asambleas; en suma, un bosque con lianas y compacto desde el que ya va a ser difícil ver la luz, con la particularidad, además, de que las reuniones duran y duran –pues no hay manera de que sean breves-. Un buen motivo, así, que torna y retorna, auténtico monstruo del lago Ness –pero no sólo como noticia de verano- es el plan de estudios. ¿Cuántos miles de horas habrán perdido, en esta España tan poco sobrada de recursos intelectuales, universitarios que en principio estarían para otra cosa, hablando del plan de estudios? Por supuesto que los planes de estudios siguen inmovibles desde hace años. *Und so weiter*. De verdad, decididamente, sabios, ¡no volváis! Si lo importante es hacer ciencia, ¡quedaos donde os dejen hacerla! ¡Qué fácil es clamar por el rescate de emigrantes cuando luego, día a día y hora a hora, están poniendo todos los medios para conseguir que emigren –al menos para que vivan con el deseo puesto en la emigración- tantos de los que están, acaso incluso de lo que un día tuvieron la debilidad de volver!

6. Pero sigamos con el hilo de las reflexiones. De *ciencia* se hablaba y de dedicación de los profesores en su *búsqueda*. Es así como conviene recalcar en la mención de lo universitario: enseñanza de la UNIVERSIDAD. Y lo universitario, empalmando con lo que acabo de decir, nos sitúa ineludiblemente, tal es al menos mi sincera opinión, ante un presupuesto obvio y elemental: la existencia misma de los conocimientos, su cultivo, su promoción; el hacer ciencia, en una palabra. Este es un auténtico pilar, presupuesto de cualquier otra acción, pues no se podrán distribuir conocimientos si no se tienen, si

no existen, si en lugar de ciencia verdadera –lo que es la ciencia en cada momento histórico se cuenta sólo con fósiles, con esclerosis, con antiguallas, con lo que tal vez fue valioso en otro momento, pero ya ha dejado de serlo. Y hoy, hay que reconocerlo, se insiste muy poco entre nosotros en esta faceta. A la hora de la verdad –no sólo la escasez de palabras- a la hora de la acción, al adecuar los requisitos para que podamos contar con ciencia, el panorama es de la mayor miseria. Lo cual afecta muy directamente a la Universidad. Me gusta insistir para advertir que no se pretende ningún monopolio, quede muy claro: hágase ciencia donde se pueda. Pero de esencia en la idea de Universidad, se presenta el cultivo de los altos saberes, la búsqueda profunda de conocimientos, la persecución infatigable de la ciencia –de lo que es ciencia en cada período o mejor en cada momento-. Pues bien, aquí el panorama no es sólo ya de miseria, por decirlo en dos palabras, es que es de hacer llorar.

Aún cabría preguntarse incluso, ¿las que aparecen, con frecuencia a veces, como reivindicaciones universitarias, tienen siquiera algo que ver con esta encomienda de la búsqueda infatigable de los saberes?

Cuando las ciudades se afanan por conseguir facultades o centros universitarios, cuando los estudiantes auspician cotas más altas de participación en los órganos de gobierno, cuando los aprendices en los diversos saberes parecen ofrecer como reivindicación central la de ser convertidos en funcionarios, pero en funcionarios de duración perpetua e incondicionada, ¿qué tiene que ver todo esto con la profundización de los saberes?

Cuando los padres parecen preocuparse ante todo porque sus vástagos puedan entrar en la Universidad y si acaso porque no se les suspenda demasiado; cuando los Rectores repiten hasta la saciedad que el problema más importante de la Universidad es una LAU, ¿qué tiene que ver todo esto con el cultivo de la ciencia, con la profundización de saberes?

Cuando los responsables de las Administraciones son sensibles si acaso a la creación de nuevos edificios e instalaciones, aunque luego el ornato y no digamos la limpieza de los existentes –¡que se lo pregunten a los cristales o a las empolvadas persianas de mi despacho!- es como si ya no importara nada, del mismo modo que nada parece importar la relación profesor-alumno, ¿tiene algo que ver esto con la profundización de la ciencia?

Pues bien, estas y otras consideraciones nos deben llevar a no cejar en el empeño de poner el acento en la faceta, primordial en la Universidad, de cuidado máximo por los saberes, por el conocimiento, por el estudio. Todo lo demás es edificar en terreno movedizo: apariencias vanas que no aguantan lo más mínimos embates. ¡Cuando es tan apasionante construir sobre roca, la mera indagación ya!

7. Y si se habla de enseñar en FACULTADES, también se quiere marcar un acento: destacar, en suma, dicho muy en síntesis, que de enseñanza *superior* se trata. Algo que hay que asumir con naturalidad, con todas las exigencias que conlleva y que, por de pronto, implica que una facultad no es una academia, ni un repetitorio, ni una escuela de repaso sin que sea tampoco lugar para fabricar profesionales. Puede, el aprendizaje en una facultad, ayudar y formar para el ejercicio de algunas profesiones, pero no estaremos nunca ante unas consecuencias directas e inmediatas. Me espanto cuando con tanta frecuencia no sólo los estudiantes o representantes de la sociedad, sino incluso



órganos universitarios, órganos rectores incluso, dan por sentado que una facultad está para formar profesionales. Ahí aparece, inequívocamente, en los últimos tiempos, el personaje del “licenciado en paro”, como uno de los protagonistas centrales de la república académica. Comprendo que es muy doloroso que una persona no encuentre trabajo, pero lo que no se puede es, sin más, transferir a la Universidad problemas que en otros lugares deber ser planteados o resueltos. Y una facultad universitaria no es, como tal, el lugar de formación de profesionales. Incluso, sin salir de nuestras propias paredes, y dicho con todos los respetos para personas e instituciones, el creer que una Escuela de Prácticas Jurídicas, como un aditamento de una Facultad de Derecho, está ya formado para el ejercicio de profesiones, es un espejismo que nos debería hacer recordar el viejo dicho de que no se deben pedir peras al olmo o el de que aunque la mona se vista de seda, mona se queda. El ejemplo propuesto no hace sino evidenciar la falta de vertebración de una profesión tan importante como la de abogado: ¿es posible seguir creyendo que con acabar los estudios en la Facultad ya se puede ser abogado? Aquí cabría echar mano de esa larga retahíla de chistes de lo listos que somos los españoles y lo tontos que son los extranjeros. Porque, en efecto, que pregunten a los ingleses, a los alemanes, a los italianos o a tantos otros, cómo se llega a ser abogado en cada uno de los países. No es la listeza o el espabilamiento. Estamos más bien ante un nuevo testimonio de la miseria cultural o profesional, cuyas sórdidas consecuencias se endiñan una vez más a la institución universitaria.

8. Cuando se reclama el carácter de enseñanza superior para la Universitaria es obvio que van a derivar de ello implicaciones enormes. Por supuesto que instalaciones tan especializadas y atendidas con enorme esfuerzo público no pueden estar abiertas sin más a cualquier solicitante que quiera probar fortuna del mismo modo que se expende un décimo de lotería. Es obvio que se imponen unas exigencias. Es la clase primera, a comienzos del curso, entre el conjunto de reglas, consejos y advertencias que dirijo a los alumnos noveles, me gusta suscitarles tres interrogantes, interrogantes que, indico, a su edad supongo que todos se habrán planteado con sinceridad y habrán resuelto afirmativamente, los tres, toda vez que inician el tercer curso de la Facultad de Derecho. Creo, en efecto, que cualquier universitario que se precie debe haberse planteado, y haber asentido en la triple respuesta, estos tres interrogantes: ¿me interesan, me gustan estos estudios? ¿Sirvo yo para esto? ¿Estoy dispuesto a hacer el gran esfuerzo que requiere una carrera universitaria? Respuesta afirmativa a las tres, en efecto. No es infrecuente que uno se encuentre con alumnos que en tercero, tal vez en cuarto curso, te confiesen que no les interesa el derecho. Habría que salir gritando, pero se reclama seriedad para afirmar con toda energía que qué tiene que hacer en una facultad quien no se interesa por los estudios allí impartidos. Son viejas verdades de Perogrullo, cuya omisión resultaría insólita –e insolente– en cualquier institución normalizada. Pero en nuestra Universidad hay que seguir clamando por lo elemental, de tal modo se ha perdido el norte. Y habría que aplicar el cuento también en relación con los otros dos interrogantes. ¿Se dan cuenta los que embarcan a un muchacho incapaz el daño que le están haciendo? Con una aparatosa escasez de medios como la que padecemos, ¿cómo dejar que siga despilfarrando el dinero público quien no está dispuesto a hacer el esfuerzo que la importante oportunidad requiere?

9. Por supuesto, las exigencias que se predicán de los estudiantes hay que reclamarlas, parejamente, de los profesores. Tampoco me detendré en este aspecto elemental a no ser para reclamarme de las grandes verdades obvias y elementales. Poco será lo que diga acerca de la delicada labor de enseñar. Con el efecto multiplicador del enseñante que

ayuda y potencia o, por el contrario, cierra, oscurece y desalienta. Yo insisto que cada uno urge en sus propios recuerdos: bien me acuerdo de los que me ayudaron, los que con su método y con su forma de trabajar me abrieron vías y caminos, del mismo modo que tengo presentes a los que me hicieron perder el tiempo de mala manera, cuando incluso uno no tenía el criterio para discernir qué era lo válido y qué lo desaconsejable. El gusto de recordar lo bien que se aprendía con algunos -¡qué fácil resulta el aprendizaje de lo que se oye a, o se lee en, ciertas personas!- no debe hacernos pasar por alto los negativos efectos multiplicadores que pueden ocasionar los malos profesores. Ello conduce, sin excusas, a la exigencia de rigor a la hora de seleccionar, con todas las implicaciones en cuanto a preparación y aprendizaje. Soy de la opinión de que hay que mantener claridad suma en este punto, tan elemental y tan fácil, aunque tan corroído por intereses. Y no se crea que trato de trasladar las exigencias a los que vienen detrás. Interrogantes parecidos a los que se propugnan para los alumnos debe plantearse también periódicamente el profesor. Me gusta recordar, porque los tengo siempre muy presentes, dos ejemplos claros de la historia de la Universidad española: el de Sanz del Río, retirándose a Illescas, creyéndose necesitado de mejorar sus saberes, y el de don Gumersindo de Azcárate pidiendo la jubilación cuando ya no se veía en condiciones de mantener su ritmo habitual. Son ejemplos elementales pero de necesario recordatorio, pues con demasiada frecuencia –habrá que insistir- se olvida lo elemental.

10. De otra parte, enseñanza del DERECHO. Aunque parezca obvio no resulta baladí recordar que nuestro tema de estudio está tomando en consideración preferentemente al derecho. ¿Es que es preciso insistir? Sin duda. No escasean quienes en nuestras Facultades de Derecho hacen incluso alarde de mantenerse *au dessus de la mêlée* y de estar por encima de los problemas jurídicos de cada día, las “coñas jurídicas”, como algunos los denominan, el “ya estáis con los conceptos y las discusiones, con los distingos”, o “el rollo de los artículos y los Boletines Oficiales”, que dicen otros. Y se quedan tan descansados. Tildando, incluso, con un tinte peyorativo a quienes juzgan lo más natural descender a la arena de la cotidianidad jurídica.

Allá ellos, pero sin complejos, pienso que es mi obligación recordar que lo jurídico es precisamente la pieza principal de nuestra representación.

Loi jurídico que, aunque solo sea, puede quedar reflejado aludiendo a estas cuatro direcciones:

- a) *Resoluciones de conflictos*: La faceta decisiva de ofrecer argumentos, reglas y lugares de encuentro y confluencia, al objeto de enfriar, superar, componer o hallar salidas airoas a una gran variedad de tensiones y contiendas.
- b) Está también la faceta de introducir mandatos en la sociedad y, lo que es de hecho lo mismo, de desaconsejar e inhibir conductas o comportamientos que se estiman superables. Faceta ésta normativa preferentemente –de mando o imperativa-, pero que también tiene que incorporar mecanismos de convencimiento y que, por supuesto, no se reduce sólo a la promulgación de normas.
- c) En especial, la encomienda de profundización de unos valores que, en nuestro caso –del Derecho Administrativo se trata- se sitúan bajo el rótulo, tan expresivo pero tan cuajado de contenido, del Estado social y democrático de Derecho,

como reza el artículo 1º de la Constitución, y del establecimiento de una sociedad democrática avanzada, según el postulado que se fija en el Preámbulo de la misma. Aquí hay que reconocer la oportunidad preciosa, apremiante también, que nos ha sido deparada a los juristas de aquí y del ahora, y

- d) En la misma línea, y sin afán de agotar tantas otras ramificaciones posibles de lo jurídico, aludiré, por último, al gran reto de nuestros días –reto para los juristas que se acercan a las Administraciones Públicas, insisto que es la faceta que aquí interesa ahora- de empujar y colaborar para una racionalización de los apartados del Estado, con la mira puesta en los valores de que acabo de hacer mención. Racionalización de los aparatos del Estado que se ofrece como un empeño cuajado de exigencias y que demanda imaginación, constancia e ilusión pero también preparación y entretenimiento; por tanto, conocimientos inexcusablemente.

No insistiré tampoco sobre este punto, pero me interesa que quede muy claro. Lo primero que tiene que saber el cazador es que sale al campo para cazar. Si se avergüenza o sientes reparos de su actividad, mejor será que cambie la escopeta por cualquier otra herramienta o instrumento. Lo normal es que el profesor de derecho tenga que enseñar derecho (lo que no quiere decir que no lo haga con talante crítico, ni que tenga que participar de soluciones que él mismo pueda calificar razonablemente de injustas). Sin que estorben otros saberes –y buena es la formación amplia del profesor- lo cierto es que lo jurídico es la mesa de trabajo del profesor del derecho. Al que no le guste, al que no le interese, al que pueda quedar acomplejado ante su indagación, lo más sincero es que busque realizarse allende. Y no ocupe plaza en vano. Tal vez está impidiendo que los estudiantes aprendan como debieran.

11. Todo importa, y venimos así a la última escala de nuestra travesía, desde el prisma de la ENSEÑANZA. Adquirir ciencia, como presupuesto, contando con la ulterior transmisión y puesta a disposición de quienes quieren aprender. Aquí se ofrecen muchas maneras de proceder. Ya es así decisiva la publicación de un libro o monografía, o de unas meras páginas en una revista científica, que reúnan un esfuerzo en el que se plasme un adelanto. Lo que haga avanzar, por poco que sea, el complejo tren de los saberes, a veces velocísimo convoy, con más frecuencia, larguísimo mercancías que va marchando como puede con la servidumbre de parar en numerosas estaciones. Estas publicaciones que aportan son elemento decisivo, imprescindible y muy valioso. Aunque lo normal es que la enseñanza se codifique como relación directa e inmediata con unos alumnos. En esta faceta me voy a centrar en lo que resta de mi intervención.

Y aquí hay un aspecto previo, muy elemental, sobre el que también conviene detenerse para marcar el acento. Me refiero a la preocupación del profesor por INTERESAR a quienes van a aprender con él.

Siempre he tenido muy presente la perspectiva de interesar al alumno con las explicaciones. Exige un esfuerzo adicional el moverse dentro de un campo de rigor y de una cierta altura y el cuidar, al mismo tiempo, que los problemas interesaran al alumno; tratar de que le cojan o le capten las cuestiones, que le dejen ventanas abiertas. Soy muy consciente de la profunda transformación que se había comenzado a producir en la ciencia española del derecho administrativo poco antes de que yo me iniciara en la

docencia. Modernas elaboraciones institucionales, con perspectiva histórica y amplitud de conocimientos, iban a dejar arrinconada una literatura entera y deformante de la que puede ser ejemplo ilustrador aquel manual de un conocido y omnipresente catedrático de la asignatura –aragonés, por más señas-, que abría sus páginas con una retahíla de veintitantas definiciones del Derecho Administrativo. De ahí que frente a “ladrillos” tales, que constituían la regla, formara parte del talante a impulsar, el hábito de interesamiento, el acercar problemas y apuntar soluciones; en definitiva, el superar el aspecto plúmbeo de unos estudios para hacer ver que también puede pasarse un buen rato con el gusto por el estudio. Siempre tengo muy presente aquella aspiración de lograr que el trabajo pueda ser juego. O aquella otra fórmula de don Miguel de Unamuno, en el discurso de apertura del curso académico 1900-1901, en la Universidad de Salamanca: “...deber es del maestro en una disciplina cualquiera inspirar afición a ella en sus discípulos, hacerles amar su estudio”. También, las impresionantes palabras de Juan Ramón Jiménez, cuando reflexionando acerca de la vocación en maestros y discípulos, escribía: “Y el acuerdo es muy importante en la relación entre discípulo y maestro, ya que tanto se cultiva el maestro explicando como el discípulo oyendo. La unidad de avance entre maestro y discípulo es el secreto más pródigo de la enseñanza. Si no existe esa unidad, poca ilusión puede haber en uno ni otro; y si no hay ilusión en ellos, la enseñanza y el aprendizaje no existen. La ilusión, la alegría, la ambición, el amor son necesarios para la enseñanza correspondida y sin esas fuentes no es posible que despierte una vocación, ni es posible continuarla si se ha encontrado. Yo me atrevería a decir que es mucho más importante en una universidad despertar ambición o ilusión en un discípulo, que exigirle perfección en los estudios que está practicando...”. Y también, “las universidades y las escuelas deben ser un oasis de gozo, ya que la enseñanza no puede considerarse como un medio de vida, aunque de ella se viva, sino como un fin que va consumiendo la vida como alimento (...) Lo importante en la enseñanza es la calidad que se destila por el maestro en el espíritu del estudiante y la calidad de la exigencia de éste: gotas de oro, chispas de diamante, y mucho espacio y mucho tiempo para colmar despacio la vocación. El ocio debe ser cultivado con tiempo traería el respeto considerado entre discípulo y maestro, respeto basado en la confianza y en los dos sentidos de ella: confianza en la verdad de la experiencia del maestro. La enseñanza no puede ser burda, majadera, barata, pero sí debe ser alegre y viva”, etc. Cuesta recortar tan clarividentes palabras. Que no está reñida la mejor enseñanza universitaria con la poesía (pienso así, y comparo, en las entrañables palabras que escribía Juan Ramón a su madre, allá por los años diez, al describir cómo transcurría su vida en la Residencia de Estudiantes, la primera, aún en Fortuny, 8, cuando “dentro de una semana se empieza la nueva Residencia del Hipódromo”: “La libertad es completa. Se fuma, se habla siempre y en todas partes, etc. Hay enfrente un campo de recreo. Todas las semanas viene a comer una persona eminente en política, arte, ciencias, literatura, etc. Además se dan conciertos todos los sábados. El baño es diario. Las clases de idiomas gratuitas. Vienen profesores para educar a los médicos y a los abogados, en tertulias familiares, sin que cueste nada tampoco...” Y uno compara, y se queda despavorido, al considerar, por ejemplo, la reiterada experiencia, que al parecer nadie se cuida de desarraiga, de las sórdidas novatadas –desprecio a la libertad, desprecio al sexo, desprecio a los sentimientos, encallecimiento como inicio de la “formación universitaria”, en suma –que grupo indigno de matones va perpetrando en algún Colegio Mayor que se denomina universitario, en la triste Universidad en que desenvuelvo mi trabajo, ¡cuánto hemos retrocedido en tantas cosas!)

Con frecuencia he pensado que me gustaría que mis clases fueran un poco a modo de esas esculturas de Pablo Serrano de la serie “hombres con puerta”. Es decir, que las clases dejaran siempre abierta una puerta de interesamiento que le incitara al alumno a buscar más allá.

12. Arrancando de tal presupuesto viene luego una amplia lista de métodos pedagógicos, con modalidades muy sugestivas, que se van decantando conforme pasan los años y para cuya selección tanto cuenta la experiencia personal, arrancando incluso de lo que uno vio que funcionaba en su época de estudiante. He aquí la enumeración, algo rápida, y sin duda tediosa, pero no veo la manera de evitarlo, de los más importantes, con sólo unas breves consideraciones en torno.

Ante todo debo decir que, sin complejos de ningún tipo, creo en la importancia y utilidad, en el gran papel incluso, que corresponde a la que se suele denominar CLASE MAGISTRAL. Yo la enjuicio no sólo a la defensiva sino como algo muy positivo y a potenciar. Lo que sucede es que una buena clase magistral implica esfuerzos de gran entidad. La deformación es deleznable. En cambio, una clase magistral bien hecha es muy rentable por más que su realización represente, ya digo, esfuerzos considerables. Porque no puede tildarse de clase magistral el rollo que un señor repite, inalterado y sin ser puesto al día, quién sabe desde cuándo. La clase hay que adaptarla constantemente, casi habría que decir lo del río: que nunca son las mismas aguas. Hay que incorporar la explicación los aspectos novedosos, darles un orden, construir un sistema y, en cima, como antes señalaba, procurar interesar y, por supuesto, que clases tales no son de única voz, no tiene que hablar sólo el profesor, ya que como complemento de la comunicación admiten perfectamente el diálogo, las interrupciones en los dos sentidos, las preguntas en busca de aclaración por unos, o para saber el grado de comprensión por otro, con variedad de modalidades que aquí son imaginables. No ha pasado a la historia la clase magistral. Al contrario, es importantísima, algo que los alumnos saben apreciar. Lo único que sucede es que lleva mucho tiempo prepararlas. De ahí que frente a lo parecen baremos oficiales, frente a la rutina burocrática que se conforma con las apariencias, sean preferibles pocas clases magistrales pero de altura, que muchas y malas. Por supuesto que no me cabe ninguna duda de a dónde conduce la mística de las nueve horas de clase a la semana, o la de los varios grupos, potenciando el que haya profesores que se resignen a contar lo mismo, exactamente lo mismo, en dos o tres clases seguidas. Eso ni es magistral, ni, si me apuran, es universidad. No es más que oportunismo de responsables que, según antes veíamos, quieren jugar –y hacer jugar a los demás- a lo que no pueden. El orgullo de creer que con poner unas denominaciones ya está todo arreglado.

13. En este fugaz repaso a las modalidades elementales, tan clásicas pero tan válidas todavía – por más que poco practicadas-, diré que a mi gusta insistir a los alumnos para que vayan haciendo su buena biblioteca propia. Para que cuiden, sí, y respeten la biblioteca de la Facultad o las bibliotecas públicas que frecuenten –y esto es algo que debe requerir también la atención de los profesores, para que funcionen bien y logren los medios, con las indicaciones precisas para que estén al día y acojan las novedades, etc.-, para que aprendan a tratar los libros públicos con todo el cuidado y respeto que merecen. Pero junto a ello, para que vayan formando poco a poco esa biblioteca personal, imprescindible y tan útil. En la que tengan cabida, por supuesto, no sólo libros de texto. Y aunque ciertamente los libros están caros, también es verdad que muchos de

ellos pueden adquirirse con lo que cuesta una entrada de cine, no digamos del fútbol o tantos espectáculos, o con lo que cuesta una copa.

14. En esta línea quiero dejar constancia de mi radical oposición a lo que se conoce como los “apuntes”, algo de lo más antipedagógico que ofrece a raudales la Universidad española. No me refiero a las notas que uno o dos compañeros puedan tomar, intercambiar y completar de las explicaciones. Bueno es fomentar la recepción personal, los modos de fijar las ideas para uso propio. Se alude a esas transcripciones, con frecuencia sin padre conocido, que se reproducen con entera facilidad sin que nadie se responsabilice de ellos como regla, que se transmiten y perduran sin ser puestos al día, frecuente objeto de rentable negocio y que ya, en su propia zafiedad física –frente a lo acabado que puede ser un libro como objeto- son testimonio del desaliño y desprecio por valores elementales tan característicos de la actual fase universitaria. Y, por supuesto, que esos apuntes, tan ingratos al tacto y a la vista –pero que suelen costar más que los libros- para nada sirven en cuanto han proporcionado su material objetivo: colaborar a un aprobado concebido como patente que abre ya el derecho a olvidarse de la asignatura en cuestión.

He de señalar al respecto, por lo que nos toca, que la institucionalización en la Facultad de un servicio de apuntes, con todos los medios y facilidades para potenciar actividad tal, me parece un claro testimonio de la miseria cultural en que nos movemos. Cierto que habrá partes concretas que no estén todavía codificadas y que no hayan llegado aún a los tratados y manuales. Pero la verdad es que en el panorama español actual son muchísimos los libros excelentes –de texto o no- que pueden servir de guía, ayuda y apoyo a los alumnos para ir afianzándose en cada una de las asignaturas. De ahí que aún me parezca más censurable por esto la tan antipedagógica como generalizada manía de los apuntes.

15. Muy a cuento con lo anterior también viene la idea a fomentar que tengan los alumnos los textos legales. El sistema concreto de reunirlos es cuestión que cada uno debe resolverse. Pero lo que me interesa ahora destacar es la metodología: familiarizar su manejo, habituarse a situar los preceptos y a seleccionarlos, fomentar la memoria mnemotécnica. Me gusta recomendar que acudan con ellos a clase, pues facilita mucho numerosas explicaciones. Y, por supuesto, se considera algo del todo natural que puedan manejarlos en los exámenes.

16. En la misma línea está la atención por superar el memorismo. Bienvenida la memoria que nada estorba y mucho ayuda, pero hoy no tiene sentido hacer centro de la formación jurídica la retención memorística de preceptos. De ahí la normalización del manejo de los textos escritos a que acabo de referirme. Pero también al fomento, a efectos de estudio y con normal manejo, también en exámenes, de fichas, resúmenes, cuadros y todo lo que sea labor personal en búsqueda de la sistematización, del raciocinio, del saber situar, del sacar deducciones, etc.

17. Si ponderaba antes las virtudes de las clases magistrales, hay que aludir ahora al significado de las clases prácticas, al papel destacadísimo que deben jugar a lo largo del curso. No será preciso recalcar que existen muchas modalidades. Y en esa línea evidenciar lo elemental que figura como nervio central de esta intervención, no omitiré al recordar que las clases prácticas, a poco bien que se quieran hacer, exigen muchísimo tiempo y trabajo. Lo digo, pues no faltan quienes se creen que es una tarea que se

solventa fácilmente y sin que requiera preparación. Como decidido partidario de las clases prácticas, debo afirmar de entrada que si no se hacen con una mínima seriedad no sirven para nada. Y que en cuanto se quieren hacer bien, requieren mucho trabajo. ¿Serán un lujo que no puede permitirse la tan mal dotada, la tan desguarnecida en cuanto a exigencias y necesidades, Universidad española? No lo sé. Últimamente, al ver los apremios y agobios, al constatar la indiferencia de la organización, temo que haya que cortar esta actividad, desde tantos años depurada, y a la que tanta atención dedicamos en el Departamento. Y lo cierto es que últimamente, por escasez de profesorado –más bien por descuidada desproporción de alumnos– hemos tenido que ir abandonando cotas que nos parecían muy defendibles. Frusta mucho ver que hay que hacer uno –uno se resiste todavía a no hacer– las cosas que hasta hace poco se han podido hacer bien, más aún, se iban perfeccionando paso a paso. Y aquí sí que parece que ha caído sobre nosotros esa especie de maldición bíblica que se expresa con el socorrido “reclamaciones al maestro armero”. ¿Hay alguien dispuesto a escuchar quejas y lamentos de este tipo? Diré francamente que mi sensación al respecto es la de que nadie quiere hacer oídos a exposiciones tales. ¡Aguardan cosas tan importantes a los responsables! ¿Cómo vamos a entretenerlos con estas “pequeñas guerras”? En todo caso, no somos tontos y somos sensibles a esta de abandono y dejadez. Y por supuesto, se siente enormemente, duele.

Las clases prácticas, periódicas – con cadencia semanal a ser posible una vez que se ha entrado en materia-, son una gran ayuda para que se vaya llevando al día la asignatura, para que se vaya entrando en materia y se fijen los conceptos con la debida calma (frente a las improvisaciones, tan generalizadas, tan potenciadas de estudiar en los momentos inmediatamente anteriores al examen: patente para el derecho al olvido una vez que se ha superado la prueba). Una de las modalidades consiste en discutir en grupos, relativamente poco numerosos (hacia los veinte sería la cifra ideal: últimamente nos está tocando hacerlos con cuarenta o con sesenta, con lo que el rendimiento y la satisfacción disminuye considerablemente) un caso práctico que se ha entregado con antelación y que se ha preparado libremente. De esta forma se busca crear un aliciente para fijar y asimilar lo que se ha explicado antes en las clases magistrales. Debo destacar que con anterioridad a la clase, los diversos profesores han tenido una reunión preparatoria, que suele ser larga, para fijar criterios, para discutir soluciones y para aunar en lo posible las respuestas a las interpretaciones de los alumnos. Y si esto lleva tiempo, tampoco se improvisa la redacción de los supuestos. Luego hay que pasar las fichas a los resultados de cada una de las clases. Pero de esta manera, se va conociendo a los alumnos. Y los resultados de prácticas pueden constituir una buena ayuda ante las dudas de las pruebas finales. Advertiré que los datos de prácticas nunca sirven para bajar –en cuanto se estima que las prácticas son voluntarias, y que ninguna concreción formal debe deducirse de la no asistencia-, pero con frecuencia ayudan a quienes en junio se hallan en la cuerda floja.

Una práctica de mayor interés consiste en la recensión de un trabajo –en Derecho Administrativo I- o de un libro –en Derecho Administrativo II-. Se fija con tiempo una lista de trabajos interesantes de temas variados para que el alumno tenga donde elegir. Se escogen intencionadamente obras de profesores de fuera, para que así los alumnos vayan abriéndose y vayan conociendo algo amplio del panorama de nuestra disciplina y conozcan puntos de vista distintos a los de los profesores del Departamento. Se señala de antemano la fecha tope de entrega. Por supuesto que las respuestas son irregulares, pero quien tiene interés halla aquí la oportunidad para iniciarse en un trabajo sugerido y

que abre puertas. Lo normal es que, allí donde haya un mínimo interés, el profesor de práctica convoque al alumno para comentar la recensión. Lo que nos estamos temiendo es que modalidad tan positiva va a haber que abandonarla, pues no es lo mismo trabajar con un grupo de veinte –dos grupos tal vez- que con varios de cuarenta, sesenta, ochenta o ya no se sabe cuántos. La fría dinámica de las cifras, que con toda insensibilidad parecen imponernos decanos, vicerrectores y rectores rompe, por supuesto, cualquier pretensión de hacer una enseñanza de calidad. Aunque tal vez hablen mucho luego de calidad de la enseñanza.

Similar es la práctica del dictamen que desde hace unos años hemos reducido a los alumnos de cuarto, como pudiendo manejar más elementos de juicio. Se fomenta el que elijan libremente un tema como modo de incesarles, y luego lo desarrollan a su aire, siguiendo el esquema formal de los dictámenes pero habituándose a buscar el cuerpo de doctrina, legislación y jurisprudencia necesario. También aquí la respuesta es irregular, por más que se insista en que el dictamen es voluntario y que su omisión no acarrea consecuencias negativas. Pero hay que decir que dentro de la gran elasticidad que la libre elección depara, van aflorando todos los temas de actualidad y que son muchos los alumnos que hacen trabajos muy lucidos, con lo que son habituados también a una manera sugestiva de trabajar. Por supuesto que cada año hay dictámenes que podría haber firmado el profesional más avezado. Aunque también aquí, ante experiencia tan interesante, que yo no me cansaría de encomiar, pende la amenaza. Diré lo mismo que antes acerca del diálogo del profesor respecto a las recensiones, acerca también del temor de que esto no puede ser mantenido. ¿Es un lujo que no cabe en nuestra ramplona Universidad? Parece trágico, pues, con inyecciones como éstas, si se mantienen a la altura debida, es como se puede superar la ramplonería (el enfermo que no quiere sanar lo primero que rechaza es la medicina salvadora). Pero leer una pila de dictámenes lleva mucho tiempo, lo mismo que conversar acerca de ellos. Del mismo modo que la preparación es ya un acicate para que los alumnos curiosos consulten con el profesor (lo cual es buenísimo..., siempre que pueda haber un profesor que pueda disponer de las horas precisas).

Últimamente estamos ejercitando otra modalidad que también tiene marcada influencia formativa. En efecto a raíz de la puesta en funcionamiento del Convenio con el Consejo General del Poder Judicial, los miércoles que tienen lugar en la Audiencia las vistas en la Sala de los Contencioso-administrativo, se organizan visitas, de veinte alumnos como máximo, que se acercan así a la realidad jurisdiccional. Suele acompañarles uno de los profesores del Seminario, aunque tal compañía es casi sólo una cortesía para con los alumnos y, sobre todo, para con los jueces. En efecto, aparte de la observación de las vistas –con resultados muy irregulares: junto al letrado de prestigio y bien preparado no escasean los que hacen de la intervención no más que una mera improvisación-, lo que viene después sirve para abrir bien los ojos. En efecto, despejada la Sala, uno de los magistrados –el Magistrado don Antonio Cano Mata es el que ha venido encargando hasta ahora, a la mayor satisfacción- contesta a cualquiera de las preguntas que le formulan los alumnos, con la posibilidad también de analizar los autos, de seguir el orden a todos los pasos e intervenciones.

En orden a visitas me gusta recomendar a los alumnos de administrativo que acudan a sesiones del Ayuntamiento de su pueblo; que se enteren de la situación urbanística de su municipio, etc. En alguna ocasión hemos acudido al Ayuntamiento de Zaragoza para ver



de cerca los documentos urbanísticos; en suma, estamos ante modalidades muy encomiables que habría que potenciar a toda costa.

18. Si las prácticas, si bien son voluntarias, son generales y resultan muy concurridas, hay otra modalidad más restringida que me gusta cuidar igualmente, pues creo en su alto valor pedagógico. Me refiero al seminario que procuramos celebrar cada año con los alumnos de cuarto, que tienen una visión amplia de la asignatura. Aquí sí que el número tiene que ser necesariamente restringido, veinte como máximo, siendo hacia la docena la cifra óptima de personas. Elegido el tema, que suele resultar siempre de gran actualidad, y tras los pasos preparatorios, suele iniciarse con una sesión de apertura a cargo del profesor, con luego una sesión semanal en la que los participantes van exponiendo la ponencia, que han podido preparar a su gusto. Si la primera parte de cada sesión sirve para que el ponente desarrolle su intervención, después viene la discusión y el turno de diálogo. Bastantes ya de los seminarios que he realizado lo solemos formalizar después recogiendo todo el material en un volumen. En efecto, los participantes se comprometen a presentar por escrito su ponencia y luego, gracias al procedimiento de la fotocopia, hacemos una edición muy restringida que solemos encuadernar. Si hay alguno que se raja, diré que el sistema parece ofrecer alicientes, pues la inmensa mayoría de participantes se cuidan de entregar la ponencia en el plazo fijado de antemano. En lo que a mí respecta, y soy siempre muy consiente de que el seminario es un trabajo muy gratificante, diré que tengo publicado ya unas cuantas páginas que en su origen fueron “Introducción” a alguno de los seminarios de turno. Y cuando tanto trabajo universitario aburre y se produce la sensación de no estar donde se debía, éste del seminario se toma siempre con gusto, pues se ve además claramente que los alumnos aprovechan.

19. En lo que respecta a la marcha del curso y a la forma de llevar las clases, hay también unas cuantas reglas elementales que casi da vergüenza repetir, pero que no estará mal consignarlas aquí, aunque sólo sea muy brevemente, pues es hora ya de acabar.

Creo que los exámenes parciales son claramente antipedagógicos, muy nocivos para la marcha del curso, y no digamos los llamados liberatorios, que confieren algo así como la bula para olvidarse ya de la asignatura. Los días anteriores a los parciales las clases se ven muy afectadas. ¿Sobrarán las clases o sobrarán los parciales? Desde luego que las respuestas que parecen atenderse con los parciales pueden ser abordadas desde otros ángulos: ya he hablado antes del antimemorismo, de normalizar el manejo de los textos legales aun en los exámenes, del uso de fichas y resúmenes; aparte de lo que representa para quien quiere entrar en el juego, la oportunidad de atender a las prácticas semanales con lo que se va llevando al día la asignatura.

Si respecto a los parciales el profesor tiene capacidad de decisión –y yo aconsejaría al profesor que llegue de nuevo a una facultad, si le convencen las razones antiparciales que se deducen de lo anterior, que desde el primer momento insistiera en un no rotundo a los parciales, pues como empiece luego le será muy difícil enderezar el rumbo- no sucede lo mismo, en cambio, respecto a los exámenes extraordinarios de febrero, decisión imperativa de los órganos rectores. Me parece claro que rompen radicalmente la marcha del curso. Psicológicamente representan un baquetazo muy duro al profesor que ve interrumpida la normal actividad académica para examinar a los que no aprobaron a su debido tiempo. ¿Es que no sirve para nada el curso? Uno comienza la

asignatura a mitad del año, y como si tal cosa. Y tampoco olvidemos el carácter policial con que surgieron: a los políticos de entonces no les importaba nada romper el curso si así creían que se aseguraban un poco más la inmunidad. De manera que hay en los febreros un importante ingrediente simbólico que bueno es no olvidar. Aparte del trabajo adicional que representan, tanto para los profesores como para los servicios administrativos, que no es moco de pavo. Bueno es el trabajo debido, pero no el abuso. Yo he aprovechado cuanta ocasión he tenido para manifestarme en contra, clamando por su desaparición. Por fortuna son muchas las Universidades que están dando los pasos para su erradicación. Aunque no escasean tampoco los equipos rectorales que prefieren la demagogia de no oponerse a algunos alumnos, sobre todo cuando se acercan períodos electorales, que la racionalización que su desaparición implica, esa pequeña bocanada de oxígeno evidenciando que en algo se quiere comenzar a enderezar la marcha universitaria. Y con todo no quiero dejar de decir para concluir con este enojoso tema que las Universidades más conflictivas del país han sabido suprimirlos sin que pasara nada.

20. Con pocos alumnos es perfectamente posible poner en práctica lo que se puede llamar aprobado por curso. Al aumentar el número la cosa se complica grandemente de modo que no queda más remedio que hacer exámenes finales. En los que yo creo que es imprescindible exigir un nivel para que se estudie la asignatura. Pues bien, lo que quería decir ahora es que el primer día del curso advierta que se lleva todo el programa, se explique o no (siendo, en cambio, normal que algunas partes se den por explicadas). El criterio del «esto no se explicó» creo que no tiene nada que hacer en las aulas universitarias.

En relación con la clase, me gusta fomentar la puntualidad: es bueno acostumbrar a no hacer perder el tiempo a los demás. Me gusta que se guarde el respeto debido en el aula, lo que ni impide el diálogo ni reír cuando haga falta. A raíz de la reciente regulación y con el apoyo del acuerdo mayoritario de los alumnos, hemos conseguido que no se fume en las clases. Lo cual es elemental, sobre todo cuando se producen concentraciones como las actuales. Por supuesto que no paso lista, ni pregunto en clase, ni me gusta usar micrófonos: valoro todo lo que sea inmediatez y relación (y lo mismo que me lo paso muy bien dando clase, no logro entender, aunque respeto las opiniones dispares, que haya quien se afane por consolidar y afianzar lo que llaman la Universidad a Distancia). Aparte de potenciar el diálogo –aunque con las clases de número tan elevado resulte poco menos que uno de los trabajos de Hércules- creo que en Seminario de Administrativo, desde hace muchos años, están normalizadas las visitas y consultas a los profesores. Aunque se agradece que se celebren a las horas prefijadas. Y, por último, diré que valoramos en mucho y de vez en cuando procuramos hacerlo, el reparto del más diverso material pedagógico: algún cuadro o resumen, algún texto o sentencia sobresaliente, etc.

21. Como se comprende, esta enumeración podría alargarse como la procesionaria –y soy bien consciente del carácter sectorial de la exposición, de la necesidad de seleccionar, cortando así el desarrollo a veces de forma muy brusca-, pero ya es hora de terminar. No se nos oculta que atravesamos en la Universidad española una situación muy degradada. Los males del franquismo, del tardofranquismo –su patente desprecio por lo cultural, su manifiesto antiintelectualismo, su demagogia populista también- han tenido pleno reflejo en lo universitario. Por lo demás, sus efectos, innegables y profundos, no logran borrarse y superarse de un plumazo. A fuerza de querer repartirse

el espejismo de los huevos de oro casi se diría que han matado a la gallina. Y lo cierto es que durante años apenas se ha pretendido defender a la institución universitaria (yo suelo recordar el supuesto de la propia denominación: cuando les convino utilizar el nombre para aquello que llamaron «Universidades Laborales», lo hicieron sin ningún miramiento, sin ningún escrúpulo, sin ningún problema tampoco). De ahí la necesidad de insistir, aun en lo elemental, aun en lo que parece obvio. Insistir con paciencia, con tesón –si antes no nos hemos cansado y hemos arrojado la toalla-. No creo que nada de lo que haya dicho nos sitúe en el terreno de lo imposible, de lo irrealizable. Surge así la fuerza renovadora de la utopía, aunque figure como utópico lo más elemental. ¡Cuántos esfuerzos no se precisarán, en cambio, para conseguir algo! Pero al menos, si cornudos y sabedores de las ínfimas condiciones de nuestro trabajo, que no quede por no haber dicho lo que se piensa, por no haber contado lo que es tan fácil practicar y sería tan sencillo de conseguir con sólo que se quisiera un poco.

De todas maneras, y para terminar por fin, ahora que todo el mundo reivindica algo, yo quiero despedirme de ustedes con la expresión de un deseo muy sincero: quiero aprovechar la oportunidad para reivindicar un derecho elemental, algo obvio para cualquier profesor, algo así como el ABC de cualquier enseñante, y, en cambio, tan alejado hoy día de nuestra realidad docente. Reivindico, sí, el derecho de poder conocer a mis alumnos por su nombre.

#### ADDENDA

Cuando en la primavera del 84 releo el trabajo antes de enviarlo a la imprenta – primavera hermosa y de verdad, de las que se dejan sentir, por más que abundante en fríos y en lluvias que retornan, pero en la que tan grato es advertir con qué fuerza retoma la vida-, se agolpan en mí muy dispares sentimientos. El sentimiento, ante todo, de un trabajo hermoso al que vale la pena dedicar esfuerzos y fatigas, un trabajo arduo, pues al fin y al cabo aún hay que luchar por las definiciones, por afirmar los mínimos, por defender un modelo de institución frente a tantas difuminadas fuerzas disolventes.

Un sentimiento, también de enorme soledad (a pesar del gentío que se agolpa en cualquier recinto universitario: en ocasiones recorrer un pasillo exige driblar mejor que un futbolista) y de abandono. La sensación de que empeños como el que se refleja en páginas anteriores apenas a nadie interesan. De que no interesan en concreto –insisto que es una sensación personal- al ministerio competente. Como si tuviera que consumir todas sus energías en esa quijotesca lucha, y tan razonable, por defender unas pautas de modernidad en la enseñanza media (y, sin duda, la agresividad de la enseñanza confesional, con el apoyo de todos los adláteres ha sido, más que desmesurada, insólita). De que lo que interesa es la Universidad de Madrid –y de ahí se toma el modelo y arranque- y, por supuesto, la de Barcelona y del País Vasco, pero que del resto, allá se las compongan. El sentimiento que provoca esa dialéctica artificialmente levantada en la que los grandes problemas serán del orden de si los funcionarios no docentes tienen tal tanto por ciento a la hora de fijar los planes de estudio y si los alumnos estarán representados en tal cuantía a la hora de juzgar las tesis doctorales o de seleccionar a los profesores, etc. Con todo el tiempo y atención que discusiones tales reclaman. Con todo lo que impiden o distraen a propósito de otras cuestiones menos aparatosas, como por ejemplo las que tratan de reflejar las páginas anteriores.

La preocupación, al mismo tiempo, cuando se le ha cogido gusto a una tarea y a la defensa por una forma de laborar, por la llamada, sentida cada vez con mayor insistencia, que le susurra a uno la oportunidad de cambiar de trabajo, de buscar otro puesto donde tenga sentido lo que uno haga. Y siempre la alternativa fácil de «la isla», el refugio gratificante –por más que no menos esforzado- en «la isla»: y yo llamo para mí «la isla» a mi seminario, un lugar de trabajo y de confluencia de personas en que, sin que falten roces, campean el trabajo gustoso y esforzado, el respeto mutuo y solidario entre los miembros de un equipo, el afán por saber y comunicar y transmitir nuevos saberes, la preocupación por conectar con las grandes corrientes de pensamiento más allá del localismo autocomplaciente, la generosidad y el desprendimiento, la búsqueda del diálogo y del respeto a «el otro»...

Y aunque bien sabemos que el mar, más que fuente de aislamiento es vía de comunicación, también está ese otro sentimiento, y con ello termino, que nos abre los ojos ante la efímera consistencia de los oasis.

## DERECHOS Y RESPONSABILIDADES EN EL ESTATUTO DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

IGNACIO JIMÉNEZ SOTO  
Profesor Titular de Derecho Administrativo  
Asesor del Rector para el Estatuto y la Delegación de Estudiantes<sup>1</sup>  
ijsoto@ugr.es

*Universidad de Granada*

**Resumen:** Según la disposición adicional decimocuarta de la Ley Orgánica de Modificación a la Ley de Universidades (LOMLOU) Ley 4/2007, de 12 de abril, se establece un plazo de un año para la elaboración del Estatuto del Estudiante Universitario, por lo que atendiendo al texto legal, en abril de 2008, se debería de haber aprobado por el Gobierno de la nación el citado Estatuto.

De la situación en que se encuentra el proyecto normativo, dimos buena cuenta de ello, en nuestro anterior artículo, y que se publicó en el número 1-Enero de 2010 de esta Revista (REJIE), con la denominación “ El Estatuto del Estudiante Universitario: Un reto de la Administración Educativa”, donde ofrecíamos un análisis sistemático, del contenido de la propuesta de Borrador elaborada por el Ministerio de Ciencia e Innovación, en enero de 2009; propuesta que hemos seguido con suma atención, y de cuyas vicisitudes y avatares pretendemos dar cuenta en este nuevo trabajo. Si bien, ya, con el horizonte despejado, pues el día 30 de diciembre de 2010, el Consejo de Ministros aprobó el Real Decreto 1791/2010, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario (BOE de 31 de diciembre de 2010).

Así pues, y en el momento de terminar este trabajo, diciembre de 2010, el Estatuto es una realidad, culminando un largo período que arrancó con el primer borrador, ya comentado, y al que siguió un segundo, de 20 de enero de 2010, con la consiguiente información pública, para llegar a la propuesta del Ministerio de Educación de 21 de abril de 2010 – que se discutió y debatió por el Consejo de Universidades y la Conferencia General de Política Universitaria- produciéndose el informe favorable el día 26 de abril de 2010; a continuación el Ministerio de Educación remitió a Consejo de Estado, en fecha de 21 de septiembre, el texto del Proyecto de Real Decreto por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, y recibido el preceptivo dictamen en el mes de diciembre, con sus correspondientes observaciones, se elevó la propuesta al Consejo de Ministro que lo aprobó el 30 de diciembre

Es pues, el texto aprobado por el Real Decreto<sup>2</sup>, el que da origen a este trabajo, que viene a completar el anterior publicado en esta misma Revista, si bien nos centraremos,

---

<sup>1</sup> Buena parte del contenido de este trabajo se debe a los diferentes informes que el autor ha realizado al Rector de la Universidad de Granada Profesor González Lodeiro en su calidad de Asesor, a lo largo de todo el proceso de información pública del proyecto normativo de Real Decreto del Estatuto del Estudiante Universitario.

<sup>2</sup> Si de bien nacidos es el ser agradecido, como nos enseñaron nuestros padres, quiero manifestar mi más profundo agradecimiento, por toda su colaboración y competencia que he recibido y que tan importante ha sido en este trabajo, a FRANCISCO MORAN HORRILLO Vocal Asesor de la Dirección General de Formación y Orientación Universitaria del Ministerio de Educación.

por cuestiones de espacio literario, a aquellos contenidos que pueden ser más relevantes en virtud de los aspectos sustantivos que presentan.

**Abstract:** According to the Organic Law on Amendments to the Law on Universities (LOMLOU) Law 4 / 2007 of 12 April, setting a deadline of one year for drafting the Statute of the University Student, so taking into account the legal text in April 2008, should be approved by the Government of the nation on the Statute.

Upon completion of this work, December 2010, the Statute is a reality, culminating a long period that began with the first draft, and discussed, and followed by a second, January 20, 2010, with the resulting information public to get to the proposal of the Ministry of Education April 21, 2010 - had been discussed and debated by the University Council and General Conference on University Policy, produced a favorable report on April 26, 2010, and then the Ministry of Education sent to the Council of State, dated 21 September, the text of the draft royal decree approving the Statute of the College Student, and received the mandatory opinion in December, with corresponding observations , raised the proposal to the Council of Ministers which approved it on December 30.

The text approved by Royal Decree is what gives rise to this effort, which complements the earlier published in this journal (No. 1), although we will focus, for reasons of literary space, those aspects that can be Most relevant under substantive issues presented.

**Palabras clave:** Ley Orgánica de Universidades, Espacio Europeo de Educación Superior, Derechos y Deberes de los Estudiantes, Estatuto del Estudiante Universitario.

**Keywords:** Organic Law of Universities, European Higher Education Area, Rights and Duties of Students, University Student Statute

**Sumario:** 1. De la calma chicha a los fuertes vientos. 2. De las sombras a las luces. 2.1. A propósito de la elaboración de la norma. 2.2. El omnipresente Espacio Europeo de Educación Superior. 2.3. Algunas reflexiones y consideraciones sobre el Estatuto. 2.3.1. Sobre el objeto y el marco normativo. 2.3.2. Igualdad de los estudiantes. 2.3.3. La motorización de las normativas universitarias. 2.3.4. Especial atención a la discapacidad. 2.3.5. La asistencia a clase. 2.3.6. La famosa compensación de créditos. 2.3.7. El Consejo de Estudiantes Universitarios del Estado. 2.3.8. Por fin: deberes de los estudiantes y la futura ley de la potestad disciplinaria. 2.3.9. La formación en valores. 2.3.10. Atentos al principio de confianza legítima.

## **1. De la calma chicha a los fuertes vientos.**

El barco del Estatuto del Estudiante Universitario, ha tenido una larga travesía de más de tres años y medio, de navegación, desde que salió del puerto de la LOMLOU en abril de 2007, hasta que ha llegado a su destino en el Boletín Oficial del Estado (31 de diciembre de 2010). En su cuaderno de navegación, encontrado en un camarote de proa, se puede leer cierta crítica, escrita por algún oficial de la embarcación, donde se queja de las dificultades que han tenido en la travesía por la falta de vientos favorables; así como por el hermetismo con el que, en algún momento, los armadores del barco han

mantenido la travesía. De ahí que algún plumilla avezado haya escrito en cierto rotativo: que da la impresión de que lo importante es que el barco llegue a buen puerto, y que no se comente la travesía.

Y es que, símil a parte, al igual que sucedía y así lo manifestábamos en el artículo anterior, la elaboración del Estatuto del Estudiante Universitario, norma muy importante como así lo han manifestado las autoridades académicas (Ministerio, Rectores, etc.), se asemeja, en cierta medida, a la travesía de un barco de vela en alta mar; con paradas continuas y travesías cortas, como demuestra el tiempo transcurrido desde su nacimiento por la propia Ley. No obstante, y gracias a un hombre de Universidad, por los impulsos del equipo del ministro Ángel Gabilondo, se han aprovechado los fuertes vientos que han posibilitado que la embarcación llegue a su destino, como así se preveía al avistarse desde la bocana del puerto en la propia Web del Ministerio de Educación<sup>3</sup>, y que se demuestra con la información aparecida el día 26 de abril de 2010, donde se da cuenta del informe favorable al Estatuto del Estudiante Universitario, realizado por el Consejo de Universidades y la Conferencia General de Política Universitaria. Si bien, se echa en falta, en las noticias, alguna referencia a la importante participación que ha existido en la elaboración de la norma; lo que nos llevó en la primera parte de este trabajo (REJIE nº1) a tildar de hermética la actitud de los responsables del MEC, al no haber dado publicidad a la numerosa información que ha generado la elaboración de este texto, pues son bastantes las alegaciones que han presentado las Universidades, los Defensores Universitarios<sup>4</sup>, las Asociaciones de Estudiantes, la Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles (RUNAE) de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE)<sup>5</sup>; en definitiva, la no publicación de datos al respecto, donde se puedan constatar las diferentes actuaciones realizadas en la elaboración del Estatuto, daba una impresión, totalmente equivocada con respecto a la realidad, como podemos comprobar en la Memoria de Análisis de Impacto Normativo<sup>6</sup>.

---

<sup>3</sup> En la WEB del Ministerio de Educación, hay que ir al apartado de prensa, para encontrar la siguiente información oficial del propio Ministerio: el 26 de abril informe favorable al nuevo Estatuto del Estudiante Universitario, destacando como más importante lo siguiente: - habrá un Consejo del Estudiante Universitario, - se garantiza al estudiante no solo el derecho a ser consultado y a votar sino también el derecho a participar, - es uno de los mayores retos del Gobierno en materia de ordenación universitaria. Esta es, en resumidas cuentas, toda la información que se ofrece; posteriormente, si en la misma WEB nos vamos al área de Universidad, y entramos en iniciativas, tendremos, valga la expresión, colgada la propuesta del Estatuto.

<sup>4</sup> Otro buen ejemplo lo podemos ver en la Web de la Conferencia Estatal de Defensores Universitarios, donde se encuentra la propuesta que realiza la CEDU, acordada por la Comisión Ejecutiva celebrada en la Universidad Europea de Madrid, el 15 de marzo de 2010; si bien, para acceder al documento es necesario disponer de la clave de usuario de la sede virtual y estar identificado en la misma.

<sup>5</sup> Informe elaborado en el Pleno celebrado en la Universidad Pública de Navarra, los días 19 y 20 de febrero de 2009, y que podemos considerar de muy importante.

<sup>6</sup> Que nos ha sido facilitada por Francisco Morán Asesor de la Dirección General de Orientación y Formación Universitaria, y en la que consta que en el trámite de audiencia se ha consultado a las organizaciones de estudiantes y demás agentes y sectores representativos de intereses en la comunidad universitaria: Consejo de la Juventud; Comité Español de Representantes de personas con Discapacidad (CERMI); Asociaciones de Estudiantes de Ámbito Estatal Federación de Asociaciones de Estudiantes Progresistas del Estado Español (FAEST), Coordinadora de Estudiantes de Universidades Públicas (CREUP), Sindicato de estudiantes (SE), Consejo de la Juventud de España, Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE), Asociación ACUDE); Defensores Universitarios, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), Red Universitaria Nacional de Atención al estudiante (RUNAE), etc., y además ha contado con los siguientes informes: Consejo de Universidades, Conferencia Sectorial de Política Universitaria, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Ministerio de Política Territorial, Ministerio de Economía y Hacienda, Ministerio de la Presidencia,

Igualmente y, para seguir con nuestro símil de navegación, lo que es evidente, como ahora señalaremos, es el interés que ha tenido el Ministerio por sacar el texto hacia delante en el 2010, tal y como si en el horizonte marino, hubieran aparecido fuertes vientos, que han cambiado el discurrir de la travesía<sup>7</sup>, y que han colmado de satisfacción a todos los tripulantes, cuya prueba más evidente fue la Propuesta del MEC de 21 de abril, y que se ha hecho realidad el último día del año del 2010<sup>8</sup>. Sin embargo, ya adelantamos, que no con toda la carga, pues una parte de ésta –determinados artículos– se han desviado por otra ruta marítima, buscando un artefacto más adecuado, teniendo en cuenta la fragilidad del cargamento, como sucede con el régimen disciplinario que, según la Disposición adicional segunda, se realizará mediante proyecto de ley que el Gobierno presentará a las Cortes Generales en el plazo de un año. Sin lugar a dudas, una embarcación, ésta de la ley, más segura y firme, que la del Real Decreto, tal y como se había propuesto desde numerosas instancias, accediendo el MEC, y por lo tanto ejerciendo una gran dosis de sensibilidad, a una de las materias más importantes de la reforma que se pretende en el texto normativo.

## **2. De las sombras a las luces.**

No hay texto jurídico, independientemente del procedimiento realizado en su elaboración, que no presente “sombras” y “luces”, aciertos o desaciertos; y que, en definitiva, la exposición de las mismas no tiene más finalidad que mejorar la norma a través de la crítica sana y constructiva, que es lo que pretendemos a través de nuestros trabajos. Ya, en su momento, manifestamos el acierto del MEC por haber elaborado un documento (borrador) sobre el Estatuto y que, incluso, la existencia del mismo podía ser el primer éxito de la batalla que le quedaba al Estatuto por ganar<sup>9</sup>.

### **2.1. A propósito de la elaboración de la norma**

Ahora bien, la bondad del acierto no puede soslayar la aparición de algunas sombras, como ha sucedido en todo lo que respecta a la preparación del texto, independientemente del contenido del mismo, que veremos más hacia delante; y es que

---

Instancia del Congreso de los Diputados al Gobierno como consecuencia del debate de la Moción consecuencia de interpelación urgente del Grupo Parlamentario Vasco.

<sup>7</sup> Recordemos, brevemente, que el primer Borrador es de enero de 2009; en septiembre de 2009, nos ponemos en contacto con la Subdirección General de Coordinación Académica y Régimen Jurídico de la Dirección General de Política Universitaria, donde se nos informa, con suma amabilidad y prontitud, que hasta la fecha no hay ningún borrador nuevo, aunque es previsible que en un plazo no muy largo surja otro nuevo, con las aportaciones de todos los sectores. Efectivamente, el 20 de enero de 2010, aparece una nueva propuesta de Borrador que se remite a las Universidades; y, esto es lo importante, en tan sólo tres meses, el MEC ya presenta su propuesta de Real Decreto (¡Viento en popa a toda vela!).

<sup>8</sup> Y en esta travesía tiene mucho que ver MERCEDES CHACÓN, Directora General de Formación y Orientación Universitaria del MEC, quien en las Jornadas sobre el Estatuto del Estudiante Universitario, organizadas por la Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid, Fundación Gómez-Pardo, 14 de diciembre 2010, (papers), hablaba de la importancia del Estatuto para contribuir a una mejor gobernanza de la Universidad, donde se contribuya a mejorar la eficacia, calidad y orientación del gobierno de la Universidad; y es que según la Directora General, hay un concepto fundamental en el Estatuto, como es la participación, la cual hay que entender como un concepto multidimensional: equidad participativa en el acceso, trayectoria y resultados; participación política en el gobierno universitario y representación: vinculación con el compromiso de estudiar y resultados académicos; implicación en la vida de los campus y compromisos sociales y culturales.

<sup>9</sup> Véase JIMÉNEZ SOTO, I, (2009): “Derechos y Deberes de los estudiantes”, en *II Congreso Internacional de Formación Docente Universitaria*, Granada 24 y 25 de septiembre, Comares.



nos vamos a referir a la propia mecánica seguida en la elaboración del Estatuto, donde llama la atención que se vaya a aprobar una norma reglamentaria, en cuyo seno se encuentra el órgano más importante de participación universitaria estudiantil, esto es, el Consejo del Estudiante Universitario del Estado, y éste al no estar creado, no haya podido intervenir en la discusión de tan importante norma. Así pues, hemos de convenir, que lo más lógico, y es una crítica, por supuesto no jurídica sino de oportunidad política en lo que afecta a la forma, que lo más apropiado hubiera sido crear de manera provisional, (perfectamente mediante una Orden Ministerial<sup>10</sup>), un órgano de representación estudiantil, independientemente de como se llame, para que hubieran participado decisivamente en la producción de la norma; tal y como, por ejemplo, han realizado las Universidades, quienes al margen de no contar con el Estatuto del Estudiante, sí han creado sus órganos de participación y representación estudiantil<sup>11</sup>, a los que se les ha tenido en cuenta a la hora de presentar las correspondientes alegaciones al proyecto. De haberlo realizado, a través de este procedimiento, pensamos que la norma hubiera contando con un refrendo mayor de participación. No obstante, insistimos, que esta es una opinión de oportunidad, y que no deslegitima en nada el camino seguido por la Administración educativa.

## 2.2. El omnipresente Espacio Europeo de Educación Superior

Comenzábamos nuestro anterior artículo, con la Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999, a la que algunos autores como MARTIN REBOLLO no habían dudado en calificarla de auténtico mito; sin embargo, y aún aceptando tal calificación, lo cierto es que al amparo de ésta va a gravitar buena parte del sistema universitario, donde nosotros justificábamos la necesidad del Estatuto, sobre todo, en la necesidad de cohesionar todo el elenco de derechos y obligaciones de los estudiantes, respetando, por supuesto, la autonomía universitaria, y sin que esto suponga mermar el EEES, sino todo lo contrario

Pues bien, en la Propuesta de Estatuto del Estudiante Universitario de 21 de abril, que se mantiene en el texto aprobado, y a diferencia de los anteriores Borradores, ya aparece una exposición de motivos, algo con lo que no contaban los anteriores documentos<sup>12</sup>, y que viene a reafirmar la importancia del nuevo Ordenamiento jurídico universitario, que surge tras el compromiso europeo, y que lo podemos encontrar en los siguientes términos: *“Por otra parte, el escenario que dibuja el Espacio Europeo de Educación Superior reclama una nueva figura del estudiante como sujeto activo de su proceso de formación, con una valoración del trabajo dentro y fuera del aula, y el apoyo de la actividad docente y sistemas tutoriales. Desde los inicios de este proceso, en la Declaración de Bolonia, la participación de los estudiantes ha sido subrayada*

<sup>10</sup> Un buen ejemplo, y no con carácter de provisionalidad, es la Orden ECD 237/2004, de 3 de febrero, por la que se regula el Comité Español del Deporte Universitario; y que deroga a la anterior de 20 de diciembre de 1988. Organismo, que tiene entre sus competencias en materia deportiva, la de elaborar informes y dictámenes.

<sup>11</sup> A título de ejemplo la Delegación de Alumnos de la Universidad Politécnica de Valencia (3 de noviembre de 2004), Consejo de Estudiantes de la Universidad de la Rioja (12 de marzo de 1998), la Delegación de alumnos de la Universidad de Cádiz (23 de septiembre de 1995), el Consejo de Alumnos de la Universidad de Sevilla (24 de febrero de 1998), la Delegación General de Estudiantes de la Universidad de Granada (26 de enero de 2009)...

<sup>12</sup> Por cierto, una práctica que se está convirtiendo en habitual en los primeros documentos de elaboración de las normas y que, por nuestra parte, hemos de manifestar nuestra disconformidad, por el desconcierto que crea su ausencia, al no disponer de los motivos que han inducido, en este caso, a la Administración a acometer la tarea normativa.

*continuamente en las Declaraciones que han ido dándole forma, y en la Conferencia Ministerial de Berlín, de 2003, el papel de los estudiantes en la gestión pública de la educación superior fue reconocido expresamente*". Por lo tanto, podríamos preguntarnos ¿qué importancia ha tenido el EEES en la elaboración del Estatuto del Estudiante Universitario?, máxime cuando la necesidad del mismo es evidente<sup>13</sup> ante la ingente cantidad de materias que requieren una normativa de acuerdo con los nuevos tiempos: regulación de la valoración del conocimiento<sup>14</sup>, el arcaico régimen disciplinario, la permanencia en las universidades<sup>15</sup>, la tan deseada calidad en la Universidad española<sup>16</sup>, etc., la respuesta a ello podemos encontrarla, en el impulso que ha supuesto la Declaración de Bolonia, para activar el aparato normativo en el ámbito universitario, que estaba dormitando en la más absoluta de las indeferencias, como demuestra el escaso desarrollo normativo, en lo que afecta al régimen de derechos y deberes en los universitarios, pese al esfuerzo y modernización que supuso la promulgación de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, Reforma Universitaria (LRU), y que obligó a un cambio profundo en el sistema universitario, que a su vez generó un compendio de normativas universitarias de marcado carácter disperso, y poco cohesionadas entre éstas, como se puede ver, a título de ejemplo, en el auténtico "reino de Taifas" en que se convirtió la compensación de créditos, o el escaso interés por determinar el régimen de permanencia en las Universidades españolas.

En definitiva, el EEES, no solamente fomenta la creación del Estatuto, sino que constituye el pretexto perfecto, para dar respuesta a la creación de un nuevo régimen jurídico que demandan, principalmente, los estudiantes, aunque sus efectos se extiendan a toda la comunidad universitaria, pues como dice ESTEVE PARDO<sup>17</sup>: es sin duda el estamento estudiantil el que más recientemente adquiere entidad y conciencia de sí mismo tras la rotunda afirmación constitucional a favor de la autonomía universitaria. En el modelo anterior, funcional y centralizado, los estudiantes carecían de entidad y protagonismo constructivo, mientras que el reconocimiento de la autonomía

<sup>13</sup> Basta para ello, un examen de la escasa literatura jurídica, de corte administrativista, que se ha dedicado a lo que podríamos llamar el Ordenamiento Jurídico Universitario, para corroborar nuestra afirmación, y donde podemos encontrar trabajos, a título de ejemplo, como los que a continuación relacionamos: TARDÍO PATO, J.A., "La función calificador de los alumnos universitarios y su control jurisdiccional", *REDA*, núm. 139, pp.373-417; PARADA VÁZQUEZ J.R y CÁMARA DEL PORTILLO, D. (1988): "La enseñanza libre y el derecho a examen en la educación universitaria", *RAP*, núm.117; PEMÁN GAVIN, J.(1994): "El régimen disciplinario de los estudiantes universitarios: sobre la vigencia y aplicabilidad del reglamento de disciplina académica", *RAP*, núm. 135, pp.435-471; VILLAR EZCURRA, J., "El derecho a la educación como servicio público", *RAP*, núm. 88, pp.189-190; SOUVIRÓN MORENILLA, J.M., y PALENCIA HERRERO, F. (2002): *La nueva regulación de las Universidades. Comentarios y análisis sistemático de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*, Granada, Comares; MOREU CARBONELL, E. (2003): *El examen en el nuevo sistema educativo español. Régimen Jurídico de los exámenes académicos*, Granada, Comares; JIMÉNEZ SOTO, I. (2009) *Derechos y Deberes en la Comunidad Universitaria*, Madrid-Barcelona-Buenos Aires, Marcial Pons,...

<sup>14</sup> Véase ESPADA RECAREY, L. (2003), *Evaluación curricular o por compensación: otra forma de calificación académica*, Consello Social de la Universidad de Vigo; (2001) *Valoración de la asistencia a clase y entrega de copias de exámenes en las universidades españolas*, Consello Social de la Universidad de Vigo; JIMÉNEZ SOTO, I. (2009), "La valoración del conocimiento entre el derecho y la equidad", en *XII Encuentro Estatal de Defensores Universitarios*, Zaragoza, octubre.

<sup>15</sup> Véase ESPADA RECAREY, L., y LORENZO BARREIRO, M. (2001), *Normativa de permanencia y de evaluación por compensación en las Universidades españolas*, Consello Social de la Universidad de Vigo.

<sup>16</sup> Véase PÉREZ PEÑA, J., SÁNCHEZ GIRALDA, T., y VILA BOIX, J., (2004) *Los Defensores Universitarios y el reto de la calidad*, Madrid, Dykinson.

<sup>17</sup> ESTEVE PARDO, J., Prólogo a *Derechos y Deberes en la Comunidad Universitaria...*, op.cit, p.11.

universitaria ha potenciado considerablemente su posición en el seno de la comunidad universitaria.

### 2.3 Algunas reflexiones y consideraciones sobre el Estatuto.

Es importante destacar desde el punto de vista socio-jurídico, la perspectiva con la que nace el Estatuto, en un momento en que tomados los datos del curso 2008/2009, el Sistema Universitario Español lo conformaron 1.504.276 estudiantes: 1.358.875 de primer y segundo ciclo, (18.353 de grado enseñanzas adaptadas al EEES, 49.799 de master oficiales y 77.249 de doctorado, de los que 5.987 cursaron estudios adaptados a las directrices del EEES). Con estos datos, se pretende aumentar la implicación de los estudiantes en la vida universitaria, desde el reconocimiento de sus derechos, hasta el marco legal que rige la convivencia en la Universidad, para finalizar con la creación del órgano consultivo más importante de representación estudiantil. Así pues, el Estatuto va a nacer con la rémora de una década en la que se ha producido un descenso de estudiantes universitarios<sup>18</sup>, sobre todo, por el descenso de la población de edades entre 18 y 24 años, descenso que ha alcanzado el 18.3%, situando la tasa neta de escolarización en ese tramo en el 23.8% ; y que desde el punto de vista positivo se espera en los próximos años el incremento del número de estudiantes universitarios, donde la creación de las estructuras, como puede ser el Consejo de Estudiantes Universitario del Estado que presenta la norma, puede fortalecer el papel de los estudiantes dentro del sistema universitario español<sup>19</sup>.

Igualmente, e independientemente de la consideración que se pueda tener de la norma: así, para unos, el texto puede resultar muy extenso con lo que poco margen les quedará a las Universidades para desarrollar; mientras que para otros, podría ser demasiado corto en cuanto debería haber llegado a mayor regulación. Pues bien, lo cierto, es que tratándose de una norma que va a ser dictada con carácter básico, es decir, en virtud de las competencias que le corresponden al Estado en materia de educación (artº 149.1.30ª CE), consideramos que tiene en su haber, como muy positivo, la de presentar una visión panorámica, inexistente hasta ahora, de todo lo que supone en relación al conjunto de los derechos y deberes de los estudiantes universitarios en España, y que esta visión es de carácter global, al deber ser aplicada en todo el país; ya que sin lugar a dudas, la tan argumentada autonomía universitaria, entre otras cosas, ha permitido una heterogeneidad de relaciones jurídicas de muy diversa naturaleza, según la Universidad de la que se trate, y como no queremos hablar en abstracto, baste ver la miscelánea normativa en materia de traslados de expedientes de una Universidad a otra, de reconocimientos de materias cursadas (la famosa adaptación y convalidación de estudios<sup>20</sup>), la inexistencia, prácticamente de deberes de los estudiantes, las dificultades

<sup>18</sup> Fuentes Memoria de Análisis de Impacto Normativo, Proyecto de Real Decreto por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, MEC, p.5, 2010.

<sup>19</sup> El cual está formado por 78 Universidades: 50 públicas y 28 privadas, con un total, en datos de 2009, de 232 campus universitarios, de los que 211 son Universidades presenciales, 162 en Universidades públicas presenciales y 49 en privadas presenciales, siendo las Universidades no presenciales y las espaciales (UNIA y UIMP) las que cuentan con 21 campus.

<sup>20</sup> Situación injusta para los estudiantes y que fue denunciada por los Defensores Universitarios en el “IV Encuentro Estatal de Defensores Universitarios”, celebrado en las Palmas de Gran Canaria en octubre de 2001, y que sirvió para que el Ministerio de Educación, recogiera sus sugerencias en el Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, introduciendo en su disposición adicional única, la modificación parcial del anexo I del RD 1497/1987, por el que las asignaturas convalidadas tendrán la equivalencia en puntos correspondiente a la calificación obtenida en el centro de procedencia, así como para las asignaturas

en la movilidad estudiantil<sup>21</sup>, etc.;, que no es que ahora vayan a desaparecer, pero si se paliara en cierta medida los efectos desfavorables que tanto distorsionan al sistema universitario, y que provoca situaciones, ya denunciadas en su día<sup>22</sup> al permitir que la obtención de los títulos académicos no se realice en las mismas condiciones en todo el Estado español, obviando el artº 149.1.1ª CE por el que se establece como competencia estatal la regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de los españoles en el ejercicio de sus derechos constitucionales.

Así las cosas, esta visión de conjunto, permitirá, lo esperamos, que la norma básica y su posterior desarrollo permitan dar mayor coherencia a un sistema universitario que hoy más que nunca lo demanda.

Del contenido del Real Decreto, podemos decir, sintéticamente, que consta de un preámbulo, una parte dispositiva (artículo único) donde se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, cuatro disposiciones adicionales: la primera, referente a la cobertura de seguro; la segunda, sobre la ley reguladora de la potestad disciplinaria; la tercera, en relación a los gastos de funcionamiento del Consejo de Estudiantes Universitario del Estado y la cuarta, como consecuencia de lo establecido en los arts. 67 y 68 de la Ley 39/2007, de 19 de noviembre, de la carrera militar, en lo que afecta a los centros universitarios de la defensa; y cuatro disposiciones finales: la primera, por cuanto el título competencial en virtud del 149.1ª.30ª de la CE, convierte a este Real decreto como norma básica para el desarrollo del art. 27; la segunda, por la que se establece un plazo de seis meses, desde su constitución, para que el Consejo de Estudiantes Universitario elabore un proyecto de reglamento de organización y funcionamiento; la tercera en cuanto a la habilitación para el desarrollo normativo y la cuarta que fija como plazo de entrada en vigor, el día siguiente a su publicación.

Centrándonos en su contenido, el texto que se ha aprobado presenta 67 artículos agrupados en dieciséis capítulos y cuyo contenido resumido es el siguiente:

En el Capítulo I se establece el objeto y el ámbito de aplicación de la norma a todos los estudiantes de las universidades públicas y privadas españolas.

En el Capítulo II se regulan los derechos y deberes de los estudiantes, distinguiendo entre los Derechos generales: Formación académica de calidad, Orientación, Reconocimiento de la participación, Movilidad, Becas y ayudas, etc., y derechos particulares según su condición de estudiante de Grado, Master, Doctorado, Formación Continua y Extensión Universitaria.

En el capítulo III nos encontramos el acceso y la admisión a la Universidad con remisión a la legislación vigente, y con especial consideración a los estudiantes con discapacidad.

---

adaptadas. Recordemos que anteriormente a esta modificación la equivalencia era distinta, pues la convalidación suponía la equivalencia de aprobado, independientemente de la calificación obtenida en el centro de origen, mientras que se mantenía la calificación en las adaptaciones.

<sup>21</sup> Para la comprensión de todos estos problemas, nada mejor que asomarse a la lectura de los Informes Anuales que los Defensores Universitarios presentan a sus órganos de gobierno, preferentemente al Claustro o Consejo Social, donde se pueden apreciar estas dificultades, y que año tras año, denuncian para buscar las oportunas soluciones.

<sup>22</sup> Véase MOREU CARBONELL, E., *El examen en el nuevo sistema educativo...*, p. 197; y JIMÉNEZ SOTO, I., *Derechos y Deberes...*, op.cit., p. 65.

Por su parte en el Capítulo IV se regula la movilidad estudiantil y su reconocimiento, en cualquiera de los tres ciclos de enseñanza, donde se implica a las Universidades a que realicen programas específicos de movilidad nacional e internacional.

Es en el Capítulo V donde podemos encontrar las actividades de orientación al estudiante, y la configuración de sistemas tutoriales, desarrollados por el profesorado y el personal especializado, distinguiendo entre la tutoría de carrera y la tutoría de materia o asignatura.

La programación docente del estudiante de enseñanzas que conducen a la obtención de un título oficial, con lo que suponen las prácticas externas, el derecho a una evaluación objetiva, la comunicación de las calificaciones y la revisión, así como el reconocimiento de determinadas actividades culturales, deportivas, de representación, solidarias y de cooperación, lo encontramos en el Capítulo VI.

Por su parte si queremos encontrar la regulación docente de los estudiantes que cursan enseñanzas no conducentes a un título oficial, es el Capítulo VII quien lo determina.

La representación y participación estudiantil, con todo lo que suponen los derechos y responsabilidades de los representantes estudiantiles, lo podemos encontrar en el Capítulo VIII.

Los principios básicos de la política de becas y ayudas al estudio, sentados en la equidad y eficacia en la gestión de la política de becas, se acomodan en el Capítulo IX.

En el Capítulo X se recoge el fomento de la convivencia y la corresponsabilidad en la Universidad. Para ello, se prevé la posibilidad de la creación de comisiones de ética y responsabilidad en los centros, como cauce de análisis y propuestas y sin carácter sancionador, integrando a los Defensores Universitarios como promotores de la cultura de la ética y la convivencia.

La regulación del Consejo de Estudiantes Universitario del Estado, como órgano de deliberación, consulta y participación de los estudiantes universitarios, se halla detenidamente regulado: estructura, composición, competencias, etc., en el capítulo XI.

El Capítulo XII nos encontramos la actividad deportiva de los estudiantes, considerada como un componente de la formación integral del alumno, y donde las Universidades promoverán la actividad deportiva, los hábitos de vida saludable y el desarrollo de los valores de los valores como el espíritu de sana competición y juego limpio.

En el Capítulo XIII se instituye la formación en valores en el marco de la formación integral de las personas, y donde las Universidades promoverán actuaciones encomendadas al fomento de estos valores.

Las actividades de participación social y cooperación al desarrollo, se expresan en el Capítulo XIV, donde se pueden apreciar los compromisos de los estudiantes en relación a los derechos y deberes derivados de estas actividades.

La atención al estudiante universitario como herramienta complementaria a su formación integral, incluidos los servicios de alojamiento, se ha regulado en el Capítulo XV.

Finaliza el texto en el Capítulo XVI con una dedicación a las Asociaciones de Antiguos Alumnos.

### **2.3.1. Sobre el objeto y el marco normativo.**

Pretende el Estatuto, a través de un concepto amplio extender su ámbito a todos los estudiantes universitarios, independientemente de la condición del Centro académico, es decir, tanto de Universidades Públicas, como Privadas, al igual que los famosos Centros adscritos, que manteniendo sus peculiaridades, como puede ser su pertenencia a entidades humanitarias como la Cruz Roja, o de la Iglesia Católica, por citar unos ejemplos, son reconocidos por las respectivas Universidades. Lo cual supone un indudable acierto como tendremos oportunidad de ver, al implicar a todas las instituciones académicas en el concepto de igualdad que tanto preconiza la norma. ¿Verdad? no sería aceptable, que por razón de la titularidad del centro los estudiantes universitarios no tuvieran en todo el Estado unos mínimos derechos y obligaciones.

Además, el afán expansivo del artículo 1 de la citada norma, incluye una nueva vuelta de tuerca, al aquilatar más el concepto, pues lo extiende a los tres ciclos universitarios, y añade las enseñanzas de formación continua y otros estudios ofrecidos por las Universidades, entre los que podemos destacar los títulos propios de cada Universidad, y los numerosísimos cursos de corta duración que se ofrecen en el amplio panorama universitario.

Así pues, hemos de convenir con la norma, que toda persona que curse en una Universidad cualquiera de sus enseñanzas, tendrá la condición de estudiante. Ahora bien, ello quiere decir qué ¿por el mero hecho de ser estudiante tendrán todos los mismos derechos y obligaciones?, la respuesta es de signo negativo, pues ya se encarga la norma de distinguir en sus artículos, entre derechos generales de los estudiantes y derechos específicos (artículo 2 a 12); mientras que por lo que respecta a los deberes regulados en el artículo 13, son responsabilidades iguales para todos sin distinguir el tipo de enseñanza que se cursa.

Pero donde más se aprecia la distinción, es sin lugar a dudas, es en el concepto de representante estudiantil, donde se acota la cualidad, exclusivamente a los estudiantes que cursen estudios oficiales (art. 35.4) bien porque formen parte de órganos colegiados de gobierno y de representación (Consejo de Departamento, Junta de Facultad, Claustro, etc.); o bien, por su condición de miembro elegido por sus compañeros en otros órganos, como así sucede con las Delegaciones de estudiantes, Consejos de estudiantes, etc.

Del mismo modo, en lo que respecta a la posibilidad de poder beneficiarse de un programa de ayudas o becas, el artículo 42.2, ciñe las mismas solamente a los estudiantes que de acuerdo con la ley se encuentren cursando estudios reglados, por lo que quedarían excluidos, entendemos, de las convocatorias nacionales del MEC, el resto de alumnos.

En definitiva, el conjunto de derechos es más amplio en aquéllos estudiantes que, podríamos decir, tienen una relación permanente de estudio con la Universidad. Ahora bien, ello no quiere decir que los demás estudiantes no puedan formar parte de otros órganos universitarios, como pueden ser en representación de los usuarios de ciertos servicios, o que a través de las normativas específicas de cada Universidad puedan solicitar ayudas para poder realizar determinados cursos. Ello dependerá por supuesto del régimen que consideren más oportuno las Universidades.

Más complicado podría ser la interpretación que, con la redacción dada al marco normativo, presenta el artículo 3: *“los derechos y deberes de los estudiantes universitarios se ejercerán de acuerdo con la normativa estatal y de las respectivas Comunidades Autónomas, Estatutos de las Universidades y el presente Estatuto”*. Con esta dicción, se podría entender que la norma establece un orden de jerarquía normativa, por el que relega al Real Decreto objeto de estudio al último lugar, teniendo primacía sobre éste los Estatutos de las Universidades públicas que son aprobados por Decretos de los Consejos de Gobierno de las Comunidades Autónomas; y donde por cierto, este artículo, no refleja la posición de las Normas de organización y funcionamiento de las Universidades privadas.

Sin embargo, esta no debe de ser la interpretación del citado precepto, por varias razones entre las que podemos destacar:

- En primer lugar, porque el conjunto de derechos y deberes, tal y como dice la norma, se ejercerá de acuerdo con la normativa estatal (y entre ésta se encuentra el Estatuto del Estudiante), luego lo más fácil es haber suprimido la reiteración que hace al Estatuto, donde al situarlo en el último lugar podría dar lugar a la confusión advertida.

- En segundo lugar, porque el régimen jurídico de las Universidades presenta una jerarquía normativa en la propia LOU (art.6.) que es la siguiente: *“1. Las Universidades se regirán por la presente Ley y por las Normas que dicten el Estado y las Comunidades Autónomas, en el ejercicio de sus respectivas competencias. 2. Las Universidades públicas se regirán, además, por la Ley de su Creación y por sus Estatutos, que serán elaborados por aquéllas y, previo su control de legalidad, aprobados por el Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma... 5. Las Universidades privadas se regirán por las normas a que se refiere el apartado 1 anterior, por la Ley de su reconocimiento y por sus propias normas de organización y funcionamiento... . el régimen de su aprobación será el previsto en el apartado 2 anterior”*.

- En tercer lugar, porque habrá que tener en cuenta por un lado los criterios competenciales que afectan a las diferentes leyes –estatales y autonómicas- en el ámbito de las Universidades, y donde es importante recalcar que todas las leyes tienen el mismo rango jerárquico, cualquiera que sea su procedencia, sus características y la materia que regulen. Entre unos y otros tipos de leyes, la Constitución establece relaciones de competencias, pero nunca de jerarquía, y en esta materia, de naturaleza compartida entre el Estado y las Comunidades Autónomas, nos vamos a encontrar leyes estatales con carácter básico y leyes autonómicas que completan la materia. De otro lado, al hablar de las “normas que dicten” hay que incluir, la potestad reglamentaria, en una triple vía: la que proviene de la Administración del Estado, como es este Real Decreto, la que es consecuencia de las potestades de las Comunidades Autónomas, y la

no menos importante, y muy voluminosa, que proviene de las Universidades en desarrollo de sus respectivos Estatutos o Normas de organización y funcionamiento. Y entre éstas, nuevamente, habrá de tenerse en cuenta la competencia de los diferentes Gobiernos y Administraciones, así como las leyes que ordenan las mismas.

Ahora bien, y por lo que respecta a la potestad reglamentaria, es necesario tener en cuenta la posible jerarquía administrativa que se puede dar entre reglamentos dictados por órganos de una misma Administración, entre los que existe una relación jerárquica o de subordinación, y donde opera el artículo 53.2 de la LRJAP-PAC donde ninguna disposición administrativa podrá vulnerar los preceptos de otra de rango superior”, lo que llevaría en tal caso a la nulidad de pleno derecho del artículo 62.2 del cuerpo legal antes invocado: *“También serán nulas de pleno derecho las disposiciones administrativas que vulneren la Constitución, las leyes u otras disposiciones administrativas de rango superior... “.*

Vistas, así las cosas, y teniendo en consideración el carácter de norma básica del Estatuto del estudiante (artº .149.1.30ª CE), y los preceptos aludidos anteriormente, por razones de competencia, en la interpretación de los derechos y deberes de los estudiantes, ningún Estatuto Universitario, Normas de Organización y funcionamiento y normas de desarrollo de las diferentes Universidades, pueden situarse en una posición de preeminencia sobre el presente Estatuto que se dicta como normativa estatal de carácter básico.

### **2.3.2. Igualdad de los estudiantes.**

La igualdad en la ley y la igualdad ante la aplicación de la ley, son dos constantes de nuestro ordenamiento jurídico, aparecen en numerosos preceptos del Estatuto, si bien este derecho opera en varias vertientes, pues no solamente se refiere al conjunto de derechos sino también de deberes, y así lo manifiesta el artículo 2.1, donde garantiza la igualdad de derechos y deberes independientemente del centro universitario y de las diferentes enseñanzas que se estén cursando; por lo que hay que entender que las condiciones académicas, principalmente, deben alcanzar esta meta, rompiendo con las desigualdades que existen, entre las que destacamos las discriminaciones, y a las que el artículo 4., se refiere al determinar que no se puede discriminar por razón de nacimiento, origen racial o étnico, sexo, religión, convicción u opinión, edad, discapacidad, nacionalidad, enfermedad, orientación sexual e identidad de género, condición socioeconómica, idiomática o lingüística, o afinidad política y sindical, sobre peso u obesidad o por cualquier otra condición.

Igualmente, se plasma como un derecho general de los estudiantes universitarios (art. 7.b.) la igualdad de oportunidades, sin discriminación alguna, tanto en el acceso a la Universidad, al ingreso en los centros, así como en la permanencia y en el ejercicio de sus derechos académicos. Asimismo, hemos de recordar, al menos de forma nominal, la importancia de la LO 3/2007, de 22 de marzo de igualdad efectiva de mujeres y hombres, donde no se busca la igualdad formal sino la búsqueda de la igualdad efectiva. Como consecuencia de ello el artículo 38.3) al hablar de la participación estudiantil, establece que los estudiantes deben de contribuir con proactividad y corresponsabilidad al equilibrio, la paridad y la igualdad de oportunidades, así como a la igualdad de oportunidades de mujeres y hombres en la formulación de sus proyectos.



Como corolario a todos estos planteamientos igualitarios, es la concreción de un deber de los estudiantes universitarios, redactado en el artículo 13.j, como es, el de ejercer y promover activamente la no discriminación en cualquiera de sus manifestaciones. Sin embargo, y positivizado este componente obligacional, no está de más, el hacer un llamamiento para que en su momento los posibles ilícitos disciplinarios tipifiquen adecuadamente estas conductas, y se pueda disponer de los mecanismos adecuados de respuesta.

### 2.3.3. La motorización de las normativas universitarias

Con el permiso de C. SCHMIDT y de su legislación motorizada de la que hablaba, sin ser exhaustivos, el Estatuto va a obligar a las Universidades a potenciar sus diferentes servicios de información y comunicación (Guías, páginas WEB, portales, anuncios en tablones, etc.), así como a elaborar numerosas normativas en unos casos, o a adaptar las ya existentes, para poder desarrollar el contenido del Estatuto, de ahí la metáfora de la motorización, y para ello, nada mejor que citar varios ejemplos:

-En el artículo 6. Del derecho al reconocimiento de los conocimientos y capacidades previos...” *a que se reconozcan los conocimientos y las competencias o la experiencia profesional adquiridas con carácter previo*”.

-En el artículo 7. Derechos generales de los estudiantes universitarios: 1.a)...”*programas de información y atención...los estudiantes tienen el derecho a participar en el diseño, seguimiento y evaluación de la política universitaria*”.

-En apartado 1.d)...” *A una atención y diseño razonable de las actividades académicas, en la medida de las disponibilidades organizativas y presupuestarias de la universidad que faciliten la conciliación de la vida laboral y familiar*”, y como consecuencia del dictamen del Consejo de Estado, se incorpora: “*El ejercicio de sus derechos por las mujeres víctimas de la violencia de género*”.

-En el apartado 1.j) “*A obtener reconocimiento académico por su participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación en los términos establecidos en la normativa vigente*” y como establece el artículo 32 las Universidades regularán el procedimiento para hacer efectivos estos derechos.

-En el apartado 1.n) “*A recibir formación sobre prevención de riesgos y a disponer de los medios que garanticen su salud y seguridad en el desarrollo de sus actividades de aprendizaje*”

- En el artículo 7.2: “*Las universidades establecerán las medidas necesarias para hacer posible el ejercicio de estos derechos a los estudiantes a tiempo parcial... A estos efectos, los estudiantes que lo deseen solicitarán el reconocimiento de estudiante a tiempo parcial en su universidad...*”

-En el artículo 8. Derechos particulares de los estudiantes universitarios de grado: 8.c) “*Elegir grupo de docencia en su caso de forma efectiva, en los términos que disponga la Universidad, de forma que se puedan conciliar la formación con otras actividades profesionales, extra-académicas o familiares*”. Y nuevamente, se incorpora del

dictamen del Consejo de Estado, “y específicamente para el ejercicio de los derechos de las mujeres víctimas de la violencia de género”.

Normativa al respecto que se habrá de elaborar, siendo importante de destacar, el término “en su caso”, valoración jurídica muy importante, al no decir “en todo caso”, por lo tanto la obligatoriedad se relaja a aquellos casos en que se pueda disponer. Igualmente se contempla este derecho en los estudiantes de Master (art. 9.c).

-En artículo 9.g) sobre los derechos particulares de los estudiantes de Master: “*La tutela efectiva, académica y profesional, en el trabajo fin de master y, en su caso, en las prácticas académicas externas que se prevean en el plan de estudios*”.

-En el artículo 11, sobre los derechos particulares de los estudiantes de la formación continua a lo largo de la vida, contempla el art. 11.b) “*A conciliar, en lo posible, la formación con la vida familiar y laboral y, en su caso, para garantizar el ejercicio de los derechos de las mujeres víctimas de la violencia de género, para lo cual las universidades, dentro de sus posibilidades, organizarán con flexibilidad los horarios*”, y en el 11.c): “*A contar con una carta de servicios que las universidades desarrollen y difundan cada curso académico con su oferta formativa detallada en este ámbito...*”.

-En el artículo 23.5: “*Las Universidades, en el marco de la libertad académica que tienen reconocida, podrán establecer mecanismos de compensación por materia y formar tribunales que permitan enjuiciar, en conjunto, la trayectoria académica y la labor realizada por el estudiante, y decidir si está en posesión de los suficientes conocimientos y competencias que le permitan obtener el título académico al que opta*”.

Como consecuencia del dictamen del Consejo de Estado, se han incorporado dos modificaciones sustanciales: una, por el que este mecanismo deja de ser imperativo para todas universidades, pues se ha sustituido el “establecerán”, por el “podrán”; y otra el ceñir la compensación al ámbito de “materia” y mediante tribunal; por lo que respetando la autonomía universitaria, se unifica, aunque sea en pequeñas dosis, esta institución tan polémica.

-En el artículo 25.5, se recoge lo que tradicionalmente se han llamado “exámenes de incidencias: “*Los estudiantes que, por motivos de asistencia a reuniones de los órganos colegiados de representación universitaria, o por otros motivos previstos en sus respectivas normativas, no puedan concurrir a las pruebas de evaluación programadas, tendrán derecho a que les fije un día y hora diferentes para su realización...*”.

-Los Tribunales de evaluación, en los casos en que legalmente haya de constituirse o por motivos en los que el estudiante declina el método normal de evaluación, están previstos en el artículo 28.1: “*Los estudiantes podrán solicitar evaluación ante tribunal de acuerdo con las condiciones y regulación que a tal fin dispongan las universidades. 2. Las universidades establecerán el procedimiento para que, cuando un profesor se encuentre en los casos de abstención y recusación previstos en la ley, el Consejo de Departamento nombre un sustituto de entre los profesores permanentes del área o de áreas afines*”.

- La reclamación de las calificaciones ante el órgano competente, en el artículo 31, se establece de la siguiente forma: *“Contra la decisión del profesor o del tribunal cabrá reclamación motivada dirigida al órgano competente. A propuesta de dicho órgano, se nombrará una Comisión de reclamaciones, de la que no podrán formar parte los profesores que hayan intervenido en el proceso de evaluación anterior, que resolverá en los plazos y procedimientos que regulen las universidades”*.

- El artículo 36.e) sobre los derechos de los representantes estudiantiles: *“A que sus labores académicas se compatibilicen, sin menoscabo de su formación, con sus actividades representativas. Las universidades arbitrarán procedimientos para que la labor académica de representantes y delegados de los estudiantes no resulte afectada por dichas actividades”*.

-En cuanto al fomento de la convivencia y corresponsabilidad universitaria, el artículo 45.1 establece: *“Cada universidad podrá crear en sus centros comisiones de corresponsabilidad, constituidas por profesorado, estudiantes y personal de administración y servicios”*.

- Por lo que respecta a la actividad física y deportiva de los estudiantes, el artículo 62, preceptúa lo siguiente. *“2. las Universidades promoverán la compatibilidad de la actividad académica y deportiva de los estudiantes. 4. En los términos previstos por la ordenación vigente, las universidades facilitarán el acceso a la universidad, los sistemas de orientación seguimiento y la compatibilidad de los estudios con la práctica deportiva a los estudiantes reconocidos como deportistas de alto nivel por el Consejo Superior de Deportes o como deportistas de nivel cualificado o similar por las Comunidades Autónomas”*. Este precepto no es ni más ni menos que consecuencia de la regulación que hace del Deporte Universitario los artículos 90 y 91 de la LO 6/2001 de Universidades, que realiza el artículo 82 de la LO 4/2007, de 12 de abril; de la misma forma que habrá que tener muy presente el Real Decreto 971/2007, de 13 de junio sobre deportistas de Alto Nivel y Alto Rendimiento por lo que se refiere al ámbito estatal.

-Para finalizar con estos ejemplos de lo que pueden ser materias a regular por la vía reglamentaria de las Universidades, podemos ver en el artículo 66 todo lo que afecta a los servicios de alojamientos de los estudiantes, así: *“2.la normativa reguladora del acceso y la gestión de dichos servicios de alojamiento se regularán mediante normativas propias que garanticen, en todo caso, la igualdad de derechos de los estudiantes. 3. Asimismo, en el acceso a los colegios mayores y residencias de fundación propia, se establecerán procedimientos públicos, objetivos y transparentes, que puedan ser conocidos con la suficiente antelación y que permitan el alojamiento a estudiantes procedentes de diferentes enseñanzas y ramas de conocimiento”*.

Son pues, como hemos tenido la oportunidad de exponer, numerosas la normativas que habrá que actualizar o crear, según las peculiaridades de cada Universidad. Sin embargo, es necesario realizar ciertas consideraciones al respecto, pues como dice, aunque más bien diríamos como advierte, SOSA WAGNER<sup>23</sup> en el mundo barroco de los reglamentos universitarios, se abusa en cuanto que tales reglamentos rozan asuntos conflictivos, de conceptos jurídicos indeterminados y de potestades discrecionales, hasta

<sup>23</sup> SOSA WAGNER, F. (2009) “La autonomía Universitaria (un mito que confiere poder” en JULIO V. GONZÁLEZ *Comentario a la Ley Orgánica de Universidades*, Thomson Reuters, Cizur Menor, pp. 115-116.

el punto de recurrir a la metáfora de la alcachofa, al referirse a esta potestad reglamentaria, pues son muchas las hojas (preceptos, artículos, disposiciones transitorias y demás) que recubren y guardan en su intimidad el corazón (lo más sabroso y carnoso) representado por la discrecionalidad de quien ha de aplicar la norma (rector, director del departamento o cualquier otra autoridad), siendo todo lo demás hoja caduca cuando no hojarasca; y es que, efectivamente, no hay universidad española que no tenga aprobados centenares de ellos, y donde hay muchos tipos: los que regulan la permanencia de los estudiantes en la Universidad, los de convalidación de estudios, los variados que abordan el desarrollo de aspectos de la organización (del Claustro, del Consejo de Gobierno, de los Departamentos, etc.), los disciplinarios, los relativos a la celebración de exámenes y la revisión de las calificaciones o la gestión económica y presupuestaria o al uso de las instalaciones deportivas..., hasta el punto, dirá el meritado profesor, que no hay sector de la vida universitaria que no cuente con su reglamento.

Otra cosa muy distinta, será la eficacia que presente la norma jurídica, o mejor dicho su grado de cumplimiento, como sucede con numerosos preceptos legales y reglamentarios que gravitan en el más absoluto de los desiertos, como, a título de ejemplo, sucede con los deportistas de Alto Nivel o Alto Rendimiento que son universitarios, y que a pesar de contar con un acervo normativo muy importante (Ley 10/90 del Deporte, Ley Orgánica de Universidades 6/2001 en la redacción de la LMLOU 4/2007, y el Real Decreto 1467/1997, de 19 de septiembre, sobre deportistas de Alto Nivel y Alto Rendimiento, sin contar las numerosas normativas de las Comunidades Autónomas), donde se establece el derecho de estos estudiantes a compatibilizar su actividad deportiva, reconocida de interés por el Estado, con su formación académica; sin embargo, al dejar a criterio de cada Universidad la forma de llevar a la práctica esta compatibilidad; a la hora de la verdad, son muchas las Universidades que no lo han regulado con el consiguiente perjuicio para nuestros deportistas universitarios.

Y es que no debemos de olvidar que frente a esta proliferación de normativas, en el ámbito universitario nos encontramos, lógicamente salvando las distancias oportunas con el Derecho comunitario, numerosos preceptos que nos recuerdan a un *Soft Law*<sup>24</sup> administrativo universitario, es decir, un Derecho blando, dúctil y suave, pero que a diferencia de la fortaleza y eficacia en el ámbito comunitario, puede ser muy débil en el sistema universitario, precisamente por la falta de instrumentos que hagan eficaz la norma, o mejor dicho la respuesta al incumplimiento de la misma, como podemos ver en algunos ejemplos; es el caso de aquellos profesores que frecuentemente incumplen numerosas normativas de ordenación docente (tutorías, faltas injustificadas, incumplimiento de programas, etc.) y no les pasa absolutamente nada, ante la dificultad de aplicar la norma reglamentaria que impide o corrige tales acciones; lo mismo podemos decir de las obligaciones de los estudiantes en cuestiones académicas como son los incumplimientos en las prácticas o trabajos (entrega fuera de plazo, no adecuación a lo explicado por el profesor, alegaciones continua de errores, etc.).

En definitiva, el grado de cumplimiento, y por lo tanto de eficacia, del Estatuto del Estudiante Universitario, no va a depender del mayor número de normas que lo desarrollen, entre otras cosas, porque la cantidad no es sinónimo de calidad, sino de la aplicabilidad de éstas a la realidad social que pretende regular, y para ello será muy importante la voluntad del legislador universitario y la visión que éste tenga de

---

<sup>24</sup> Véase SARMIENTO RAMÍREZ, D. (2008), *El Soft Law administrativo*, Civitas, Madrid.

permanencia en el tiempo, por supuesto, nos referimos a la norma, y no al cargo académico que la impulsa o la materializa.

#### **2.3.4. Especial atención a la discapacidad.**

Se podrá estar de acuerdo o en desacuerdo con el texto normativo, pero lo que nadie podrá negar es la fuerte carga de sociabilidad que éste presenta, lo hemos visto en la minuciosa regulación que hace del concepto de igualdad y de no discriminación; y ahora, siguiendo la misma estela, lo hace con los estudiantes con discapacidad, a quienes no se les ha tratado con el pleno reconocimiento a sus peculiaridades, en numerosos casos, discriminándolos precisamente por su condición, como hemos tenido la oportunidad de ver a diario: profesores que se han negado a impartir docencia a estudiantes con minusvalías, imposibilidad de realizar determinadas prácticas que no atienden a su singularidad, o los innumerables impedimentos a la realización de exámenes, la falta de medios para atenderlos, etc., situaciones, profundamente injustas, que muchas veces se han solucionado por la bondad del profesor o del PAS, sin que existiera soporte legal para dar la cobertura a estas necesidades.

Pues bien, el Estatuto, como tendremos la oportunidad de exponer a continuación, normativiza tales situaciones, presentando una sensibilidad encomiable hacia la discapacidad, como lo demuestra el número de artículos que se les dedica:

-En el artículo 15 podemos encontrar el acceso y admisión a los estudiantes con discapacidad, y lo realiza del siguiente tenor: *“1. Los procedimientos de acceso y admisión, dentro de las normas establecidas por el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las universidades, se adaptarán a las necesidades específicas de las personas con discapacidad con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades y la plena integración en la universidad.*

*2. Del mismo modo, las universidades harán accesibles sus espacios y edificios, incluidos los espacios virtuales, y pondrán a disposición del estudiante con discapacidad medios materiales, humanos y técnicos para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena integración en la comunidad universitaria”.*

Y ello, se pretende materializar de la siguiente manera: a través de las tutorías para estudiantes con discapacidad en el artículo 22: *“1. Los programas de tutoría y las actividades de tutoría deberán adaptarse a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, procediendo los departamentos o centros, bajo la coordinación y supervisión de la unidad competente en cada Universidad, a las adaptaciones metodológicas precisas y, en su caso, al establecimiento de tutorías específicas en función de sus necesidades. Las tutorías se realizarán en lugares accesibles para personas con discapacidad.*

*2. Se promoverá el establecimiento de programas de tutoría permanente para que el estudiante con discapacidad pueda disponer de un profesor tutor a lo largo de sus estudios”.* Igualmente, a través del artículo 26 en lo que respecta a las pruebas de evaluación: *“deberán adaptarse a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, procediendo los centros y los departamentos a las adaptaciones metodológicas, temporales y espaciales precisas”,* y en la revisión de los exámenes en el artículo 30.2 *“... La revisión deberá adaptarse a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad, procediendo los departamentos, bajo la coordinación y supervisión de la unidad competente en cada universidad, a las adaptaciones metodológicas precisas y,*

*en su caso, al establecimiento de revisiones específicas en función de sus necesidades*". También, y en lo que afecta a la representación estudiantil el artículo 35.5 determina: "...Asimismo, se promoverá la participación de las personas con discapacidad en dicha representación estudiantil". Ya en el conjunto de los derechos de los representantes estudiantiles, y por lo que afecta a los medios necesarios para difundir la información de interés para los estudiantes, es el artículo 36.f) el que establece: "... Será fundamental que dicha información tenga un formato accesible y que tales espacios estén adaptados para facilitar el acceso y la participación de los estudiantes con discapacidad". Ya en lo que se refiere a la participación estudiantil, el artículo 38.c) recoge "La promoción de la participación de los estudiantes con discapacidad".

Para cerrar con esta decidida apuesta por la plena integración en la universidad española de los estudiantes con discapacidad, es suficientemente indicativo como lo hace el Capítulo XIV al tratar de la atención al estudiante universitario, a través de los servicios correspondientes, como complemento a la formación integral, y aquí, como no podía ser de otra forma, se insisten en los planteamientos mantenidos a lo largo de la norma, y lo realiza con el siguiente tono en el artículo 65: "5. Las universidades potenciarán y propondrán la creación y mantenimiento de servicios de transporte adaptado para los estudiantes con discapacidad motórica y/o dificultades de movilidad. 6. Desde cada universidad se fomentará la creación de Servicios de Atención a la Comunidad Universitaria con discapacidad, mediante el establecimiento de una estructura que haga factible la prestación de los servicios requeridos por este colectivo. 7. Las universidades españolas deberán velar por la accesibilidad de herramientas y formatos con el objeto de que los estudiantes con discapacidad cuenten con las mismas condiciones y oportunidades a la hora de formarse y acceder a la información. 8. Las páginas web y medios electrónicos de las enseñanzas y/o universidades a distancia, en cumplimiento de la Ley de Servicios de la Sociedad de la Información y de Comercio Electrónico, serán accesibles para personas con discapacidad y facilitarán la descarga de la información que contienen". Y por lo que respecta a los Servicios de alojamiento al estudiante, en el artículo 66.4: "las instalaciones de los colegios y residencias universitarias deberán ser accesibles a las personas con discapacidad".

### **2.3.5. La asistencia a clase.**

Es sin lugar a dudas una de las grandes interrogantes que se formulan los estudiantes, y también numerosos profesores, máxime cuando con la implantación del EEES, son numerosos los profesores que han vuelto a poner en práctica la costumbre de "pasar lista", a través de diferentes procedimientos; siendo la mayoría de los departamentos universitarios, los que incluyen entre los criterios de evaluación la participación activa, y todo ello al albur de un conjunto de elementos más amplios a la hora de verificar el conocimiento de los estudiantes, donde no sólo cabe el examen o la prueba objetiva, sino un conjunto más amplio de instrumentos que buscan, entre otras cosas, la evaluación objetiva y siempre que sea posible continua (art. 7.1.h). Hemos mantenido, junto con otros autores en nuestros diferentes trabajos, que concebido el estudio como un derecho y un deber (art. 46. 1 de la LOU), es evidente que entre éstos deberes puede estar la asistencia a clase, siempre que esté contemplada en el correspondiente programa del Departamento, y aunque hasta la fecha no hubiera más normativa, que las de carácter interno de los Departamentos, éstos, en muchos casos, a la hora de su programación docente así lo han manifestado a tenor del artículo 9 de la LOU que les confiere esta potestad, en cuanto a su capacidad de organizar la programación docente,

como unidades de docencia e investigación encargadas de coordinar las enseñanzas. Ahora bien, es importante destacar, que aunque se recoja esta obligación en la programación docente, la falta de asistencia a clase individual no puede dar lugar a una sanción, como podría ser la prohibición de realizar el examen; y menos por decisión del profesor, que equivaldría a una sanción de plano, prohibidas constitucionalmente, pues no se puede adoptar una medida sancionadora al margen de todo procedimiento disciplinario, y máxime si no se encuentra tipificada la infracción de faltar a clase y la sanción de la imposibilidad de realizar el examen, como sucede en la mayoría de los casos.

Es más, para quienes consideran que la falta de asistencia a clase implica, no como sanción, sino simplemente la pérdida de examen, se nos antoja actualmente difícil de mantener, porque estaríamos ante la revocación de un acto administrativo favorable para el usuario de un servicio público, que por el hecho de haber pagado su matrícula ha consolidado sus derechos académicos, entre los que se encuentra el derecho a examen, y que por lo tanto no tiene un derecho en precario que podría dar lugar a esta acción administrativa; así pues, vemos difícil la apreciación de posibles supuestos de revocación. No obstante, a pesar de la regla de irrevocabilidad de los actos favorables, sería posible siempre y cuando estuvieran previstos en las leyes y disposiciones sectoriales y como dice SÁNCHEZ MORÓN<sup>25</sup> es necesario que la Administración tenga la correspondiente habilitación y debe atenerse a los límites y consecuencias legales.

Así pues, descartada la prohibición de realizar el examen por falta de asistencia a clase, ante la ausencia de la correspondiente habilitación legal a las Universidades, ello no obsta, a que la falta de asistencia a clase, tenga sus efectos académicos, entre ellos la no superación de la asignatura, porque así lo tiene establecido el Departamento en su programación docente, pero no porque el profesor simplemente lo diga o estime oportuno.

A todo ello, viene a contribuir decisivamente la regulación que, como deber de los estudiantes, encontramos en el artículo 13.1: “*Los estudiantes universitarios deben asumir el compromiso de tener una presencia activa y responsable en la Universidad...*”; y a continuación, y siguiendo con los deberes, en el artículo 13.2. a) “*El estudio y la participación activa en las actividades académicas...*”. Así las cosas, y tal como venimos sosteniendo, la “presencia activa” como la “participación activa”, permiten considerar el carácter de preceptiva que tiene la asistencia a clase, eso sí, tal y como se establezca en la ordenación académica correspondiente. De lo contrario, sino hay asistencia, la presencia y participación serían pura entelequia.

### **2.3.6. La famosa compensación de créditos.**

Aparece regulada en el Estatuto, y expuesta anteriormente, con el siguiente tenor en el artículo 23.5: “*Las universidades, en el marco de la libertad académica que tienen reconocida, podrán establecer mecanismos de compensación por materia y formar tribunales que permitan enjuiciar en conjunto, la trayectoria académica y la labor realizada por el estudiante y decidir si está en posesión de los suficientes conocimientos y competencias que le permitan obtener el título al que opta*”, al respecto, siendo muy

<sup>25</sup> SÁNCHEZ MORÓN, M. (2010): *Derecho Administrativo. Parte General*, Sexta edición, Tecnos, Madrid, p. 566.

destacable el respaldo normativo que se realiza a la “Compensación de Créditos”, figura estelar de los Informes Anuales de los Defensores Universitarios, y de absoluta crítica al sistema, que permite auténticos reinos de Taifas en esta materia<sup>26</sup>, por lo que somos de la opinión que al faltar criterios básicos de carácter estatal, en virtud del blindaje que tienen las Universidades gracias a la libertad académica (art.2.2.f LOU); se producen situaciones de muy diversa naturaleza, y si existen varios sistemas de compensación, como describe el ESPADA RECAREY, se pueden llegar a situaciones como la de la Universidad de Granada donde debería de haber un único sistema de compensación en todo el distrito, pues somos la única Universidad en el Estado, que tiene delegadas las competencia en cada Centro (art. 18 de la Normativa de Planificación Docente y Organización de Exámenes), lo que implica, en la práctica, que a un estudiante de Farmacia y a otro de Historia del Arte, por citar un ejemplo, se les compense de distinta forma. Habría que plantearse la posibilidad de Tribunal Único, con sus correspondientes asesores por áreas, para llevar a cabo la Compensación que evite el trato discriminatorio, al que se enfrentan los estudiantes, ¿por qué en una Facultad sí y en otra no?.

No obstante, y recogida legalmente esta posibilidad de compensación que no condonación, sería muy interesante, que se consensuara alguna normativa al respecto, para homogeneizar en lo posible una situación excepcional, y que tantos agravios comporta en todo el ámbito universitario. Por lo pronto, las observaciones realizadas por el dictamen del Consejo de Estado, al unificar el concepto de compensación por materia, y través de tribunales, nos parece un acierto, de la misma forma que se deja el carácter opcional a cada Universidad, y no imperativo como se pretendía.

### **2.3.7. El Consejo de Estudiantes Universitario del Estado.**

A nadie se le escapa que uno de los aspectos nucleares del artículo 46.5 de la LOU, incorporado por el artículo 47 de la LOMLOU es la: “*constitución, las funciones, la organización y el funcionamiento de un Consejo del estudiante universitario como órgano colegiado de representación estudiantil*”. Efectivamente, aún contando con los impulsos democratizadores y de participación que supuso la LRU de 1983, se echaba de menos la existencia de un órgano de deliberación, consulta y participación que dentro de la Administración, en este caso ,adscrito al Ministerio de Educación a través de la Secretaría General de Universidades (art.47.1.y2 ), que sirviese de catalizador a las inquietudes de los estudiantes universitarios; y, no menos importante, poder contar con los interlocutores válidos, los legitimados para poder pulsar las diferentes opiniones y sensibilidades. Y es que si algo ha caracterizado al sector estudiantil, es la situación paradójica que se presenta, pues contando con muy pocos porcentajes de participación en las diferentes elecciones universitarias (no suelen llegar al 15% de los censos), si existen, por el contrario, numerosas asociaciones estudiantiles en los diferentes distritos, y para ello nada mejor que acudir a los Vicerrectorados de Estudiantes para ver el número tan elevado de asociaciones que están registradas como tales.

Esta situación, plantea a los responsables académicos, un serio problema como es el de la interlocución válida, pues cada una de estas asociaciones se considera con suficiente legitimidad para formar parte de los diferentes órganos de representación o participación, cuando en la pura realidad muchas de éstas se representan tan sólo a sí

<sup>26</sup> Véase ESPADA RECAREY, L. (2003), *Evaluación curricular o por compensación: otra forma de calificación académica*, Consejo Social de la Universidad de Vigo.



mismas. En este sentido, han sido las Universidades, las que han dado el primer paso, creando incluso a través de sus propios Estatutos, los mecanismos de participación estudiantil, como son las Delegaciones de Estudiantes, Consejos de Estudiantes, etc., diferentes de los tradicionales órganos de gobierno. Así las Universidades que tienen constituidos estos órganos, saben perfectamente quienes son los auténticos representantes estudiantiles; y ahora, con la creación del órgano estatal le sucederá lo mismo a los responsables académicos en el Estado.

La prueba de la importancia de este Consejo, nos la ofrece, desde nuestro punto de vista, la posible excesiva regulación que hace del mismo, el Estatuto con numerosos artículos que van desde el 47 al 60. Aunque es loable y por ello hemos de aplaudir el interés del legislador por darle la suficiente consistencia al órgano, a través de una detallada regulación, no es menos cierto, y por propia experiencia administrativa, que numerosos preceptos de contenido estructural pueden encorsetar el funcionamiento del órgano, por lo que podían haber encontrado acomodo perfectamente en el Reglamento de Organización y Funcionamiento del Consejo de Estudiantes (máxime cuando su existencia lo prevé la disposición final segunda del Real Decreto) , Crítica, que con todos nuestros respetos formulamos, y que en modo alguno pueden empañar las bondades del órgano tan importante que se crea.

Destacar su composición, que como comentábamos en nuestro trabajo anterior, era uno de los elementos más difíciles de encajar en la estructura que se iba a crear ¿Quiénes lo forman?, seguro que como cualquier composición la que se ha adoptado es discutible para según quien, pero situándonos en el papel del legislador, hemos de convenir, el acierto que se ha tenido, no es nada fácil, por intentar que estén representados todos los estamentos que tienen algo que decir, y lo han conseguido: a) un estudiante de cada una de las universidades españolas públicas y privadas; b) un representante, estudiante universitario, de cada una de las confederaciones y federaciones de asociaciones de estudiantes con presencia en el Consejo Escolar del Estado; c) un representante, estudiante universitario, de cada uno de los Consejos Autonómicos de Estudiantes; d) hasta tres representantes, estudiantes universitarios, pertenecientes a confederaciones, federaciones y asociaciones de estudiantes y no estén representadas en el apartado b), si deberán acreditar tener cierta implantación; e) cinco miembros designados por el Presidente entre personalidades de reconocido prestigio en el campo de la educación superior que sean, o hayan sido, miembros de los Consejos de Gobierno de las universidades o asociaciones u organizaciones estudiantiles. Es interesante resaltar que estos miembros designados deben de cumplir con un doble requisito: el primero ser de reconocido prestigio en el campo de la educación superior (aunque no acota, a qué campo se refiere, docente, investigador, en el desempeño de funciones de gestión, etc.); y en segundo lugar, el pertenecer o haber pertenecido a Consejos de Gobierno –no ofrece duda-, o bien a asociaciones u organizaciones de ámbito estudiantil, entre las que podemos citar un amplio conjunto de ellas, al no estar, con muy buen criterio, cerrado el ámbito, por lo que podrán cumplir este requisito quienes estén o hayan estado relacionados con asociaciones u organizaciones: académicas, estudiantiles, culturales, deportivas, humanitarias, sociales, etc., eso sí de estudiantes.

Como miembros natos el Ministro quien actuará como Presidente, el Secretario General de Universidades que asumirá la Vicepresidencia primera y como Secretario el titular de la Dirección General de Formación y Orientación Universitaria, se completan los cargos con la elección de un Vicepresidente segundo que recaerá en un representante del sector

estudiantil, se completa la estructura con el correspondiente Pleno y Comisión Permanente, así como las funciones de cada uno de los órganos.

Destacamos de su artículo 51, en lo que respecta a las funciones del Consejo, a efectos meramente descriptivos, y las más importantes, para poder apreciar la importancia del órgano las siguientes:

*“ a) informar los criterios de las propuestas políticas del Gobierno en materia de estudiantes universitarios y en aquellas materias para las cuales sea requerido informe del Consejo de Estado.*

*b) Ser un interlocutor válido ante el Ministerio de Educación, en los asuntos que conciernen a los estudiantes.*

*c) Contribuir activamente a la defensa de los derechos de los estudiantes, cooperando con las Asociaciones de Estudiantes, y los órganos de representación estudiantil.*

*d) Velar por la adecuada actuación de los órganos de gobierno de las universidades en lo que se refiere a los derechos y deberes de los estudiantes establecidos en los Estatutos de cada una de ellas.*

*e) Recibir y, en su caso, dar cauce a las quejas que le presenten los estudiantes universitarios.*

*f) Colaborar con los Defensores Universitarios, en garantía de los derechos de los estudiantes de las universidades españolas.*

*h) Elevar propuestas al Gobierno en materias relacionadas con su competencia.*

*m) Realizar pronunciamientos por iniciativa propia y actuar como interlocutor de los estudiantes ante la Administración, los medios de comunicación y la sociedad en el ámbito de la competencia del Estado”.*

### **2.3.8. Por fin: deberes de los estudiantes y la futura ley de la potestad disciplinaria.**

Otro acierto, incuestionable, de la norma, que viene a paliar la raquítica situación de corresponsabilidad universitaria que contienen las diferentes normativas, donde no se escapa ninguno de los ámbito competenciales -desde el Estado a las Universidades- y como prueba de esta afirmación, les invito a que cotejen las numerosas normativas donde verán qué poco hay regulado sobre los deberes de los estudiantes en la Universidad.

Pues bien, el artículo 13, ya comentado inicialmente en lo que respecta a la presencia activa, supone, por primera vez en la Universidad post-constitucional, un conjunto ordenado de deberes, de los que vamos a resaltar los más importantes por su papel en la convivencia universitaria:

*“ 13.2.b ) Respetar a los miembros de la Comunidad Universitaria, al personal de las entidades colaboradoras o que presten servicios en las Universidades.*

*2.c) Cuidar y usar debidamente los bienes, equipos, instalaciones o recinto de la universidad o de aquellas entidades colaboradoras con la misma.*

*2.d) No utilizar ni cooperar en procedimientos fraudulentos en las pruebas de evaluación o en documentos oficiales de la universidad.*

*2.g) conocer y cumplir las normas internas de seguridad y salud, especialmente las que se refieren al uso de laboratorios de prácticas y entornos de investigación.*

*2.h) Respetar el nombre, los símbolos y emblemas de la universidad o de sus órganos, así como su debido uso.*

2.i) *Respetar los actos académicos de la Universidad, sin menoscabo de su libre ejercicio de expresión y manifestación.*

2.j) *Ejercer y promover activamente la no discriminación por razón de edad, sexo, raza, religión, orientación sexual e identidad de género o discapacidad o cualquier otra condición o circunstancia personal de los miembros de la comunidad universitaria, del personal de las entidades colaboradoras o que presten servicios en la universidad....”.*

Es importante resaltar que, como conjunto normativo que reviste la forma jurídica de Estatuto, éste hubiera quedado incompleto, si solamente se hubiera hecho mención expresa a los derechos, o apenas se hubiese detenido en los deberes, como así han hecho la mayoría de las normativas universitarias, quienes al amparo del art.46. 2 de la LOU: “*Los Estatutos y normas de organización y funcionamiento desarrollarán los derechos y deberes de los estudiantes, así como los mecanismos para su garantía*”, han pasado deprisa, como de puntillas, por una materia que al igual que el régimen disciplinario, les resulta bastante incómodo no a las universidades, pero si a buena parte de los responsables académicos, y como botón de muestra baste ver el limbo jurídico en el que se desenvuelven determinados actos impropios de una Universidad del siglo XXI, como así sucede con las “novatadas”<sup>27</sup>, tanto en las Facultades y en los Colegios Mayores, o con los destrozos frecuentes en los campus universitarios, o las intromisiones en algunos actos académicos repletas, cuanto menos, de insultos a profesores y autoridades académicas.

Todo ello se ha venido produciendo por varias situaciones que convergen en este período en el que nos encontramos, y que a buen seguro van a operar un profundo cambio gracias al Estatuto del Estudiante. Esta situación, a la que nos estamos refiriendo, viene provocada entre otras cosas por la vigencia, todavía, del vetusto Decreto de 8 de Septiembre de 1954 que como apunta CAMARA DEL DEPORTILLO<sup>28</sup> se trata de una norma inspirada en el de 1906 y que tenía como finalidad el mantenimiento del orden público. Finalidad que, obviamente, por muy vigente que estén la mayoría de los preceptos del Decreto no se mantiene, entre otras cosas, por colisionar con el régimen de derechos y libertades que consagra la Constitución ( asociación, reunión, expresión, libertad de culto, etc. ); y es precisamente la obsolescencia de la norma, lo que provoca su escasa aplicación, aunque en la actualidad se sigan produciendo alteraciones al orden académico, como son la falta de respeto, maltrato a bienes y personas, procedimientos fraudulentos, etc., que en algunos casos terminan en la inspección de servicios, con la correspondiente instrucción del expediente disciplinario y con la sanción impuesta por el Rector de turno.

Existe pues, una relajación a la hora de aplicar una norma de 1954, que como vulgarmente se dice en el argot jurídico: chirría. Igualmente, no se debe de desconocer, que la mayor parte de estas conductas, están incluidas en el ordenamiento jurídico general, generando las propias responsabilidades civiles y penales, si bien habría que distinguir cuando estas acciones antijurídicas se realizan “intramuros” de la universidad,

<sup>27</sup> Nuestra opinión al respecto, fue ampliamente difundida en el reportaje periodístico: “Medicina pide ayuda al subdelegado y alcalde para evitar las novatadas” y publicado en el Diario *IDEAL* de Granada, el 7 de octubre de 2010, p.6; o bien el Programa de Radio Nacional de España del día 12 de octubre de 2010 a las 13 horas; o en el Telediario de las 21 horas del día 14 de octubre de 2010 en Canal Sur Televisión.

<sup>28</sup> CAMARA DEL PORTILLO, D.(2010): “Ayer, hoy e incógnitas de mañana del régimen de disciplina académica”, ponencia en *Encuentro + ética q .disciplina académica*, organizado por la Universidad Politécnica de Madrid y AEDUN, 27-28 de octubre (papers).

y cuando se realizan fuera de sus dependencias, donde los responsables actúan como cualquier ciudadano, a los que nos les asiste ningún aforamiento especial<sup>29</sup> y por lo tanto responden ante las instancias judiciales ordinarias.

Son las acciones y conductas que se realizan en el ámbito universitario, y que por lo tanto afectan desde el orden académico a la convivencia de la comunidad, las que requieren un tratamiento específico, con los mecanismos de respuesta adecuados, donde se tengan en consideración las específicas características de la Universidad, y esto en buena medida es lo que va a propiciar el Estatuto, donde la tipificación de un conjunto de deberes, específicos de los estudiantes universitarios, deben de encontrar su respaldo efectivo en la futura ley reguladora de la potestad disciplinaria, tal y como prevé la disposición adicional segunda del Real Decreto, donde igualmente se garanticen los derechos de defensa de los estudiantes.

Así pues, nunca han estado tan bien puestos los espartos para tener un bonito cesto, donde no solamente se derogue el arcaico Decreto de 1954, sino que también se disponga de una norma que responda a la realidad de nuestros días como así reclaman la mayoría de la Universidad española, y que muy frecuentemente demandan los Defensores Universitarios<sup>30</sup> como hace HITA VILLAVERDE: llegados a este punto, entendemos que es un momento especialmente propicio para iniciar el amplió debate al que nos referíamos y del que podemos obtener conclusiones basadas en nuestra propia experiencia y que puedan servir de marco para la elaboración de la mencionada ley. Me estoy refiriendo a cuestiones tales como el fraude copiarse en los exámenes, en sus diferentes grados y posibilidades, a los desplantes y desconsideraciones a los profesores, a la asistencia a actos académicos incorrectamente vestidos o desaseados, a la inexistencia reiterada a clase, al lenguaje irrespetuoso y soez, a la utilización del ciberespacio para zaherir la intimidad o el honor a los compañeros o profesores, al uso inadecuado de los medios materiales puestos al servicio de todos, etc, .... Es preciso disponer de una norma que esté al servicio de la integración y la corresponsabilidad y no de la ciega represión...

Y seguirá argumentando el Defensor Universitario granadino: ...no es lo mismo copiar utilizando un sofisticado artilugio conectado con un centro emisor, que echar momentáneamente “un vistazo” desesperado al examen de un compañero. No es igual copiar con premeditación (las graciosas “chuletas”) que sin premeditación. No reviste la misma gravedad una calumnia vertida a través de pasquines colocados por toda la Facultad contra un profesor, o un exabrupto verbal proferido en público, que un desaire más o menos contenido en el curso de una acalorada revisión de exámenes, pidiendo inmediatamente disculpas.

Ahora bien, tanto el conjunto de deberes, como la garantías de su cumplimiento y los mecanismos de respuesta, debe de estar, insistimos, de acuerdo con la realidad social donde van a ser aplicados, y en esta realidad es muy importante tener presente, como

---

<sup>29</sup> Como sucedía hasta el Decreto de Cortes de 7 de diciembre de 1837, que reitera la vigencia del Título V de la Constitución de Cádiz de 1812, y que supuso el fin de una jurisdicción especial, que se establecía para no perturbar la vida académica haciendo comparecer a los estudiantes ante tribunales distantes, o simplemente, que utilicen los procedimientos corrientes, como podemos consultar en DE LA CRUZ AGUILAR, E.(1987), *Lecciones de historia de las Universidades*, Civitas, Madrid, pp.39-46.

<sup>30</sup> En este sentido destacamos las palabras de HITA VILLAVERDE, E. (2010), “El régimen disciplinario de los estudiantes universitarios: la necesidad de una Ley reguladora”, en *XIII Encuentro Estatal de Defensores Universitarios*, Barcelona, 27-28 de octubre, web de defensores universitarios, p.8

elemento fundamental lo establecido en el artículo 63.1 del Estatuto donde se concibe a la Universidad como un espacio de formación integral de las personas que en ella conviven, estudian y trabajan.

### 2.3.9. La formación en valores.

La inclusión de todo un capítulo, el XIII, dedicado a la formación en valores, nos induce a realizar una reflexión al respecto, máxime, si tenemos en cuenta que durante bastante tiempo la universidad ha sido considerada, tal y como dice el artículo 1.1 de la LOU, como un servicio público de educación superior dedicado a la investigación, docencia y estudio<sup>31</sup>.

Al rebufo de estas funciones de la universidad, y apoyado en el artículo 1.2 de la LOU, se ha venido manteniendo una tradición de considerar que en la universidad sólo se ha de investigar y enseñar para la transmisión y crítica de la ciencia, la preparación para el ejercicio profesional, la transferencia del conocimiento al servicio de la sociedad o la difusión de la cultura; por lo que así las cosas, no es misión de la universidad la educación de la persona, la formación en valores, la adquisición de pautas, actitudes y comportamientos, desde el punto de vista estrictamente legal, hasta el punto de considerar que se ha mantenido y aceptado en el ámbito universitario, que en la universidad no se tiene que educar, esto es, en el sentido de urbanidad, que es propio de otros niveles educativos – primaria y secundaria...- o de otras agencias de socialización, entiéndase la familia, la iglesia, etc.

Sin embargo, la práctica nos dice otra cosa, pues qué duda cabe que en la Universidad, en el desarrollo y perfección de las facultades intelectuales, también se educa ¿Dónde?, pues en las aulas, en las prácticas de laboratorio, en el uso de las distintas instalaciones, en el comportamiento con los compañeros, en las relaciones con el PAS, y ello ¿Cómo? , a través de normas no escritas que comportan principios morales, actitudes éticas, adquisición de compromisos; vamos que estaríamos, si se me permite la licencia histórica, más cerca del “Volksgeist” o espíritu del pueblo de Carl VON SAVIGNY que de la Codificación, hasta el punto que no sería exagerado, por nuestra parte, decir que en la Universidad se ha materializado un “espíritu universitario” que nos lleva a adoptar unas reglas de juego no escritas, pero que ahí están, y que muchas veces, a pesar de que se aplican, tienen dificultad de anclaje ante los diversos conflictos, por la ausencia de los principios de legalidad y tipicidad, como muy bien saben los Servicios Jurídicos de las Universidades, los Defensores Universitarios o la propia Inspección de Servicios.

No obstante, el panorama va a cambiar, y en contra de lo que muchos creen, si hay tipificación, en estricto sentido jurídico, de la ética, valores, etc., como podemos apreciarlo consultando la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, quien ya configura el sistema educativo español de acuerdo con los valores de la Constitución (art. 1) e inspirado en los siguientes principios (art.1.c): “*La transmisión y puesta en*

<sup>31</sup> A este respecto tuvimos la ocasión de pronunciarnos en nuestra ponencia, JIMÉNEZ SOTO, I., “Las reglas de juego académico como garantía de convivencia. Diseñando futuro”, en el *Encuentro más ética que disciplina académica...*(papers), donde tuvimos la oportunidad de coincidir en la mesa redonda, gracias a la dirección técnica del encuentro de JUAN MANUEL DEL VALLE PASCUAL, con MERCEDES CHACÓN DELGADO, Directora General de Formación y Orientación Universitaria del Ministerio de Educación y con GUILLERMO RODRÍGUEZ LOMBARDA representante y miembro del Grupo de Expertos para el Plan de Bolonia del Ministerio de Educación.

*práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto a la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación*”; y entre los fines de la LOE, en el artículo 2.1.c., hallamos lo siguiente: *“La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos”*. Y esta Ley, vincula a las Universidades, puesto que el artículo 3.2.j) al referirse a las enseñanzas que comprende el sistema educativo, se encuentra la enseñanza universitaria, aunque ésta se rija por sus normas específicas (art.3.2.7).

Y precisamente, esto, afortunadamente, es lo que parece haber entendido el Estatuto del Estudiante Universitario cuando dice así, en su artículo 63.1: *“ La universidad debe ser un espacio de formación integral de las personas que en ella conviven, estudian y trabajan. Por ello la formación en valores de los estudiantes al igual que la del resto de la comunidad universitaria no le es ajena. Para ello la universidad deben reunir las condiciones adecuadas que garanticen en su práctica docente e investigadora la presencia de los valores que pretende promover en los estudiantes: la libertad, la equidad y la solidaridad, así como el respeto y el reconocimiento del valor de la diversidad asumiendo críticamente su historia. Asimismo promoverá los valores medioambientales y de sostenibilidad en sus diferentes dimensiones y reflejará en ella misma los patrones éticos cuya satisfacción demanda al personal universitario y que aspira a proyectar en la sociedad. En consecuencia, deberán presidir su actuación la honradez, la veracidad, el rigor, la justicia, el respeto y la responsabilidad “*. Todo materializado en la batería de derechos y deberes que contempla el Estatuto, del que podemos resaltar a título de conclusión el art. 7.1.c: *“ A una formación académica de calidad, que fomente el aprendizaje de las competencias que correspondan a los estudios elegidos e incluya conocimientos, habilidades, actitudes y valores; en particular los valores propios de una cultura democrática y del respeto a los demás y al entorno”*.

Por lo tanto, el Estatuto del Estudiante Universitario, como decíamos en nuestro anterior artículo, constituye un reto para la Administración educativa, donde en sus diferentes niveles acierte a dotar de los instrumentos adecuados para llevar a la práctica todo un conjunto de formación en valores, que vaya más allá de la simple retórica, y se convierta en realidades tangibles para todos los que formamos la comunidad universitaria.

### **2.3.10. Atentos al principio de confianza legítima.**

Que duda cabe que la entrada en vigor del Real Decreto, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, va a provocar una adaptación, en cascada, de las diferentes normativas universitarias, que se habrán de acomodar al nuevo marco jurídico que se crea. Algo similar, a lo que ha sucedido con la implantación del EEES; y es que ante las nuevas situaciones que se van a producir, es lo que nos anima a plantear como ejemplo, a título de observación o mejor dicho precaución, que las posibles modificaciones reglamentarias que se puedan producir, deben de ser muy respetuosas con el principio de confianza legítima, como así manifestamos en su día ante los

cambios de fecha de exámenes que la Universidad Autónoma de Madrid quería aprobar en el 2010<sup>32</sup>.

Y es que ante la posibilidad de sustituir la convocatoria extraordinaria de septiembre, por la misma convocatoria en el mes de julio, suponía, al menos, varias reflexiones sobre la medida académica, como puede suceder ante otras situaciones similares: la primera, versaría sobre la legalidad de la medida que se quiere adoptar, en este caso, sería responder a la siguiente pregunta ¿Puede una Universidad modificar las fechas de convocatoria?, no cabe la menor duda, que la propia autonomía universitaria consagrada en el art. 27 de la CE, y su desarrollo por la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades y su modificación por la Ley Orgánica 4/2007, lo permiten, en cuanto que el artículo 46.3 del cuerpo legal citado determina: “*las Universidades establecerán los procedimientos de verificación de los estudiantes*”; y esta competencia la asumen las Universidades a través de su potestad reglamentaria, principalmente de su Consejo de Gobierno, quien en virtud del artículo 15 de la LOU: “*...establece las líneas estratégicas y programáticas de la universidad...en los ámbitos de la organización de las enseñanzas*”. Así pues, no hay duda alguna, siempre que la modificación se realice por el órgano estatutario establecido, que una Universidad puede cambiar, alterar, modificar, etc., las fechas de convocatoria de los exámenes, y siempre que se respete el principio de irretroactividad de las normas jurídicas.

La segunda cuestión, no se centra en la legalidad, sino en la valoración ética de los efectos que puede producir la nueva normativa. Y es aquí, donde las diferentes instancias universitarias, como pueden ser, entre otras, el Defensor Universitario, deben de reflexionar, pues aunque una norma sea legal, y no se discuta su viabilidad jurídica, no es menos cierto que la aplicación de la misma puede producir situaciones injustas, que incidan para que los órganos de gobierno una Universidad sean cautos a la hora de aprobar cambios sensibles en las diferentes normativas universitarias.

Y todo ello, partiendo del concepto de la Educación Superior como actividad de Servicio Público, tal y como nos viene dada en la redacción del art. 1.1 de la LOU: “La universidad realiza el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio”. Así pues<sup>33</sup>, los derechos y deberes de los estudiantes universitarios son propios de aquéllos que como usuarios se establecen en un servicio público. Es decir, la noción de este concepto nos lleva al derecho al acceso, a la igualdad, a la continuidad y regularidad de la prestación, etc.; en definitiva, al estudio y cumplimiento de los principios del servicio público, entre los que podemos destacar, el de “continuidad”, que es el que resulta afectado por lo que se refiere a uno de sus componentes como es el de la regularidad, pues la nueva normativa conlleva el cambio de este elemento en la prestación, al pasar del mes de septiembre al de julio. Ciertamente, entre los mismos principios invocados, se encuentra el de “mutabilidad” que permite a los poderes públicos modificar las condiciones de prestación de los servicios, y que refuerza la legalidad de la medida que se pretende adoptar.

---

<sup>32</sup> Y que sirvió para que FRANCISCO JAQUE como Defensor Universitario de la Universidad Autónoma de Madrid, formulara, con gran acierto, una Sugerencia a los órganos de gobierno de la citada Universidad, para que tuvieran presente que cualquier cambio normativo al respecto debería de respetar el principio de confianza legítima; y así en la sugerencia del Defensor Universitario, se establecía un régimen transitorio a la hora de cambiar las fechas de examen que fue aceptado.

<sup>33</sup> JIMÉNEZ SOTO. I. (2009), *Derechos y Deberes* ..., pp. 18-24.

Sin embargo, el elemento “regularidad”, tiene un carácter esencial en el sistema educativo, por lo que cobra plena realidad las palabras de EMBID IRUJO<sup>34</sup> al decir que el derecho a la educación del artículo 27 de la CE, incluye el derecho a un control objetivo y racional del saber que posibilite el acceso a cualquier titulación del sistema educativo.

Esto es, la racionalidad del cambio de fechas debe de venir debidamente motivado y justificado, y sobre todo valorado en cuanto a los beneficios y perjuicios que puede aportar la norma, pues la modificación que se pretende, está en íntima conexión con el factor “tiempo”, que tal vital resulta en la vida académica de los estudiantes: asistencia a clase, preparación de exámenes, conciliación con la vida laboral y familiar (ampliamente potenciadas en el futuro Estatuto del Estudiante Universitario), desarrollo curricular en función de sus aptitudes, etc.

En definitiva, este ejemplo es suficientemente gráfico de lo que queremos decir, pues se trata de una norma, que altera sensiblemente el calendario académico: para unos los que están en los primeros cursos de licenciatura; y para otros los que finalizaran los mismos, a quienes se les pueden producir sensibles perjuicios por cuanto, y permítaseme el símil, a mitad del viaje se les cambian las condiciones del transporte pactado sin su consentimiento. No olvidemos, que los estudiante se han matriculado, en atención a un calendario académico, y con unas condiciones establecidas “de gran tradición” en el ámbito universitario, y que constituye jurídicamente una práctica administrativa consolidada.

Además de todas las razones expuestas anteriormente, ello nos conduce a preguntarnos, si tal medida, o medidas similares, no podrían, en cierta medida, colisionar con el denominado “Principio de Confianza Legítima”, por cuanto, a tenor de lo establecido en el art. 3.1 de la Ley 30/1992, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, las Administraciones públicas deben de respetar en su actuación los principios de buena fe y de confianza legítima. Principio que, deriva del principio constitucional de seguridad jurídica, y que trae causa del Derecho comunitario y, que en definitiva, se trata de la confianza de los ciudadanos en que la actuación de la Administración no puede ser alterada arbitrariamente. Se trata como mantiene SARMIENTO RAMÍREZ-ESCUDERO<sup>35</sup> del derecho que tiene todo ciudadano a prever y ordenar “pro futuro” su trayectoria vital; a que el Derecho le garantice un mínimo de estabilidad sobre la cual constituir un proyecto personal o profesional, sin que los cambios del ordenamiento supongan trastornos en las relaciones jurídicas ya entabladas<sup>36</sup>.

Vistas así las cosas, con la entrada en vigor de la nueva norma, la extensa producción reglamentaría, que se prevé, de los órganos de Gobierno de las Universidades, deberán de tener en cuenta el cumplimiento de algunos principios administrativos, como este de la confianza legítima.

---

<sup>34</sup> EMBID IRUJO, A. (1981), “El contenido del derecho a la educación”, *REDA*, núm. 31, pp. 653-681.

<sup>35</sup> SARMIENTO RAMÍREZ-ESCUDERO, D., “El principio de confianza legítima en el Derecho inglés: la evolución que continúa”, en *REDA*, Civitas, núm. 114, 2002, pp.233-262.

<sup>36</sup> Reconocido por el Derecho comunitario en algunas sentencias, entre otras, TJCE C-41/74(1974); C-152/84(1986) y C-316/93 (1994).



## LA ADAPTACIÓN A BOLONIA DE LOS ESTUDIOS JURÍDICOS: AUTOCOMPLACENCIA INGLESA, RESISTENCIA ALEMANA

BRUNO RODRÍGUEZ-ROSADO\*  
Profesor Titular de Derecho civil  
brm@uma.es

*Universidad de Málaga*

**Resumen:** la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está cambiando la fisonomía de las Facultades de Derecho españolas y de otros países europeos. Sin embargo no sucede así en todos los casos, y particularmente en Inglaterra y Alemania. Las Facultades de Derecho inglesas, lo mismo que sus Universidades, consideran con razón que el EEES ha tomado su sistema de *Bachelor* y *Master* como modelo, y que, por tanto, ellas no requieren de ninguna transformación. Dicho convencimiento les está ahora paralizando la adaptación de otros puntos también importantes. Diferente es la situación de las Facultades de Derecho alemanas, cuyo sistema no es en absoluto conforme con el EEES. Sin embargo, hasta ahora han conseguido que los responsables políticos les permitan quedar al margen del Proceso de Bolonia. El año 2011 servirá para aventurar si dicha especialidad dentro de su sistema universitario se mantendrá, o si los estudios de Derecho alemanes habrán también de seguir la ruta hacia la adaptación al EEES.

**Abstract:** The implementation of the European Higher Education Area (EHEA) is affecting the Law Faculties of Spain and other European countries. English Law Faculties, like the rest of their university system, consider with good reason that the EHEA is based on their Bachelor and Master degrees, and so they see no need for any adaptation on their part. This stance of theirs is now holding up the implementation of other important aspects of the EHEA. The case of German Law Faculties is different. Their system in no way conforms to the EHEA. However they have managed until now to stay out of the Bologna Process. It should be easier in 2011 to forecast whether the Germans will continue to go their own way, or whether they will think better of it and take the EHEA on board.

**Palabras clave:** Proceso de Bolonia, Inglaterra, Alemania, estudios de Derecho, adaptación.

**Keywords:** Bologna Process, England, Germany, Law Faculties, implementation.

---

\* El autor quiere agradecer a Elizabeth Ogden, jefa del Servicio de secretaría de la Facultad de Derecho de la Universidad de Oxford, a Deborah Hardy, del Departamento de educación del gobierno británico, al Dr. Christian Schernitzky, del Ministerio de justicia alemán, y Dr. Udo Söns, abogado en Bonn, la ayuda que le han prestado en la solución de sus numerosas dudas sobre los procesos de adaptación de los respectivos países al proceso de Bolonia.

**Sumario:** 1. Introducción 2. El sistema tradicional inglés, modelo de Bolonia 3. Los limitados avances del Reino Unido en la realización de las reformas pendientes 4. El sistema alemán, modelo de un sistema “generalista” 5. La férrea actitud anti-Bolonia de las Facultades de Derecho alemanas 6. Conclusiones

## 1. Introducción

Son bien conocidos los objetivos del llamado “proceso de Bolonia”, tendente a la creación de un “Espacio Europeo de Educación Superior” (EEES). Se trata de un proceso, no exento de tensiones, que esta transformando el perfil de la Universidad española, pues no en vano trata de integrarla en un marco más amplio y armonizado de instituciones europeas de educación superior.

Los estudios de Derecho no son ajenos a esos cambios; y precisamente porque el 2010 es el año que los participantes del proceso se fijaron como objetivo para poner en marcha el “Espacio Europeo de Educación Superior”, puede ser conveniente echar ahora una mirada a la forma en que otros países de nuestro entorno están adaptando sus estudios de Derecho a ese nuevo marco. Inglaterra y Alemania, como sistemas europeos de referencia en cuestiones de educación superior, pueden ser dos ejemplos de gran interés: más aún si se tiene en cuenta que cada uno de ellos es paradigmático representante de los sistemas jurídicos conocidos como de *common law* y *civil law*<sup>1</sup>. Dentro de ese análisis, me centraré en la cuestión que de modo más eminente afecta a las propias Facultades, como es el establecimiento del sistema de grado y master, haciendo en cada caso, y en función de su interés, mención a otros aspectos esenciales del proceso –adopción de un sistema homólogo de créditos, de unos sistemas de certificación de calidad de las instituciones o de metodologías más participativas en el aprendizaje –.

## 2. El sistema tradicional inglés, modelo de Bolonia

Uno de los ejes fundamentales de la Declaración de Bolonia, que en 1999 dio inicio a la creación del “Espacio Europeo de Educación Superior”, es la adopción de un sistema universitario basado en dos ciclos, el llamado grado, de una duración mínima de tres años, y en el que se contendrían los conocimientos generales que habilitan para el ejercicio profesional de una determinada rama científica, y el master, tendente a una mayor especialización y habilitación práctica. Se trata de un sistema bien diverso al tradicional español donde, a pesar de la introducción por la Ley general de educación de 1970 de un sistema de licenciatura con dos ciclos, es bien sabido que el primer ciclo apenas habilitaba para un ejercicio profesional autónomo.

El sistema adoptado por Bolonia, no puede ignorarse, no es sino trasunto y transposición en buena parte del existente en los países anglosajones y en particular en Inglaterra. En consecuencia, las instituciones políticas y educativas inglesas son conscientes de que el esfuerzo que han de realizar para la adaptación de su sistema al

---

<sup>1</sup> Vid al respecto, Zweigert/Kötz, Introducción al Derecho comparado, Oxford University Press, Mexico, 2002, p. 77.

EEES es, en este punto, muy inferior al de otros países europeos<sup>2</sup>. Muestra de ello es que el último informe elaborado por el Reino Unido para dar cuenta a la secretaría permanente del proceso de Bolonia de los avances llevados a cabo en su ejecución declara que el sistema de dos ciclos (*Bachelor* y *Master*) se halla ya en vigor desde hace años y no se requieren por tanto modificaciones en este punto<sup>3</sup>.

El *Bachelor of Laws* (LL.B.) tiene normalmente una duración media de tres años, aunque no faltan Universidades, como la de Oxford, que ofrecen la posibilidad de un *Bachelor* de cuatro años, incluyendo entonces un año de estancia en otra Universidad europea<sup>4</sup>. El *Bachelor* incluye una serie de materias obligatorias, determinadas en todo caso por la Universidad, pero en las que suelen coincidir *public law, european law, procedural law, criminal law, trust and equity, law of obligations* y *property law*, y otra lista, generalmente muy amplia, de optativas. En el caso de los estudios de Derecho, no existen *Bachelor* de dos años, no previstos en el sistema diseñado por el proceso de Bolonia, que sí existen en cambio en otras áreas de conocimiento<sup>5</sup>.

Al acabar el *Bachelor* los alumnos tienen la posibilidad de hacer un *Master of Laws* (LL.M.), con un contenido mucho más especializado, y cuya duración normalmente es de un año. Pero hay que tener en cuenta que ese *Master*, al que acuden muchos estudiantes de otros países, no habilita directamente para el ejercicio de las profesiones jurídicas, típicamente la abogacía en sus diversas formas (*solicitor, barrister*). El ejercicio de esas profesiones, que en Reino Unido ni siquiera exige de estudios jurídicos universitarios, ya que es posible llegar a ella por vía de unos años de pasantía o ejercicio práctico, o mediante un curso de adaptación para graduados de otras especialidades (*Graduate Diploma in Law*), requiere en todo caso la superación de unos cursos, el *Legal Practice Course*, para los *Solicitors*, y el *Bar Professional Training Course*, para los *Barrister*, supervisados por los respectivos colegios profesionales.

<sup>2</sup> Así lo reconoce por ejemplo el Informe, muy favorable a la participación británica en el EEES, que con el Título “Bologna Process” elaboró el “education and skills committee” de la Cámara de los Comunes y que fue presentado a la opinión pública el 16 de abril de 2007: vid en concreto páginas 22 y 24. El documento se puede encontrar en [www.publications.parliament.uk/pa/cm200607/cmselect/cmmeduski/205/205.pdf](http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200607/cmselect/cmmeduski/205/205.pdf). También *Europe Unit*, ente corporativo que agrupa a las Universidades británicas, destaca esta ventaja en el punto de partida del Reino Unido a la hora de adaptarse al EEES: vid el documento titulado UK “position on qualification length” en [www.europeunit.uk/sites/europe\\_unit2/bologna\\_process/uk\\_policy\\_position/uk\\_position\\_on\\_qualification\\_length.pdf](http://www.europeunit.uk/sites/europe_unit2/bologna_process/uk_policy_position/uk_position_on_qualification_length.pdf). Todas las consultas de páginas web a que se refiere este artículo se han realizado durante los meses de septiembre y octubre de 2010.

<sup>3</sup> National reports on Bologna reforms in England, Wales and Northern Ireland, 2009, p. 6. El documento se puede encontrar en la página web oficial del proceso de Bolonia ([www.ehea.info](http://www.ehea.info)), en la siguiente dirección: [www.ehea.info/uploads/Documents/National\\_Reports\\_UK-England-Wales-Northernireland\\_2009.pdf](http://www.ehea.info/uploads/Documents/National_Reports_UK-England-Wales-Northernireland_2009.pdf)

<sup>4</sup> Sobre los estudios de Derecho en Reino Unido, y en particular en Inglaterra, puede consultarse, además de otras fuentes en Internet, Palao Moreno, “Los estudios de Derecho en los Estados europeos de habla inglesa: Reino Unido e Irlanda”, en García Añón, *Los estudios de Derecho en Europa*, Valencia, 2008, pp. 183 ss.

<sup>5</sup> El informe de la Cámara de los comunes citado en nota 4 plantea precisamente como uno de los problemas de adaptación del Proceso de Bolonia en el Reino Unido la existencia de esos *Bachelor* de dos años en determinadas disciplinas: vid, lugar citado, p. 52.

En consecuencia, en cuanto a uno de los puntos esenciales del proceso de Bolonia, la configuración de una estructura de grado y postgrado, las Facultades de Derecho del Reino Unido son modelo y pioneras respecto de las del resto de Estados signatarios, si bien su estructura de dos ciclos culmina normalmente en cuatro años mientras que los países de la Europa continental están tendiendo a un sistema de cinco años (3+2 ó 4+1)<sup>6</sup>. En cambio, en otros puntos esenciales del proceso, los avances han sido muy limitados: típicamente, en la adopción de un sistema de acreditación de la calidad de las instituciones de educación superior y en la adopción de un sistema homólogo y transfronterizo que permita cuantificar el grado de realización de los respectivos estudios: el sistema de créditos ECTS (*european credit transfer system*).

### **3. Los limitados avances del Reino Unido en la realización de las reformas pendientes**

En realidad, bien vistas las cosas, no puede sino decirse que el Reino Unido fue también pionero en esos otros aspectos recién mencionados. Pero que su “ir por delante” le ha llevado a crear disfunciones que no han sido rectificadas a día de hoy, con lo cual no se ha producido en esos ámbitos la deseada convergencia.

En lo referente a la creación de un sistema que permita cuantificar el esfuerzo requerido para completar una determinada graduación, y la parte ya realizada de ese total, el Reino Unido creó en los años noventa el sistema de “Credit Accumulation and Transfer Scheme”, comúnmente conocido como *United Kingdom credit* o, abreviadamente, *UK credit*. Ese sistema fue precursor de lo que luego ha sido el ECTS, en cuanto que el objetivo de su introducción era precisamente permitir la movilidad dentro del Reino Unido, cuantificando el desarrollo alcanzado por cada alumno en sus estudios.

Pero la realidad es que ese desarrollo primero está hoy ralentizando la aplicación del sistema de créditos ECTS. La mayoría de Universidades inglesas siguen trabajando y cuantificando sus materias en *UK credits*, siendo conscientes de que no son homólogos con los ECTS, pues el *UK credit* supone 10 horas de aprendizaje, frente a las 25-30 del crédito ECTS. Lo lógico sería que las Universidades inglesas abandonasen ese sistema en pro de común europeo. Pero realmente no se observa desarrollo alguno en esa dirección, y las Universidades se suelen limitar a reseñar en sus informaciones que se entiende que dos *UK credit* equivalen a un crédito ECTS<sup>7</sup>. Y no parece que la cosa vaya a cambiar a corto plazo, dado que en 2008 el organismo de acreditación de la calidad, la *Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)*, de la que luego trataré,

---

<sup>6</sup> Desde el punto de vista británico, ha destacado esta diferencia, reflejando que puede tener problemas para la movilidad estudiantil, Furlong, en “British Higher Education and the Bologna Process: an interim assessment”, p. 17, localizable en [www.epsnet.org/2004/Furlong.pdf](http://www.epsnet.org/2004/Furlong.pdf)

<sup>7</sup> Consulta realizada en la web site de muchas Universidades inglesas: vid por ejemplo la de Manchester ([www.campus.manchester.ac.uk/map/teachinglearningassessment/teaching/creditframework](http://www.campus.manchester.ac.uk/map/teachinglearningassessment/teaching/creditframework)), Oxford ([www.ox.ac.uk/students/graduations/transcripts](http://www.ox.ac.uk/students/graduations/transcripts)), o Canterbury Christ Church University ([www.canterbury.ac.uk](http://www.canterbury.ac.uk)).

publicó un informe en el que se tenía su sistema por perfectamente compatible con el europeo, tal vez sin tener muy en cuenta la reseñada diferencia<sup>8</sup>.

El otro punto de divergencia es el sistema de acreditación de la calidad de los centros de educación superior. Ciertamente, no cabe duda de que varias de las Universidades inglesas figuran entre las más valoradas del mundo, justo después de las estadounidenses<sup>9</sup>. Y que el Reino Unido fue precursor en el sistema de control y acreditación de la calidad de sus instituciones de enseñanza superior, en cuanto que desde 1997 existe allí la *Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)*, institución creada por las Universidades y *Colleges* ingleses para velar, mediante la elaboración de informes, sobre la calidad de las instituciones de enseñanza superior, y que es miembro de pleno derecho de la *European Association for Quality Assurance in Higher Education*. Desde su creación la QAA no ha dejado de informar y elaborar propuestas. Pero hay que tener en cuenta que los informes por ella emitidos, aun los dirigidos específicamente a una Universidad, no son vinculantes, sino simples recomendaciones que las Universidades pueden llevar a la práctica o no, con lo cual muchas de sus directrices no pasan más allá de una declaración de buenas intenciones.

La impresión general que queda cuando se estudia la aplicación del proceso de Bolonia en las Universidades inglesas es la de que un cierto sentimiento de autosuficiencia, ligado al hecho de haber sido pioneras en muchas de las cuestiones, les está impidiendo ahora dar los pasos necesarios para una efectiva convergencia con el resto del continente. Si se tiene en cuenta el exquisito respeto y seriedad con que las instituciones políticas británicas tratan todo lo concerniente a la autonomía universitaria, se comprende que la decisión de superar esos obstáculos está exclusivamente en manos de las propias Universidades<sup>10</sup>. Y éstas, por ahora, no terminan de corregir las disfunciones existentes. Tal vez sea algo más que sintomático que, tratando del proceso de Bolonia, la página web de una de las más importantes Universidades inglesas, la de Oxford, declare abiertamente que “in the UK, there has only been limited official interest in promoting awareness of the potential implications, not least because it has been assumed that the rest of Europe was moving towards the UK patterns of Higher Education”<sup>11</sup>.

<sup>8</sup> Vid el informe elaborado por el *Advisory Group* de dicho organismo, que lleva por título “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). En [www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/FHEQ/selfcertification09/FHEQSelfCert.pdf](http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/FHEQ/selfcertification09/FHEQSelfCert.pdf)

<sup>9</sup> Vid por ejemplo el conocido ranking mundial publicado por el *Institute of Higher Education of Shanghai*, en el sitio web [www.arwu.org](http://www.arwu.org)

<sup>10</sup> El respeto al principio de autonomía universitaria es tal que en la página web del Ministerio competente para Universidades, el “Department for Business, Innovation and Skills” del Gobierno británico, no existe información alguna sobre el proceso de Bolonia; y que cuando a través de esa página web he formulado una pregunta sobre hecho tan sorprendente para la mentalidad de un europeo continental, la persona encargada de la oficina de información, muy amablemente, me lo haya explicado diciendo que “it may help if I explain that institutions of higher education are autonomous in England, each institution makes its own decisions about how to implement the Bologna reforms. This department does not gather information about how this is done”.

<sup>11</sup> Vid [www.admin.ox.ac.uk/epsc/bologna.shtml](http://www.admin.ox.ac.uk/epsc/bologna.shtml) Puede traducirse así: “En el Reino Unido ha habido un limitado interés oficial en promover la conciencia de las potenciales implicaciones [del proceso de Bolonia], en cierta medida porque se asume que el resto de Europa es el que se está moviendo hacia la adopción de los criterios británicos sobre la educación superior”.

#### 4. El sistema alemán, modelo de un sistema “generalista”.

Los estudios de Derecho en Alemania tienen una estructura muy consolidada, cuyos orígenes se remontan al siglo XVIII, y caracterizada por varios elementos peculiares y definitorios –“examen de estado”, prácticas obligatorias– que siempre han dificultado su comprensión en otros países<sup>12</sup>. La estructura de dichos estudios se encuentra regulada en el extenso y circunstanciado parágrafo 5 de la Ley federal de la judicatura (*Deutsches Richtergesetz* de 8 de octubre de 1961, modificada en otros puntos en 2009). Los estudios han de realizarse en una Facultad de Derecho, y habrán de abarcar un mínimo de cuatro años –de hecho, son pocos los alumnos que los realizan en ese tiempo–; en ese periodo, los alumnos han de recibir formación en tres materias obligatorias –derecho civil, penal y público, incluyendo en cada caso los respectivos conocimientos procesales–, y en unas materias que elige cada alumno en función de sus intereses –“Schwerpunktbereiche”, literalmente “punto fuerte” o “punto de gravedad”–. Al terminar esos estudios en la Universidad, los alumnos han de superar el llamado “primer examen de estado” (“erste Staatsexam”, hoy llamado “erste juristische Prüfung”), consistente en la realización de varias pruebas que se extienden a lo largo de un semestre; el examen es organizado descentralizadamente por los gobiernos regionales en colaboración con las Universidades, pero el peso mayor de la nota, el 70%, corresponde a la parte evaluada por los organismos no universitarios. Los candidatos sólo tienen la posibilidad de concurrir en dos ocasiones a dicho examen –y el número medio de suspensos ronda el 25 %–<sup>13</sup>.

Al acabar ese periodo en la Universidad y ese “examen de estado”, los alumnos, si bien pueden iniciar el doctorado, no obtienen aún la titulación que les habilita para el ejercicio de las profesiones jurídicas –juez, abogado, notario, fiscal–. Para llegar a ella han de superar aún dos etapas más. La primera de ellas es una época de prácticas, dirigidas por los organismos de justicia, cuyo nombre podría traducirse por “servicio de preparación jurídica” (*juristische Vorbereitungsdienst* o *Rechtsreferendariat*); el citado parágrafo cinco de la Ley federal de la judicatura, que como he dicho regula todos estos periodos, le atribuye una duración de dos años, y establece que los juristas en formación habrán de hacer prácticas en todo caso en un juzgado de lo civil, en una fiscalía, en un organismo administrativo y con un abogado. Al acabar ese periodo de prácticas, los “candidatos a juristas” han de superar la última estación: el segundo examen de estado (*zweite juristische Staatsexam*). En el año 2008, el porcentaje de aprobados fue del 83’3%. Lo mismo que en el primer examen, cuentan con dos convocatorias, si bien en su caso, pueden pedir un tercera convocatoria de gracia (*Gnadenversuch*), que se les suele conceder, dadas las graves consecuencias que veremos tiene la no superación de dicho examen.

---

<sup>12</sup> Sobre esos orígenes de la actual configuración de los estudios de Derecho en Alemania, y las razones que así los han configurado, Llabrés Fuster, “Els estudis de Dret a Alemanya” en José García Añón (ed.), *Los estudios de Derecho en Europa*, Valencia, 2008, pp. 33 ss.

<sup>13</sup> La limitación a dos convocatorias aparece en el § 5 d (5) de la aludida Ley federal de la Judicatura. En la última convocatoria de la que se han publicado datos generales, la de 2008, el porcentaje de aprobados en el “primer examen de estado” fue de un 74,2 %. Las cifras de años anteriores son muy similares. Los datos anuales los ofrece el Ministerio de Justicia, del que dependen todas estas cuestiones, en su página web; en concreto, los datos de 2008 se encuentran en [www.bmj.bund.de/files/-/4500/Ausbildungstatistik%202008.pdf](http://www.bmj.bund.de/files/-/4500/Ausbildungstatistik%202008.pdf)

Sólo una vez superadas todas esas estaciones –Universidad, primer examen de estado, prácticas, segundo examen de estado– se puede decir de alguien que realmente ha acabado sus estudios de Derecho, pues sólo entonces puede ejercer la judicatura. Así lo declara con claridad el mencionado § 5 de la Ley federal de la Judicatura: “la capacidad para ejercer la función judicial la tiene aquel que supera los estudios de Derecho en una Universidad, el primer examen y el servicio preparatorio seguido a su vez del segundo examen de estado”. Si se tiene en cuenta que el resto de profesiones estrictamente jurídicas se remiten en cuanto a los requisitos para su ejercicio a los que existan para el de la judicatura (así, abogacía o notaría<sup>14</sup>), se concluye que sin superar todas esas estaciones no se es propiamente jurista en grado pleno –de ahí la práctica alemana de distinguir al *volljurist*, el “jurista en grado pleno”, de aquellos que simplemente “tienen estudios de Derecho”–. Aquellos que no consiguen culminar todas estas etapas, así sea cayendo en el segundo examen de estado, han de buscar acomodo profesional en otros ámbitos (empresas, asesorías, etc).

Todo este sistema, auténtica carrera de obstáculos que hace que los juristas alemanes gocen, por el hecho de serlo, de un reconocido prestigio social, se entiende precisamente por la finalidad que se pretende alcanzar. El objetivo de la formación jurídica en Alemania, que, como hemos visto, se extiende más allá de la Universidad, es formar un “jurista-generalista” (*Einheitsjurist*), capaz de ejercer la profesión, típicamente como juez, en los distintos ordenes jurisdiccionales (civil, penal o administrativo). No se aspira a formar especialistas en distintos ámbitos del Derecho, sino a dar una formación integral en las disciplinas jurídicas. El Estado entiende además que le corresponde velar por la existencia de un alto nivel de formación en las profesiones jurídicas, dado que todas ellas colaboran en la tarea, asumida por él, de impartir justicia; por eso impone unos controles a través de los exámenes de estado y la fase de prácticas<sup>15</sup>.

## 5. La férrea actitud anti-Bolonia de las Facultades de Derecho alemanas

A la vista del laborioso y consolidado sistema de formación de los juristas alemanes, y del reconocido prestigio de que éstos gozan dentro y fuera de las fronteras de su país, no es de extrañar que los estamentos profesionales de ese sistema atisbasen desde el primer momento con total claridad las implicaciones que para él podía comportar el Proceso de Bolonia. Si de algo no se les puede acusar a los juristas alemanes es de no haber analizado y discutido con absoluto detalle, de modo abierto y sin soluciones preconcebidas, la conveniencia o no de adaptar los estudios de Derecho a los esquemas previstos en el Espacio Europeo de Educación Superior<sup>16</sup>. Como vamos a ver, hasta el

<sup>14</sup> Así, remitiéndose a los requisitos fijados por la Ley federal de la judicatura para el ejercicio de las funciones judiciales, lo establece la Ordenanza de la abogacía (*Bundesrechtsanwaltsordnung*) en su § 4 o la Ordenanza notarial (*Bundesnotarordnung*) en su § 5.

<sup>15</sup> Sobre el sentido y la concepción, típicamente alemana, del que he traducido como “jurista-generalista”, vid Keilmann, A., “The *Einheitsjurist*: a german phenomenon”, *German Law Journal*, 2006, pp. 293 ss.

<sup>16</sup> Pormenorizadas referencias a ese debate pueden encontrarse en varios sitios. Puede consultarse, entre otros, Jeep, J., “Der Bologna-Prozess als Chance – Warum die Juristenausbildung durch Bachelor und Master noch besser werden kann”, en *Neue Juristische Wochenschrift*, 2005, pp. 2283 ss.; Wagner, G., “Der Bologna-Prozess in der europäischen Juristenausbildung”, *Zeitschrift für Europäisches Privatrecht*, 2008-1, p. 109; L.S. Terry, “Living with the Bologna Process: Recommendations to the German Legal Education Community from U.S. Perspective”, en *German Law Journal*, 2006, pp. 863 ss. De forma más

momento parecen haber vencido las voces contrarias a la aplicación de Bolonia: los estudios de Derecho, lo mismo que los de Medicina, han quedado al margen del proceso de adaptación a Bolonia emprendido por las Universidades alemanas. Pero no se sabe si tal situación se mantendrá en un futuro o el 2011 ha de traer novedades, pues la decisión no es aún definitiva, y las voces a favor de la aplicación de Bolonia a Derecho buscan con ahínco e imaginación nuevos argumentos para invertir la situación.

Sería muy complejo referir todo el intercambio de argumentos pro y contra la aplicación de Bolonia a Derecho que ha habido en Alemania en los últimos años. Puede decirse que la discusión comenzó casi inmediatamente después de la firma de la Declaración de Bolonia, pero que las decisiones efectivas que han fundado la negativa a la aplicación del Proceso de Bolonia a Derecho, son de 2005: en ese año se dieron los hechos básicos que siguen constituyendo hoy la línea de resistencia del sistema tradicional. En efecto, a lo largo de 2005 se sucedieron una serie de acontecimientos que han sido de vital trascendencia para toda esta materia. En primer lugar, una comisión nombrada por los Conferencia de ministros de justicia alemanes –integrada por el ministro federal y los ministros de los estados federados– hizo público un extenso y muy detallado informe titulado “el Proceso de Bolonia y sus posibles efectos en los estudios de Derecho” en el que, tras analizar con detalle los pros y contras de la adopción del sistema de *Bachelor* y *Master*, se extrae un juicio negativo sobre dicho sistema<sup>17</sup>; ese informe es entregado a la citada Conferencia de ministros de justicia alemanes que, en su reunión de primavera de ese año, y tras analizarlo, concluye que no resulta conveniente transformar la estructura de los estudios de Derecho vigente en Alemania para adaptarla al sistema de dos ciclos propugnado por el Espacio Europeo de Educación Superior<sup>18</sup>. A esa misma conclusión llega un Congreso que, organizado por la Asociación profesional de la abogacía alemana, la Conferencia de Decanos de las Facultades de Derecho, y Conferencia de Rectores, se celebra en Berlín el 22 de septiembre de 2005<sup>19</sup>. Resultado de esa serie de voces negativas al EEES es que, el mismísimo acuerdo de coalición entre la CDU-CSU y el SPD alemán –el acuerdo de “gran coalición” que sostuvo a Ángela Merkel en su primera legislatura–, en su página 145, recogiese expresamente el compromiso de los dos grandes partidos de excluir los estudios jurídicos de las transformaciones que

---

introdutoria, Bücker, W, y Woodruff, W.A, “The Bologna Process and German Legal Education: Developing Professional Legal Competence through clinical experience”, en *German Law Journal*, 2008, pp. 575 ss. Muy interesante es también, por lo detallada, la información recogida en la página web del Prof. Diederich Eckardt, de la Universidad de Treveris: [www.eckardt.uni-trier.de](http://www.eckardt.uni-trier.de)

<sup>17</sup> Pude localizarse ese informe en <http://www.justiz.nrw.de/JM/justizpolitik/schwerpunkte/juristenausbildung/berichte/berichte2005/abschlussbericht.pdf>

<sup>18</sup> Pueden verse las conclusiones de la citada Conferencia del Ministro federal de justicia y los ministros de los estados federados en la página web del Ministerio regional de Justicia de Renania del Norte-Westfalia: <http://www.nrw.de/presse/ergebnisse-der-herbst-justizministerkonferenz-2005-in-berlin-495/> A juicio de los ministros, el sistema alemán de estudios de Derecho ya cumple las finalidades básicas que persigue el Proceso de Bolonia (calidad e internacionalización), y las especialidades jurídicas nacionales justifican el mantenimiento del actual sistema.

<sup>19</sup> El comunicado de prensa exponiendo los resultados de la Conferencia se puede leer en la página web de la Conferencia de decanos: <http://www.djft.de/bologna/pe.pdf> Se debe tener en cuenta, con todo, que lo realmente allí discutido y rechazado era un *Bachelor* de tres años: quizá por ello, las propuestas posteriores de reforma han planteado ya siempre un *Bachelor* de cuatro años.



habrían de tener lugar en la Universidad con motivo del proceso de Bolonia<sup>20</sup>. Por tanto, analizada la situación al acabar el año 2005, bien podría decirse que parecía definitiva la decisión de apartar los estudios de Derecho de la aplicación de Bolonia.

Sin embargo, en los años posteriores se han ido alzando voces favorables a Bolonia, que han ido ganando en peso y que han conseguido poner en entredicho aquella primera solución. Son difíciles de sistematizar, pero intentaré resumir sus hitos fundamentales. Por un lado, se encuentran algunos pronunciamientos individuales de personas con indudable peso en los ámbitos académicos alemanes, tales como el profesor Hein Kötz, que han defendido una remodelación, conforme con Bolonia, de los estudios jurídicos en Alemania<sup>21</sup>. Por otra parte, toda una serie de propuestas, de las que quizá la más destacada es la del Notario de Hamburgo Jens Jeep, que han buscado un sistema de compatibilizar ciertas peculiaridades del sistema alemán, tal como fue expuesto en el epígrafe anterior, y el sistema de Bolonia: básicamente, apuestan por un llamado “sistema de 4 etapas”, donde la primera la constituiría un *Bachelor* impartido por las Facultades, una segunda un único examen de estado, una tercera la conocida etapa de prácticas, y una cuarta, constituida por el *Master*; las tres primeras serían necesarias para el ejercicio de una profesión jurídica, mientras que el *Master* sería una posibilidad para aquellos que quieren una mayor especialización<sup>22</sup>. Dichas propuestas, meritorias en su intento de llevar a cabo una adaptación de Bolonia al sistema existente en Alemania, han encontrado por su parte eco en un número minoritario pero significativo de responsables de justicia de diferentes estados federados (Renania del Norte-Westfalia, Baden-Wurtemberg, Sajonia, Schleswig-Holstein), que se han declarado partidarios de realizar así la adaptación a Bolonia de los estudios jurídicos. Otro hecho en línea con los anteriores es la introducción en varias Facultades de Derecho alemanas, entre las cuales la pionera fue la privada *Bucerius Law School*, de unos estudios de *Bachelor*, no conducentes al ejercicio de las clásicas profesiones jurídicas, sino destinados a formar especialistas capaces de trabajar en ámbitos empresariales. Por último, tal vez deba también reseñarse que la Asociación profesional de la abogacía alemana, desdiciéndose de la posición defendida en un primer momento, acordó en su reunión de 2008 proponer la introducción de un sistema de *Bachelor* de 4 años, seguido de un examen de estado y, en su caso, un período de prácticas<sup>23</sup>.

<sup>20</sup> El acuerdo de coalición se puede consultar en [www.cducsu.de/upload/koavertrag0509.pdf](http://www.cducsu.de/upload/koavertrag0509.pdf) El acuerdo al respecto dice expresamente que “la formación de los profesionales del Derecho debe responder a las muchas y cambiantes exigencias de su profesión. Sin embargo, no se ve la necesidad de cambios en la licenciatura. En consecuencia, el acuerdo de coalición rechaza la transposición del “Proceso de Bolonia” a los estudios de Derecho” (Die Juristenausbildung muss den sich ändernden Anforderungen an die juristischen Berufe gerecht werden. Einen Bedarf für neue Abschlüsse gibt es allerdings nicht. Die Koalitionspartner lehnen deshalb die Übertragung des “Bologna-Prozesses” auf die Juristenausbildung ab).

<sup>21</sup> Así, aparte de en conferencias y otras intervenciones, en “Der Bologna-Prozess – Chance für eine starke Anwaltschaft?”, *Anwalt Blatt*, 2005, pp. 535 ss.

<sup>22</sup> Una exposición de esta propuesta en la página web del autor, muy activo en todas estas cuestiones: [www.neue-juristenausbildung.de](http://www.neue-juristenausbildung.de) Sobre esas propuestas, vid también el documentado trabajo de Dauner-Lieb, “Der Bologna-Prozess – Endgültig kein Thema fuer die Juristenausbildung?”, en *Anwaltsblatt*, 2006, pp. 5 ss.

<sup>23</sup> Puede verse el documento en el que se recoge esa propuesta en la página web de la Asociación: [www.anwaltverein.de/downloads/Stellungnahmen-08/SN24.pdf](http://www.anwaltverein.de/downloads/Stellungnahmen-08/SN24.pdf)

Este conjunto de voces han hecho que en los últimos años se haya vuelto a replantear la que en 2005 parecía firme decisión de no aplicar Bolonia a Derecho. La ya mencionada Conferencia de ministros de justicia alemanes aprobó en 2008 encargar a una Comisión de expertos un nuevo informe, que habrá de ser entregado antes de que concluya 2011, sobre la conveniencia de la aplicación de Bolonia a los estudios de Derecho<sup>24</sup>. En línea con ello, conviene destacar que el acuerdo de coalición entre la CDU/CSU y el FDP, que sostiene en su segunda legislatura a la Canciller Ángela Merkel, menciona expresamente la necesidad de mantener el alto nivel que tiene la formación jurídica en Alemania, pero sin posicionarse ya expresamente –a diferencia del acuerdo de coalición de 2005– en contra de la aplicación de Bolonia a Derecho<sup>25</sup>. Consecuencia expresiva de todo este cambio, y de este ambiente ya no tan contrario a la reforma, es que a comienzos de 2010 la propia Ángela Merkel, en una intervención en el Congreso de estudiantes de su partido, aludiese directamente al tema, declarando que “los juristas son sin duda algo especial, pero no tan especial” (*Juristen sind sicher etwas Besonderes, aber nicht so besonders*)<sup>26</sup>.

Pero si estas han sido declaraciones favorables a las reformas, no ocultan que sigue existiendo un nutrido y compacto grupo de oponentes, y que dicho grupo se encuentra instalado precisamente en los lugares que en su caso tendrían que aplicarlas: así, la Conferencia de Decanos ha mostrado su rechazo al plan de Bolonia, tal como pudo verse en la última reunión celebrada, la de junio de 2010<sup>27</sup>; y no se trata de una declaración aislada, sino que es una línea que sostienen inamoviblemente año tras año, hasta el punto que la de 2009 mantuvo que la adopción del modelo de Bolonia rompe con una tradición de las Universidades europeas de más de 800 años, y que, por la experiencia que se puede obtener de otras facultades, se puede afirmar que el Proceso de Bolonia ha supuesto un fracaso, pues la estructura bifásica de *Bachelor* y *Master* dificulta la movilidad y la homologación efectiva de títulos, mientras que el *Bachelor* no se demuestra eficaz para conceder por sí mismo una suficiente habilitación profesional. A su vez, se debe tener en cuenta que esta posición de los decanos no hace sino responder al que es sentir mayoritario no sólo entre los profesores de Derecho, sino también entre los estudiantes: el último Congreso de estudiantes de Facultades de Derecho alemanas, celebrado en 2009 en Leipzig y que contó con una nutrida y amplia representación, se declaró radicalmente contrario a la introducción de una estructura de *Bachelor* y *Master* que sustituyese a la actual Licenciatura<sup>28</sup>.

---

<sup>24</sup> Sobre ese hecho, ampliamente, valorando además las diferentes posiciones de los partidarios y opositores a Bolonia en el ámbito jurídico, el Semario Die Zeit, en reportaje del 24 de enero de 2009, localizable hoy en [www.zeit.de/2009/05/C-Juristenreform](http://www.zeit.de/2009/05/C-Juristenreform)

<sup>25</sup> Vid al respecto la página 109 de dicho acuerdo de coalición, localizable en [www.cdu.de/doc/pdfc/091026-koalitionsvertrag-cducsu-fdp.pdf](http://www.cdu.de/doc/pdfc/091026-koalitionsvertrag-cducsu-fdp.pdf)

<sup>26</sup> Vid las declaraciones en la página web de la Conferencia alemana de rectores: [www.hrk.de/bologna/de/home/1945\\_4140.php](http://www.hrk.de/bologna/de/home/1945_4140.php). Vid también el comentario en Frankfurter Allgemeine Zeitung de 28 de julio de 2010, donde se valora también la posición de los Colegios de abogados alemanes, ya no tan contrarios al cambio. El artículo puede localizarse en [www.faz.net/Rub7FC5BF30C45B402F96E964EF8CE790E1/Doc~](http://www.faz.net/Rub7FC5BF30C45B402F96E964EF8CE790E1/Doc~)

<sup>27</sup> Vid el documento de conclusiones de la reunión de Decanos en la página web de esa institución, en: [www.djft.de/pdf/Beschluss\\_DJFT\\_2010\\_I.pdf](http://www.djft.de/pdf/Beschluss_DJFT_2010_I.pdf)

<sup>28</sup> Vid la noticia en la página web de la Asociación de estudiantes de Derecho alemanes: [www.bufata-jura.de/index.php?id=63](http://www.bufata-jura.de/index.php?id=63)

Así, a día de hoy, puede decirse que la situación está abierta, y que es difícil predecir qué rumbo tomarán las cosas: la impresión que se tiene es que las instancias políticas se inclinan ahora más por la reforma, mientras que los estamentos universitarios siguen firmes en su actitud de rechazo. En cualquier caso, parece que los partidarios de ambas posturas se han tomado un cierto respiro a la espera de que en 2011 se haga público el ya mencionado informe encargado por la Conferencia de Ministros de Justicia. De sus conclusiones, probablemente, podrá aventurarse que línea se seguirá en un futuro. En cualquier caso, es claro que las Facultades alemanas no parecen muy dispuestas a variar los esquemas tradicionales de su licenciatura.

## **6. Conclusiones**

No es fácil extraer una conclusión conjunta referente al modo en que las Facultades de Derecho inglesas y alemanas están aplicando el Proceso de Bolonia. En una primera aproximación, se diría que su posición es en cierto modo antitética: mientras que Inglaterra ya tiene en pleno funcionamiento el sistema de *Bachelor* y *Master*, pues es el que históricamente desarrolló, las Facultades de Derecho alemanas se vienen oponiendo a variar el esquema de su licenciatura. En tal sentido, bien podría decirse que los unos constituyen la vanguardia del EEES, mientras que los otros son sus más firmes oponentes. Sin embargo, no puede dejar de destacarse un hecho, coincidente en ambos casos, pese a sus más que diferentes puntos de partida: sus Facultades de Derecho apenas si han introducido cambio alguno con ocasión del “Proceso de Bolonia”. Los unos, los ingleses, porque consideran que su sistema ya es plenamente conforme al EEES, y que no requiere de ninguna modificación –cuestión que no es estrictamente cierta–; los otros, los alemanes, porque sencillamente se oponen a las reformas. Por una o por otra vía, bien diferentes en sí, se llega en ambos casos a un mantenimiento de la situación ya existente.



# 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

JOSÉ MANUEL RÍOS CORBACHO  
Profesor contratado doctor. Área de Derecho penal  
jose.rios@uca.es

*Universidad de Cádiz*

**Resumen:** La aparición del Espacio Europeo de Educación Superior ha posibilitado la inclusión de algunos cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad.

Este trabajo pretende dar a conocer el desarrollo que se ha producido al incorporar las nuevas TIC al orden de las asignaturas de derecho penal en general y del Derecho penal de la Empresa en particular: la técnica del puzzle, mediante las herramientas de Moodle, aparecen como trabajo colaborativo a través de pequeños grupos en la enseñanza presencial, que se reforzará con la utilización del aula virtual y el apoyo a la docencia junto a las horas de estudio del alumno en que se concreta el ECTS.

**Palabras clave:** universidad, aprendizaje colaborativo, técnica del puzzle, Moodle, LAMS, TIC.

**Abstract:** The establishment of the European Higher Education Area is facilitating the introduction of some changes in the teaching- learning process taking place in university classrooms.

The main aim of this article is to put forward an educational proposal that is in line European adaptation in the field of management penal law: Aronson's puzzle as small-group collaborative work in a face to face teaching and his virtualization in the moodle place.

**Keywords:** university, collaborative learning, jigsaw classroom technique, moodle, LAMS, TIC.

**Sumario:** 1. Cuestiones preliminares. 2. Las nuevas tecnologías en el ámbito del Derecho. 3. Sobre la enseñanza del Derecho penal. 4. Un acercamiento al Derecho penal de la empresa. 5. Metodología en el DPE: utilización de las TIC. 6. Bibliografía

## 1. Cuestiones preliminares

El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (DRAE) indica que “terror” es un “*miedo muy intenso*”; para los representantes de las disciplinas jurídicas, el “terror” es todo aquello que significa “el hecho de enfrentarse a las nuevas tecnologías”. Frente al inmovilismo del profesor conservador que no contempla una visión innovadora de la cuestión, fundamentado en ideas de corte tradicional aparecen nuevos

modelos de metodologías, incorporando innovadoras técnicas docentes que implican un mayor conocimiento de los modernos métodos técnicos; con todo, aparecen otros profesores de mayor tendencia futurista, “iluminados” de esto de las innovadoras técnicas docentes y de un mayor conocimiento tecnológico, en suma, unos profesores “ye-yes” del siglo XXI que están determinados por una posición flexible<sup>1</sup>, según la declaración de Bolonia<sup>2</sup>, en la que surge una nueva docencia articulada mediante las TIC<sup>3</sup>. De lo que se trata es de que en el ámbito universitario exista una convergencia necesaria con respecto al crédito ECTS y por ello la Universidad española exige una serie de cambios<sup>4</sup> donde deben aparecer nuevos métodos de educación en este mundo en el que también se viven tiempos nuevos caracterizados por la crisis y por la esperanza de construir un moderno sistema didáctico<sup>5</sup>. No obstante, la posición del estudiante en esta nueva fórmula de docencia deberá ampararse en una formación continua<sup>6</sup> que ayude a definir las competencias necesarias para llevar a cabo una ciudadanía activa y un adecuado desarrollo laboral. A pesar de ello, no todo han sido alabanzas sobre Bolonia por cuanto también se ha comentado que esa susodicha “Revolución pedagógica” es la excusa utilizada para enmascarar la reforma económica, es más, dicha “revolución” está basada en la aplicación de las nuevas tecnologías en los centros educativos y ello no dista demasiado de la práctica pedagógica que ya se viene utilizando en las Universidades relativamente modernas; se advierte que utilizar una presentación en *power point* o realizar un trabajo mediante un ordenador no es un cambio de método sino simplemente de herramienta.

Dentro de las asignaturas de las disciplinas jurídicas en general y del derecho penal de la empresa en particular aparecen contextos idóneos al objeto de proporcionar a los discentes un mejor aprendizaje en virtud de los créditos europeos. De lo que se trata es

<sup>1</sup> VILLA SÁNCHEZ, A., El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado. *Foro de Educación*, vol. 7 y 8, págs. 103 a 117 (2006). A estos profesores el autor los denomina “esforzados”.

<sup>2</sup> Cfr. VILLA SÁNCHEZ, A., “El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado”, pág. 104. VILA PÉREZ, M., “El proceso de Bolonia desde las aulas, educación e intereses capitalistas”, *Entelequia*, nº 10 (2009), pág. 48.

<sup>3</sup> ORTEGA Y GASSET, J., “Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía”, *Revista de Occidente*, Alianza editorial (1982), pág. 42. En el mismo sentido, ABEL SOUTO, M., “Nuevas metodologías de aprendizaje en el espacio europeo de enseñanza superior mediante la Revista de Ciencias Penales”, en *Dereito, Revista Xurídica de la Universidad de Santiago de Compostela*, vol.14, nº 1 (2005), pág. 9. BRAVO BOSCH, M.J., “El espacio europeo de educación superior y la nueva docencia del Derecho Romano”, en *Revista electrónica de la facultad de Derecho de la Universidad de Granada*, <http://www.refdurg.com> [Consulta: 30/06/2009], pág. 5. AA.VV., “El nuevo rol del profesorado en el EEES: un caso concreto”, Ponencia presentada en las IV Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria en la UEM (2007), pág. 2.

<sup>4</sup> VÁZQUEZ GÓMEZ, G., *Formación científica y métodos del profesorado universitario*, UIMP, Santander, 2003, pág. 15. En el mismo sentido, ABEL SOUTO, M., “Nuevas metodologías de aprendizaje en el espacio europeo de enseñanza superior mediante la Revista de Ciencias Penales”, cit., pág. 7. El mismo, “Derecho penal, norma de valoración, bien jurídico y enseñanza de valores en EEES”, en FERREIRA, J., MANEIRO, Y., MIRANDA, J.M., SANTIAGO, D., (dirs.), *Actas del II Simposio Compostelano sobre enseñanzas jurídicas*, Universidad de Santiago, 2009, pág. 3. El mismo, “Derecho penal, Norma de valoración, bien jurídico y enseñanza de valores en el EEES”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE)*, nº 2, junio 2010, pág. 95. HOLGADO SÁEZ, C., y RÍOS CORBACHO, J.M., “El espacio europeo de educación superior: técnicas y herramientas colaborativas en el derecho”, en *Dereito*, vol. 18, nº 2 (2009), pág. 326.

<sup>5</sup> FERNANDEZ BUJÁN, A., “Clasicidad y utilidad del estudio del Derecho Romano”, *Boletín del Ilustre Colegio de Abogados de Madrid*, 6 (1987), pág. 49.

<sup>6</sup> ANDRÉS ZAMBRANA, L., y MANZANO ARRONDO, V., “¿Hacia dónde camina la Universidad? Reflexiones acerca del EEES”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 18,3 (2004), págs. 273 y 274. Se llega a esta observación por cuanto al ser el mercado dinámico e imprevisible a medio plazo, es necesario que las personas se estén formando durante toda su vida laboral; es por esta circunstancia que se aprecia la máxima “aprender a aprender”.

de que una vez concluida la formación académica, el nuevo profesional regrese a la universidad evitando pretéritas deformaciones respecto del proceso inicial de aprendizaje del mismo; en definitiva, se advierte una vuelta del discente a la Academia, de modo que se trata de un nuevo proceso ordenador de la formación académica previa<sup>7</sup>.

Por su parte, del estudiante se requiere capacidad de utilizar ciertas dosis de inteligencia de carácter práctico, por un lado, y de una considerable visión crítica por otro, basándose, como no puede ser de otra manera, en el trabajo colaborativo<sup>8</sup>.

En este trabajo lo que se pretende es observar desde el punto de vista de las ciencias sociales y, particularmente, del Derecho penal de la empresa, la metodología utilizada en el aula virtual para un mayor desarrollo del EEES y confrontar sus valiosos resultados.

## 2. Las nuevas tecnologías en el ámbito del Derecho

La tecnología no debe utilizarse para intensificar el control o imponer restricciones artificiales y barreras a la comunicación, todo lo contrario, de lo que se trata es de facilitar el compromiso de los estudiantes, favorecer sus aproximaciones autónomas al aprendizaje y mejorar la interacción profesor-alumno<sup>9</sup>. Todo ello conlleva, como advierte la comunidad educativa especializada, que los nuevos paradigmas educativos se centran en el aprendizaje y en el sujeto que aprende más que en el que enseña y, en la enseñanza, por ende, debe señalarse que en esta semejante y revolucionaria situación, las tecnologías educativas están al “servicio de las habilidades implicadas en la construcción del conocimiento”, es decir, de las habilidades del pensamiento y de la inteligencia humana y, en este sentido, el profesor debe utilizar las nuevas tecnologías para presentarse como un animador y vehiculizador del aprendizaje autónomo que realizan los alumnos<sup>10</sup>.

No obstante, debe hacerse mención de algunas ventajas que se presentan por la utilización de las nuevas tecnologías<sup>11</sup> donde se apuesta por la innovación,

<sup>7</sup> MICHAVILA, F., y CALVO, B., *La universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*, Madrid, 1998, pág. 150. BRAVO BOSCH, M.J., “El espacio europeo de educación superior y la nueva docencia del Derecho Romano”, cit., pág. 2. A esta cuestión se refiere en la pág. 6.

<sup>8</sup> BENITO, A., y CRUZ, A., *Metodología de la enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Madrid, 2005, pág. 16. LAZARI, A., “Las universidades europeas entre pasado y futuro: reflexiones personales sobre las implantaciones del EEES”, en <http://www.reei.org>, pág. 5 (fecha 18/2/2008).

<sup>9</sup> ABEL SOUTO, M., *Derecho penal, norma de valoración, bien jurídico y enseñanza de valores en el EEES*. En *Actas del II Simposio Compostelano sobre Enseñanzas Jurídicas. Universidad de Santiago de Compostela*, (2009), pág.3. NAVARRO DEL ÁNGEL, D., “Modelos educativos y entornos virtuales de enseñanza”, en *Entelequia*, nº 10 (2009), pág. 178. Señala este autor que el docente ha de establecer una nueva relación con el alumno, pasa de la función de “solista” a la de “acompañante”. FLECHA, R., GARCÍA, C., y MELGAR, P., “El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica”, *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), (2004), pág. 82.

<sup>10</sup> BRAVO BOSCH, M.J., “El espacio europeo de educación superior y la nueva docencia del Derecho Romano”, cit., pág. 2.

<sup>11</sup> Las ventajas que se deben entresacar de las nuevas tecnologías son, entre otras: a) representa nuevas posibilidades en la comunicación, colaboración y distribución de los conocimientos; b) facilita una atención personalizada y el seguimiento del alumno a través de las tutorías virtuales; c) permite al alumno y a su grupo realizar autoevaluaciones y coevaluaciones de su aprendizaje; d) permite una clara integración y utilización dentro y fuera del aula; e) fomenta la iniciativa, la originalidad y la creatividad;

fundamentada en una reflexión profunda sobre los roles que deben adoptar los profesores y alumnos en el espacio europeo<sup>12</sup>.

La plataforma utilizada se denomina Moodle y puede definirse como un paquete de software libre para la creación de cursos y sitios webs basados en Internet<sup>13</sup>, en suma, se trata de una plataforma donde se adecua un proyecto diseñado para dar soporte a un marco de educación social constructivista: entorno virtual que, además, permite crear contenidos que puedan ser distribuidos a través de Internet, así como dentro de nuestra propia red interna o LAN<sup>14</sup>. Resumidamente, es el soporte por el cual cada usuario puede adoptar un rol que le permite interactuar de distintas maneras a través de las variopintas herramientas que componen su propio universo y que propicia la interrelación virtual, de carácter colaborativo, con cualquier usuario dentro de la plataforma.

### 3. Sobre la enseñanza del Derecho penal.

“A la institución de la Universidad le compete, en definitiva, la construcción de una ciencia del Derecho penal...”; entre otras, con esta aseveración introducía Terradillos Basoco la Lección inaugural del curso académico 2005-2006 de la Universidad de Cádiz, donde se marcaron una serie de pautas para el estudio universitario muy cercanas al modelo que se nos avecina<sup>15</sup>. Señala el autor precitado que la misión de la Universidad no puede ser sólo suministrar soluciones técnicas que sirvan de instrumento aplicativo de las grandes decisiones políticas; es por ello que se le da una mayor competencia a los universitarios para aportar criterios, principios y métodos que doten de sentido a todo el sistema.

Se trata de que el hecho de estudiar la disciplina del Derecho penal, en cuanto que Derecho positivo, no debe implicar memorizar los artículos de un Código, de modo que

---

f) potencia las habilidades de búsqueda, selección, valoración y organización de la información; g) fomenta el aprendizaje autónomo y desarrolla las estrategias de autoaprendizaje; h) contribuye a un aprendizaje individualizado que permite recorrer diferentes caminos, estableciéndose un aprendizaje “ramificado” y “personalizado”; i) permite una comunicación directa e intercambio de ideas y, por tanto, se produce un conocimiento compartido a través de los recursos de comunicación; j) prepara al estudiante para el uso efectivo de estas nuevas tecnologías y su buen aprovechamiento en el futuro; k) permite el acceso rápido y actualizado a la información.

<sup>12</sup> En este sentido, BENITO DE LA CRUZ, A., *Nuevas claves para la docencia universitaria en el EEES*, Madrid (2005). RUÉ, J., *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*, Madrid, 2007, págs. 87 y 88.

<sup>13</sup> ADELL, J., “La internet: posibilidades y limitaciones”, en AA.VV., *La Comunidad Valenciana ante la sociedad de la información*, Fundación Universidad-Empresa, 1996, págs. 27 a 32.

<sup>14</sup> A mayor abundamiento, HOLGADO SÁEZ, C., “Luces y sombras de la plataforma moodle: Valoración y Experiencia didáctica en lenguas extranjeras”, *Recursos digitales por la educación y la cultura. Volumen SPDECE, UTM- Yucatán /UCA- Cádiz*, 2010, pág. 204. La autora incide en que el hecho de contar con un moderno y potente entorno virtual, no garantiza la efectividad ni la buena calidad del curso que se crea, pues a modo de crítica señala que la única utilidad que se le da hasta el momento a los cursos virtuales es la función de repositorio, resumidamente, colgar los materiales y subir tareas. PÉREZ CASALES, R., ROJAS CASTRO, J., y PAULÍ HECHAVARRÍA., “Algunas experiencias didácticas en el entorno de la plataforma Moodle”, en *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, vol.5, 10, (2008), pág. 2. El constructivismo social se basa en la idea de que el conocimiento se va construyendo en el estudiante a partir de su participación activa en el proceso de aprendizaje en lugar de ser transmitido de manera estática por el profesor.

<sup>15</sup> TERRADILLOS BASOCO, J., “Sobre El sentido de la enseñanza del Derecho penal”, *Lección inaugural pronunciada en el solemne acto de apertura del curso académico 2005-2006 de la Universidad de Cádiz*, Campus de Jerez de la Frontera el día 30 de septiembre de 2005, pág. 4.



estudiar derecho penal es algo más que eso; se trata de interpretar e incluso proponer, es más, aplicar al estudio de las leyes un método riguroso, el método dogmático, que ha conducido a una muy elaborada teoría del delito, como sistematización, interpretación, elaboración y desarrollo de las disposiciones legales y opiniones de la doctrina científica. Pero dicha propuesta no puede quedar en asumir un modelo axiomático cerrado, en suma, como propone Terradillos Basoco, “esclerotizado” en el que encajen todas las piezas mecánica e irreversiblemente, por el contrario, se trata de propugnar un análisis abierto, idóneo para el desarrollo jurídico y social que no prejuzga cuestiones jurídicas aún no resueltas y que deja siempre un portillo abierto a la investigación creativa<sup>16</sup>. Pero desde el punto de vista de la enseñanza del Derecho penal hay que recurrir a la idea de que éste es mucho más que esa dogmática que hemos subrayado; sería muy importante a la hora de enseñar nuestra disciplina, llegar a una convergencia entre una explicación de los casos y la dogmática, entendiendo que el casuismo jurídico requiere una formación teórica previa formulada de manera sistemática que sirva de base al razonamiento jurídico que se empleará en la práctica casuística; se trata de recurrir a metodologías propias de las ciencias sociales para analizar el delito como un método empírico, en definitiva, observar su entorno, los factores desencadenantes, su frecuencia y gravedad, las características de autores y víctimas, etc. Pues bien, frente a toda esta pléyade de elementos que deben analizarse para la correcta enseñanza y, por ende, entendimiento del Derecho penal es necesario que la Universidad le proporcione al estudiante unos instrumentos para responder a las grandes preguntas; es por dicho motivo por lo que no podemos aceptar que las Facultades de Derecho se limiten al análisis de las relaciones normativas, delegando en otros centros el estudio del ser, de lo fáctico, por tanto, éstas han de facilitar a sus estudiantes el conocimiento del mundo del ser, incluido el objeto normativo, pero para ponerlos en condiciones de diseñar el mundo del deber ser<sup>17</sup>.

La cuestión es ¿cómo vamos a diseñar ese modelo de enseñanza para intentar hacer entender a nuestros estudiantes ese modelo de Derecho penal que hemos diseñado?, ¿Es suficiente la enseñanza tradicional para dicha tarea? A mi juicio el modelo tradicional es insuficiente, eso sí, no podemos perder la perspectiva, se trata de transformar la clase magistral y de proponer nuevas opciones, tareas, ejercicios de interpretación, utilizar las herramientas audiovisuales, en definitiva, darle un nuevo sesgo al modelo de enseñanza sin perder la esencia de lo que es la clase tradicional; no se trata de volvernos locos y de que todo lo anterior, esas clases magistrales<sup>18</sup>, los esquemas, los apuntes tradicionales o las clases prácticas al uso tengan que quedar como unos elementos antidiluvianos, todo lo contrario, lo que interesa es convertir todo lo anterior en una base firme para, a través de las nuevas tecnologías y novedosos métodos docentes, darle un mayor contenido de implicación al alumno en este nuevo modelo universitario que ha diseñado el Espacio Europeo de Educación Superior y que hemos intentado poner de relieve en estas páginas

<sup>16</sup> *Ibid.*, pág. 6.

<sup>17</sup> *Ibid.*, pág. 8.

<sup>18</sup> BRAVO BOSCH, M.J., “El espacio europeo de educación superior y la nueva docencia del Derecho Romano”, cit., pág. 8. Señala esta autora que la clase magistral es la metodología didáctica más utilizada y advierte que pese a todo sigue siendo una herramienta muy útil, si se sabe utilizar en su justa medida, aunque indica que no es menos cierto que debe ir acompañada de otros métodos de enseñanza para conseguir los mejores resultados en la adquisición de conocimientos del discente. Incide en que la clase magistral será necesaria al principio del curso académico donde la interacción se plantea entre el docente y el estudiante. Cfr. GARCÍA SAN JOSÉ, D., “Discentes, docentes y crédito europeo. Coordenadas del proceso de enseñanza-aprendizaje significativo del Derecho Internacional Público en el Espacio Europeo de Educación Superior”, en *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, 2006, pág. 1.

donde se examina estos modernos métodos utilizados para la asignatura Derecho penal de la empresa<sup>19</sup>.

#### 4. Un acercamiento al Derecho penal de la empresa.

El Derecho penal de la empresa (en adelante DPE) es una parte de la disciplina jurídica del Derecho penal<sup>20</sup>; sin duda, el derecho penal es único, pero por cuestiones de sistemática docente se ha dividido en diversas ramas. El DPE pertenece a la rama del derecho penal parte especial que, a su vez, trata el estudio particularizado de los delitos. Puede entenderse que la parte de la asignatura examinada consta de una parte general junto a una parte también especial referida a los delitos propios que se desarrollan en el entorno de la empresa; al mismo tiempo, se trata de un mecanismo de control social que plantea cierta dificultad de actuación y de aprendizaje por cuanto representa una cierta especialidad de aplicación del derecho penal a otros mecanismos de control social que circundan en los entornos empresariales y que pueden venir de la mano de los problemas que radican, por ejemplo, en el derecho laboral (derechos de los trabajadores), mercantil (empresas o entidades mercantiles), administrativo (medio ambiente), derecho de la propiedad industrial (fraudes en patentes y marcas), entendiéndose que en el Derecho penal rige el principio de fragmentariedad y de *última ratio* por el que este derecho sólo debe actuar cuando otras disciplinas sean incapaces de resolver otros problemas jurídicos propios y no haya más remedio que acudir al derecho penal para resolver la situación y aplicar una justicia determinada propia de un estado social y democrático de derecho.

Por tanto, el DPE es un compendio de parte general, de contenido abstracto y teórico muy elevado por lo que se plantea una determinada dificultad para ser asimilada por parte del alumnado. Por ello, bajo ese prisma, debemos preguntarnos si las metodologías activas podrían no sólo mejorar el aprendizaje de contenidos y formar en competencias, sino que también puedan servir para mejorar la motivación y los resultados respecto a la docencia de esta rama del derecho penal en las facultades de derecho<sup>21</sup>.

En consecuencia, con la utilización del apoyo virtual de la plataforma Moodle intentamos mejorar el rendimiento académico del alumno que participa en el proceso de aprendizaje *on line* de la asignatura, la adquisición por parte de éste de las competencias

---

<sup>19</sup> En este sentido, Villa Sánchez propone el desaprendizaje con el ánimo de borrar hábitos y costumbres que llevan a la persona a la rutinización de la conducta; sin embargo, quizá sea más conveniente el hecho de que cada profesor observe su actitud ante el nuevo proceso de innovación pedagógica y no deseche su método sino que lo transforme. Cfr. VILLA SÁNCHEZ, A., “El proceso de convergencia Europeo y el papel del profesorado”, cit., pág. 104.

<sup>20</sup> Se ha considerado el Derecho Penal de la Empresa como una rama del Derecho Penal Económico cuya partida de nacimiento hay que datar a mediados del siglo XX. Así se expresa, TERRADILLOS BASOCO, J., *Derecho penal de la Empresa*, Madrid, 1995, pág. 11. El mismo, “Sistema penal y empresa”, en TERRADILLOS BASOCO, J., y ACALE SÁNCHEZ, M., (coords.), *Nuevas tendencias del Derecho Penal Económico*, Cádiz, 2008, pág. En este trabajo subraya el autor que el Derecho Penal de la Empresa no puede proponer ni una expansión del *Ius Puniendi*, ni una reformulación de los principios de imputación penal, ni una nueva disciplina académica, con contenidos y metodología propios. PRADEL, J., “Les responsabilités pénales dans l’entreprise”, en AA.VV., *Bilan et perspectives du Droit pénal de l’entreprise*, Actas del IX Congreso de la Association Française de Droit Pénal, Paris-Aix Marseille, 1989, pág. 35.

<sup>21</sup> AA.VV., *Metodologías activas para la docencia en las ciencias económicas y jurídicas*. Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2009, págs. 34 y ss.

implícitas en las metodologías activas, como las transversales, que en el DPE vienen determinadas por la formación teórica y práctica adecuada para comprender e interpretar los conceptos propios del estudio de la delincuencia empresarial; la soltura en el manejo del conjunto normativo y jurisprudencial del DPE; la capacidad para interrelacionar conceptos de las diferentes ramas del derecho para aplicarlos a la realidad jurídico-penal de la empresarial; la capacidad de argumentación suficiente para mantener, ante supuestos prácticos relacionados con los delitos cometidos en el seno de la empresa, acusaciones y/o defensas sólidas desde el punto de vista penal y procesal; y, junto a ellas, las competencias específicas que se requieren en la asignatura examinada en este trabajo entre las que se encuentran la cognitivas (pensamiento crítico, argumentación jurídica, toma de decisiones, capacidad de convicción), procedimentales/instrumentales (expresión oral y escrita, trabajo en equipo, búsqueda y gestión de información, autoevaluación y coevaluación); y, por último, las competencias actitudinales (interés y motivación, interrelación con el mundo social, actitud participativa); aparte de lo anterior, se procurará un cambio en la actitud general del alumnado implicado ante las materias penales y, unido a lo anterior, una mayor capacidad del alumnado, de un lado, para relacionar con fundamentos y riqueza de matices en los ámbitos del DPE y, por otro, para vincular la abstracción teórica del sistema penal al conjunto de la materia penal y del resto de disciplinas jurídicas de carácter material y formal.

En cuanto al desarrollo de la asignatura DPE en la Universidad de Cádiz debe señalarse que se trata de una asignatura optativa de segundo ciclo con 6 créditos ECTS: 4 teóricos y 2 prácticos pero que desde un punto de vista pragmático y de la utilización de nuevas tecnologías, tanto presenciales como virtuales, resulte con un carácter mixto teórico-práctico y que se imparte en régimen semipresencial en virtud del espacio europeo que acoge dicha Universidad; del mismo modo, la dificultad en el aprendizaje de la misma requiere que, aunque no sea un prerrequisito, se recomiende a los alumnos haber cursado las asignaturas troncales de Derecho penal de la licenciatura de derecho (Introducción al Derecho penal , Tª del delito y de la pena, Derecho penal parte especial) con carácter previo, amén de tener conocimientos en otras disciplinas señaladas *supra*.

Con todo, la distribución de las horas de la asignatura vendrá referenciada por un total de 150 horas de las cuales 28 serán clases teóricas, 12 serán de carácter práctico y además habrán de incorporarse tareas como exposiciones o seminarios y tutorías especializadas bien de carácter presencial o virtual con un mínimo de 6 horas, además, se realizarán actividades académicas dirigidas, sin presencia del profesor, en un total de 34 horas y también comprenderá todo este desarrollo docente tanto 70 horas más que se dividirán en 40 horas de estudio y 30 de preparación del trabajo personal.

## **5. Metodología en el DPE: utilización de las TIC**

En lo referente a los recursos a utilizar en el desarrollo de la asignatura DPE hay que señalar que el curso virtual está organizado en bloques que representan semanas, con el objeto de que el alumno sepa desde el principio del cuatrimestre las actividades que debe realizar a lo largo del curso. Todas las lecciones del temario, en una versión reducida y simplificada, se pondrán a disposición del alumnado desde el comienzo del curso, en forma de repositorio; con ello, se dota de mayores dosis de agilidad a las

clases presenciales, en la medida en que el profesor no tiene necesidad de dictar apuntes (herencia de la clase magistral tan denostada por Bolonia)<sup>22</sup> y que le ayuda a evitar el estrés producido por el tiempo que tiene disponible de clases para acabar el programa completo: por su parte, dicho alumnado debe acudir a la clase teniendo ya una noción general sobre la lección que se va a explicar, ya que a través del cronograma y calendario se les comunica el contenido que será tratado en cada clase. De este modo, las clases presenciales pueden centrarse en la resolución de las dudas que se vayan planteando y en la exposición de diferentes ejemplos prácticos que ayudan a clarificar el sentido de los contenidos teóricos (quizá este pueda ser un método de correcta transformación de la clase magistral), dejando mayor tiempo libre para el desarrollo de capacidades y habilidades concretas. Este es el primer aspecto de mejora de las herramientas virtuales a la docencia presencial, por tanto, una primera conclusión sería la mejora exhaustiva de contenidos que se produce a través de la plataforma.

En el curso virtual perteneciente a Moodle<sup>23</sup> sobre el que gira este estudio es sabido que se compone de dos bloques bien diferenciados: de un lado, los “recursos” (que no poseen carácter colaborativo o interactivo); de otro, las “actividades” (entre las que se encuentran algunas de corte cooperativo).

En referencia a las primeras, debe señalarse que dentro de los recursos aparecen determinados documentos necesarios para el buen desarrollo docente de la asignatura. En una primera aproximación, nos encontramos en el bloque central del curso virtual DPE de la Universidad de Cádiz un “compromiso de adhesión” por el cual el alumnado se fideliza con la asignatura pues, como ya se explicó, esta disciplina exige un componente presencial cuatrimestral por el cual el estudiante se compromete a asistir a las clases presenciales y a llevar al día todo el trabajo “casero” al objeto de permanecer hasta el final del curso en este régimen semipresencial, pues el otro modelo es el del examen para el cual no hace falta el seguimiento de la asignatura; por tanto, en el primer sistema nos encontramos con un sistema de evaluación continua más propio del modelo Bolonia donde existe un mayor porcentaje de interacción entre el docente y el discente.

Otro documento que nos encontramos en el bloque central es el de la “prueba de nivel”; el primer día de clase se anuncia al estudiante, en virtud de las dificultades advertidas *supra* sobre el entendimiento de la asignatura, que una vez aceptado el compromiso de llevar este sistema semipresencial, deberá realizar un cuestionario en el que se observa el nivel del alumno a la hora de afrontar la asignatura para que el profesor sepa modular

<sup>22</sup> SOSA WAGNER, F., “Bolonia y los estudios de Derecho”, *Faneca*: En línea, <http://uniseria.blogspot.com/2010/01/bolonia-y-los-estudios-de-derecho-por.html>, (01/02/2010), pág. 2. El autor señala que Bolonia pretende unos nuevos cambios de métodos; se trata de que los docentes y los discentes trabajen más y lo hagan en seminarios, en clases prácticas, en sesiones de debate, etc. Incide Sosa Wagner en el hecho de que lo que se pretende es destronar la clase magistral, aunque ello no quiere decir exiliarla, por cuanto “*aunque parezca una exageración quedan muchos maestros en las Facultades de Derecho...*”.

<sup>23</sup> PÉREZ CASALES, R., ROJAS CASTRO, J., y PAULÍ HECHAVARRÍA, G., “Algunas experiencias didácticas en el entorno de la plataforma Moodle”, cit., pág. 2. Los autores indican que Moodle es un sistema de gestión de contenidos educativos (CMS) que posibilita la organización de cursos a partir de la creación y combinación de recursos educativos gestionados dentro de la misma plataforma. Algunas circunstancias sobre Moodle en HOLGADO SÁEZ, C., “Luces y sombras de la plataforma Moodle: Valoración y Experiencia didáctica en lenguas extranjeras”, cit., pág. 204. La misma, “Llums i Ombres de la plataforma moodle: Valoració i experiència Didàctica en (Llengües estrangeres”, *Quaderns Digitals*, nº 65, pág. 2 ([http:// www.quiadernsdigital.net](http://www.quiadernsdigital.net)).

el trabajo presencial y hacerle al alumno una introducción a la disciplina más acorde con sus conocimientos previos a cursar la misma.

El siguiente recurso utilizado es la tarea, entendida como una actividad que permite al profesor asignar un trabajo a los estudiantes que estos deberán preparar en formato electrónico y remitirlo al aula virtual; la actividad que se exige al alumno son cuatro tareas que se deberán subir en el transcurso del curso y que versan sobre las reflexiones que les sugiere al alumnado la proyección del documental “*La corporación*” y otro documental que esboza algunos problemas jurídicos penales propios de esta asignatura como es el “*Caso Enron*”, donde el discente deberá exponer su punto de vista sobre lo que le suscita su visionado de dicha película.

Asimismo, dentro de los recursos también se encuentran documentos legislativos (repositorios); en estos aparecen unos textos normativos dedicados a completar la formación del alumno y de ayuda a la realización de los casos prácticos; esta herramienta utilizada en este sentido favorece la realización del trabajo exigido en la asignatura sin que el alumno tenga que salir del curso virtual para que tenga elementos de apoyo al mismo (Código Penal, Código de Comercio, Ley de Sociedades de Responsabilidad Limitada, etc.)

Dentro de los recursos también se encuentran los materiales para el estudio del programa. Este material viene determinado por cuatro lecciones introductorias y seis lecciones de parte especial en donde el alumno tiene que realizar trabajos de corte individual para posteriormente estructurar un trabajo colaborativo presencial.

El alumno posee en el curso virtual, además de los temas propio del programa de la asignatura, unos materiales prácticos que van a dar lugar a unas técnicas colaborativas presenciales; éste aprendizaje colaborativo sigue una metodología participativa, definida como el “*conjunto de procesos, procedimientos, técnicas y herramientas que implican activamente al alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje, es decir, se trata de un enfoque metodológico de carácter interactivo basado en la comunicación dialógica profesor/alumno que potencia la implicación responsable del estudiante*”<sup>24</sup>.

Por su parte, el alumno deberá bajarse tanto el tema teórico como la práctica correspondiente con la finalidad de llevar a clase dichos documentos para iniciar con carácter presencial el caso colaborativo. Así pues, la asignatura, presencialmente, pivota sobre una técnica colaborativa que se denomina puzzle<sup>25</sup>. Ésta técnica viene referida por dos aspectos: de un lado, es trabajo colaborativo y, de otro, es técnica de refuerzo. La asignatura se organiza en grupos de tres personas que se eligen al azar trabajando coordinadamente sólo en clase pues el trabajo fuera del aula lo realizarán

<sup>24</sup> AA.VV., *Metodologías activas para la docencia en las ciencias económicas y jurídicas*, cit., pág. 40.

<sup>25</sup> TRAVER MARTÍ, J.A., y GARCÍA LÓPEZ, R., “La técnica del puzzle de Arosón como herramienta para desarrollar la competencia ‘compromiso ético’ y la solidaridad en la enseñanza universitaria”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 40/4 (2006), pág. 5. Señalan estos autores que la técnica del puzzle ha mostrado su eficacia para educar en actitudes; para promocionar actitudes positivas hacia la escuela, el estudio y los compañeros; y, particularmente, para la enseñanza-aprendizaje de la actitud de solidaridad entre el alumnado. Cfr. HOLGADO SÁEZ, C., y RÍOS CORBACHO, J.M., “La técnica del puzzle como herramienta del aprendizaje corporativo”, en GAVIDIA SÁNCHEZ, J.V., /LÓPEZ SÁNCHEZ, J.A., / RODRÍGUEZ TORREJÓN, J., (coords.), *Nuevos títulos de grado en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Barcelona, 2010, págs. 145 a 158.

individualmente, por lo que la inclusión de herramientas en el aula virtual hace que el alumnado pueda fijarse el horario para realizar dichas actividades individuales.

Los primeros veinte minutos de clase presencial se dedican a la resolución de dudas que el alumno trae preparadas de casa una vez descargado el material del aula virtual.

En lo referente a la preparación del caso práctico, el alumno, después de la lectura individual en casa, se reúne en grupos base (Abogado, Fiscal y Juez) para leer y poner en común cada uno su parte, situación que durará otros 20 minutos; con posterioridad, se divide la clase en tres grupos (expertos) donde se ponen en común las ideas de los alumnos a través de sus roles, citados *supra*, y cuyo lapso temporal será de 20 minutos; consecutivamente a esta fase se vuelven a reunir los grupos base para redactar la propuesta de solución al caso y su duración será de 40 minutos (cada miembro del grupo expone a los otros la preparación del caso desde su punto de vista (acusador, defensor y juzgador), en esta fase se realizará el entregable de grupo con las líneas generales de las tres posiciones y se preparan para la última fase donde tres alumnos expondrán el caso práctico pero utilizando roles diferentes a los que han sido utilizados en la clase práctica, de tal modo que, por ejemplo, quien ha sido juez, a la hora de salir a exponer el caso, podrá ser abogado o fiscal pero nunca juez. Esto certifica, sin duda, la preponderancia en esta asignatura del trabajo colaborativo a la hora de resolver los supuestos prácticos.

Pero a través de los “recursos” establecidos en el curso virtual debe tenerse en cuenta que existe también trabajo colaborativo a través de las TIC que son de muy provechosa utilización. En este sentido, cabe destacar la utilización de “foros” que aparecen en varios apartados; primero, el foro puede ayudar a establecer un lugar de intercomunicación entre el alumno y el profesor por el cual se van a exponer las dudas de cualquier tipo sobre el desarrollo de la asignatura en general; un segundo foro, es el de novedades e información del profesor, en el cual el profesor anuncia cualquier tipo de hecho, modificación o cambio que le interese comunicar en el devenir de la asignatura, e incluso cualquier tipo de actividad que se vaya a realizar, es más, puede utilizarse como refuerzo de recordatorio de la siguiente clase como ya se utiliza en la asignatura examinada. Estas son las herramientas colaborativas generales que se ubican bajo la etiqueta “foros”.

Otros foros que aparecen en el curso virtual ya vienen encasillados debajo de cada tema a desarrollar de la parte especial del DPE, lecciones de la cinco a la diez. Éstos poseen diversos contenidos, el más importante es el hecho de participación activa del alumnado en el comentario de diferentes cuestiones o ejemplos dados en clase. Así, se ha llegado a introducir en el foro temas de derecho penal en general y de DPE en particular en lo que acontece a la asignatura estudiada, de modo que han tenido un importante impacto en la opinión pública ya que constituyen temas de debate que combinan la actualidad con una particular relevancia desde el punto de vista doctrinal. En nuestro caso concreto, realizamos ejercicios programados para cada tema a través de foros, de tal modo que en cada tema se incluyen cuatro foros: el primero, dedicado a alguna cuestión propia de la lección y que genere cierto debate y así cumplir eficazmente con la exigencia del trabajo colaborativo o cooperativo que inunda el sentido del EEES. Junto a ese foro de reflexión o debate, también se apunta un segundo foro en el que se ha de subir al curso virtual las dudas que genera el tema y que expusimos *supra*, cuando nos referíamos a las

dudas que el alumno debe aportar a la clase presencial y que la subida al foro será considerada como entregable individual; el tercer foro puede ser dedicado a otra actividad como es la de subir al aula virtual una sentencia del tema concreto (al menos el link donde viene ubicada en su repertorio) que se trate en esa sesión y su posterior comentario para que, dentro del foro, todos los alumnos tengan acceso a sentencias que le apoyen, desde el punto de vista jurisprudencial, el análisis del tema examinado; por último, otra acción que se desarrolla a través de la actividad de foro es la entrega del caso finalmente resuelto con carácter individual; debajo de la etiqueta “varios” de la interfaz aparecen tres modelos de escrito desde el punto de vista jurídico: un escrito de defensa, acusación y, finalmente, uno correspondiente a un formato de sentencia a los cuales el discente deberá adecuar su trabajo para subirlo a través del foro intitulado “*Entrega del caso...*” para ultimar los trabajos necesarios al objeto de salvar el desarrollo de la lección en cuestión.

La entrega de trabajos de cada tema culmina con una herramienta novedosa y muy potente como es LAMS<sup>26</sup>; en nuestra asignatura la ponemos en práctica con la actividad “*Examen*” y con la que podemos establecer una serie de preguntas tipo test que también pueden ser utilizadas como técnicas de refuerzo para la explicación del tema.

Junto a los recursos anteriores, en el ámbito cooperativo, podemos contar con la actividad “base de datos”. En este lugar nos hallamos ante dos figuras utilizadas: la primera de ellas es la “Hemeroteca”; en el campo del DPE los alumnos deben utilizar la hemeroteca para incluir en ella “*dossieres*” de prensa que han de elaborar para advertir diariamente los conflictos de valores y sus ponderaciones; en cada uno de los campos de la herramienta se establecerán, entre otros, el título de la noticia, la fecha, la fuente donde aparece y su comentario. Para respaldar esta actividad en el bloque derecho del curso virtual aparece un canal RSS dedicado a incluir las noticias diarias más importantes en la prensa de tirada nacional en este caso concreto. Esto facilitará al alumno la labor e incluso le permitirá acudir a la noticia con más celeridad y concreción para poder realizar su ejercicio.

La otra base de datos que utilizamos en esta asignatura es la “Cineteca” en la que el alumno deberá introducir una película que esté relacionada con algún tema de la asignatura. En esta base de datos también se introducen una serie de campos como puede ser el hecho de subir al campus virtual el póster del film, la sinopsis, el género, comentarios sobre el mismo, etc.<sup>27</sup>.

Por tanto, a modo de conclusión, nuestro curso virtual es una mezcla de herramientas individuales y cooperativas que refuerzan el aprendizaje presencial de la asignatura, por lo que se desprende una valoración, a nuestro juicio, muy positiva (en el mismo sentido se pronunciaron los alumnos de la experiencia piloto del curso 2008/2009 de la Universidad de Cádiz que valoró la asignatura con una puntuación de 4,9 sobre 5) del

<sup>26</sup> LAMS es una herramienta de diseño de secuencias de aprendizaje, inspirada en el Learning Desing, que nos permite construir rutas a través de las cuales los alumnos pueden avanzar a través de sus logros. En este sentido, DE LA TORRE, A., “Moodle y LAMS”, En línea, [http://www.adelat.org/index.php?title=moodle\\_y\\_lams&more=1&...](http://www.adelat.org/index.php?title=moodle_y_lams&more=1&...), (27/11/2009), pág.1.

<sup>27</sup> ABEL SOUTO, M., Derecho penal, norma de valoración, bien jurídico y enseñanza de valores en el EEES”.cit., pág. 43.

Campus Virtual, entendiendo como herramienta de futuro LAMS que, en este momento, sirve para respaldar alguna que otra carencia de Moodle en lo que al trabajo colaborativo se refiere.

## 6. Bibliografía

AA.VV., *Metodologías activas para la docencia en las ciencias económicas y jurídicas*. Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2009.

ABEL SOUTO, M., “Nuevas metodologías de aprendizaje en el espacio europeo de enseñanza superior mediante la Revista de Ciencias Penales”, en *Dereito, Revista Xurídica de la Universidad de Santiago de Compostela*, vol.14, nº 1 (2005).

ABEL SOUTO, M., “Derecho penal, norma de valoración, bien jurídico y enseñanza de valores en EEES”, en FERREIRA, J., MANEIRO, Y., MIRANDA, J.M., SANTIAGO, D., (dirs.), *Actas del II Simposio Compostelano sobre enseñanzas jurídicas*, Universidad de Santiago, 2009.

ABEL SOUTO, M., “Derecho penal, Norma de valoración, bien jurídico y enseñanza de valores en el EEES”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE)*, nº 2, junio 2010.

ADELL, J., “La internet: posibilidades y limitaciones”, en AA.VV., *La Comunidad Valenciana ante la sociedad de la información*, Fundación Universidad-Empresa, 1996.

ANDRÉS ZAMBARANA, L., y MANZANO ARRONDO, V., “¿Hacia dónde camina la Universidad? Reflexiones acerca del EEES”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 18,3 (2004).

BENITO, A., CRUZ, A., *Nuevas claves para la docencia universitaria en el EEES*, Madrid (2005).

BENITO, A., y CRUZ, A., *Metodología de la enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Madrid, 2005.

BRAVO BOSCH, M.J., “El espacio europeo de educación superior y la nueva docencia del Derecho Romano”, en *Revista electrónica de la facultad de Derecho de la Universidad de Granada*, <http://www.refdurg.com> [Consulta: 30/06/2009], pág. 5. AA.VV., “El nuevo rol del profesorado en el EEES: un caso concreto”, Ponencia presentada en las IV Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria en la UEM (2007).

DE LA TORRE, A., “Moodle y LAMS”, en línea, [http://www.adelat.org/index.php?title=moodle\\_y\\_lams&more=1&](http://www.adelat.org/index.php?title=moodle_y_lams&more=1&)

FERNANDEZ BUJÁN, A., “Clasicidad y utilidad del estudio del Derecho Romano”, *Boletín del Ilustre Colegio de Abogados de Madrid*, 6 (1987).



FLECHA, R., GARCÍA, C., y MELGAR, P., “El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica”, *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), (2004),

GARCÍA SAN JOSÉ, D., “Discentes, docentes y crédito europeo. Coordinadas del proceso de enseñanza-aprendizaje significativo del Derecho Internacional Público en el Espacio Europeo de Educación Superior”, en *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, 2006.

HOLGADO SÁEZ, C., “Luces y sombras de la plataforma moodle: Valoración y experiencia didáctica en lenguas extranjeras”, *Recursos digitales por la educación y la cultura*. Volumen SPDECE, UTM- Yucatán /UCA- Cádiz, 2010.

HOLGADO SÁEZ, C., y RÍOS CORBACHO, J.M., “El espacio europeo de educación superior: técnicas y herramientas colaborativas en el derecho”, en *Dereito*, vol. 18, nº 2 (2009).

HOLGADO SÁEZ, C., y RÍOS CORBACHO, J.M., “La técnica del puzzle como herramienta del aprendizaje corporativo”, en GAVIDIA SÁNCHEZ, J.V., /LÓPEZ SÁNCHEZ, J.A., / RODRÍGUEZ TORREJÓN, J., (coords.), *Nuevos títulos de grado en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Barcelona, 2010.

HOLGADO SÁEZ, C., “Llums i Ombres de la plataforma moodle: Valoració i experiència Didàctica en Llengües estrangeres”, *Quaderns Digitals*, nº 65, pág. 2 (<http://www.quadernsdigital.net>).

LAZARI, A., “Las universidades europeas entre pasado y futuro: reflexiones personales sobre las implantaciones del EEES”, en línea, <http://www.reei.org>.

MICHAVILA, F., y CALVO, B., *La universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*, Madrid, 1998.

NAVARRO DEL ÁNGEL, D., “Modelos educativos y entornos virtuales de enseñanza”, en *Entelequia*, nº 10 (2009).

ORTEGA Y GASSET, J., “Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía”, *Revista de Occidente*, Alianza editorial (1982).

PÉREZ CASALES, R., ROJAS CASTRO, J., y PAULÍ HECHAVARRÍA., “Algunas experiencias didácticas en el entorno de la plataforma Moodle”, en *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, vol.5, 10, (2008).

PRADEL, J., “Les responsabilités pénales dans l’entreprise”, en AA.VV., *Bilan et perspectives du Droit pénal de l’entreprise*, Actas del IX Congreso de la Association Française de Droit Pénal, Paris-Aix Marseille, 1989.

RUÉ, J., *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*, Madrid, 2007.

SOSA WAGNER, F., “Bolonia y los estudios de Derecho”, *Faneca*, en línea, <http://uniseria.blogspot.com/2010/01/bolonia-y-los-estudios-de-derecho-por.html>.

TERRADILLOS BASOCO, J., “Sobre El sentido de la enseñanza del Derecho penal”, *Lección inaugural pronunciada en el solemne acto de apertura del curso académico 2005-2006 de la Universidad de Cádiz*, Campus de Jerez de la Frontera el día 30 de septiembre de 2005.

TERRADILLOS BASOCO, J., *Derecho penal de la Empresa*, Madrid, 1995.

TERRADILLOS BASOCO, J., “Sistema penal y empresa”, en TERRADILLOS BASOCO, J., y ACALE SÁNCHEZ, M., (coords.), *Nuevas tendencias del Derecho Penal Económico*, Cádiz, 2008

TRAVER MARTÍ, J.A., y GARCÍA LÓPEZ, R., “La técnica del puzzle de Aroson como herramienta para desarrollar la competencia ‘compromiso ético’ y la solidaridad en la enseñanza universitaria”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 40/4 (2006).

VÁZQUEZ GÓMEZ, G., *Formación científica y métodos del profesorado universitario*, UIMP, Santander, 2003

VILA PÉREZ, M., “El proceso de Bolonia desde las aulas, educación e intereses capitalistas”, *Entelequia*, nº 10 (2009).

VILLA SÁNCHEZ, A., *El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado. Foro de Educación*, vol. 7 y 8, (2006).

# DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS RETÓRICAS ORALES Y ESCRITAS POR MEDIO DE ENSAYOS Y CASOS PRÁCTICOS

JAVIER HERNANDO MASDEU  
Profesor de Derecho Constitucional  
jhernando@villanueva.edu

*Centro Universitario Villanueva (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid)*

**Resumen:** Con frecuencia, la utilización de casos prácticos en nuestras facultades de Derecho se centra en el acierto técnico de la solución. En nuestro sistema jurídico se insiste especialmente en el aprendizaje de conceptos y de relaciones lógicas entre los mismos dado que el Derecho se entiende como una construcción científica y legislativa coherente y sistemática. Por contraste, en el ámbito anglosajón el derecho se construye en mucha mayor medida por medio de la labor creadora de la jurisprudencia y la enseñanza insiste mucho más en que los alumnos aprendan a argumentar retóricamente sobre cualquier problema. El objetivo del trabajo es mostrar un método específico de desarrollar y evaluar estas competencias retóricas por medio de la elaboración de ensayos escritos y de su defensa oral ante colegas y profesores.

**Abstract:** In Europe "civil law" schools the use of cases are often intended to help students to find out the "right" solution in a given legal problem. Among us, in continental Europe, most of law is made by scholars and legislators and the main task of a student in solving a case is place the facts in the right legal or theoretical category, so improving his conceptual management skills and his knowledge of the statutory law. By contrast, in anglo-saxon tradition law is developed mainly by judges, so teaching has much more to do with learning the way lawyers work. Cases and essays are used to discuss topics, and students strenghten their rethorical and argumentative skills. This paper analyzes the origins and development of those differences and shows and specific experience on use of cases and essays in a civil law tradition school (in Spain) in the context of Bologna Process, widely understood in Europe as focused in skills and competences, beyond the traditional role of contents and knowledge.

**Palabras clave:** ensayo, retórica, competencias, casos, proceso de Bolonia, sistemas jurídicos

**Keywords:** essay, rethoric, skills, bologna process, cases, law systems

**Sumario:** 1. Introducción 2. La diferencia de métodos de enseñanza jurídica en occidente 2.1. Los sistemas jurídicos de *civil y common law* 2.2. La enseñanza del derecho en la tradición del civil law 2.3. El método del caso 2. 4. Los ensayos y las disertaciones.3. Una experiencia de adquisición de competencias de argumentación oral y escrita a través de casos y ensayos. 3.1. Introducción 3. 2. Planteamiento de la asignatura 3. 3. Los ensayos 3. 3.a) Temas, calendario de trabajo y requisitos formales. 3. 3.b) Borradores y tutorías.3. 3.c) La defensa oral de los ensayos. 3. 4. Los recursos de amparo. 4. Conclusiones. 5. Bibliografía

## 1. Introducción

Con frecuencia, la utilización de casos prácticos en nuestras facultades de Derecho se centra en el acierto técnico de la solución. En nuestro sistema jurídico se insiste especialmente en el aprendizaje de conceptos y de relaciones lógicas entre los mismos dado que el Derecho se entiende como una construcción científica y legislativa coherente y sistemática. Por contraste, en el ámbito anglosajón el derecho se construye en mucha mayor medida por medio de la labor creadora de la jurisprudencia y la enseñanza insiste mucho más en que los alumnos aprendan a argumentar retóricamente sobre cualquier problema. El objetivo del trabajo es mostrar un método específico de desarrollar y evaluar estas competencias retóricas en un entorno de *civil law* (el español) por medio de la elaboración de ensayos escritos y de su defensa oral ante colegas y profesores.

Los puntos más importantes del método puesto en práctica son los siguientes: a) Los problemas o "casos" escogidos son cuestiones abiertas, planteadas por la doctrina en la asignatura y especialmente candentes o interesantes pero sin una solución unívoca. b) Se pide a los alumnos una toma de postura y su defensa por escrito en un espacio limitado y sin aparato crítico. c) Es necesario presentar varios borradores que son corregidos por el profesor antes de la calificación definitiva del escrito. d) El ensayo se defiende oralmente ante el profesor y un grupo de alumnos que han trabajado en la misma cuestión y pueden haber alcanzado conclusiones diferentes. e) Se proporciona a cada alumno indicaciones claras sobre el modo de mejorar sus capacidades retóricas escritas y orales. f) Se proporciona también a los estudiantes un material adecuado para la evaluación de su trabajo y de su mejora en las competencias ejercitadas.

## 2. La diferencia de métodos de enseñanza jurídica en occidente<sup>1</sup>

### 2.1. Los sistemas jurídicos de *civil* y *common law*

En general, podría decirse que en los países de *common law* el derecho tiene un origen fundamentalmente judicial (*judge made law*): rige la regla del *stare decisis*, según la cual el juez está vinculado por los precedentes judiciales a la hora de decidir cada caso. De esa forma, el derecho es creado por medio de reglas deducidas del criterio (*ratio decidendi*) adoptado por los jueces al resolver casos concretos<sup>2</sup>.

Si un juez quiere apartarse del precedente, tendrá que usar la técnica del *distinguishing*, por medio de la cual podrá justificar que -a pesar de las aparentes analogías- en realidad el caso que tiene que juzgar no se ajusta a ninguno de los juzgados anteriormente. Y ésa es la principal técnica de desarrollo del *common law*.

Por contraste, en los países de *civil law* (según la terminología anglosajona), el derecho tiene un origen predominantemente legislativo, y el papel de los jueces es aplicar dichas normas al caso concreto sin realizar, en teoría, ninguna labor de creación. Y en esa

---

<sup>1</sup> Seguiremos aquí un trabajo propio sobre esta materia, HERNANDO MASDEU, J., "Perspectiva histórico-comparada de los planes de estudio de Derecho" en *Enseñar Derecho en el siglo XXI, una guía práctica sobre el grado en Derecho*. Thomson-Aranzadi. Pamplona, 2009. 37-60.

<sup>2</sup> GALGANO, F., *Atlas de Derecho privado comparado*, Fundación Cultural del Notariado. Madrid, 2000. p. 25.

aplicación de la norma no están vinculados a nada que no sea la ley. En palabras de Allen, los tribunales deciden de acuerdo con principios y no con ejemplos<sup>3</sup>. Otra forma clásica de sintetizar la diferencia entre ambos sistemas es decir que en el *civil law* se determina el derecho descendiendo del principio jurídico al caso particular y en el *common law* se asciende, por el contrario, desde el caso particular al principio jurídico.

Obviamente, estas diferencias tienen una importancia decisiva a la hora de diseñar los sistemas de enseñanza del derecho. En el ámbito anglosajón, los estudiantes han de tener una relación mucho más directa y familiar con la jurisprudencia que en los países de derecho civil. En estos últimos, por el contrario, el estudiante tendrá la ley como referencia fundamental. Y los materiales de estudio también estarán enfocados a esos objetivos.

El sistema del *civil law* se consolida a principios del siglo XIX en Francia con la codificación napoleónica, y se propaga a continuación en toda la Europa continental a través de las sucesivas codificaciones de derecho privado. Estas codificaciones pasan también a Latinoamérica e incluso al Japón.

En los últimos tiempos, algunos países islámicos se han incorporado también a esta esfera de influencia al articular sus códigos de derecho privado según los modelos del código civil francés y el código de comercio alemán.

En el sistema del *common law* el precedente judicial se confirma como principal fuente de derecho durante el siglo XVII, y se propaga después al ritmo de las conquistas coloniales inglesas. Tras las sucesivas declaraciones de independencia, el derecho inglés se mantiene en Estados Unidos (con la excepción de Luisiana), en Canadá (con la excepción de Quebec) en Australia y Nueva Zelanda, en Birmania, Malasia, Pakistán y la India. Por la influencia de Estados Unidos, el *common law* se ha expandido posteriormente en algunos lugares de América Central y en algunos archipiélagos del Pacífico. En otras naciones occidentales se han producido transiciones. Así sucede en Sudáfrica, que ha pasado del *civil law* holandés al *common law*, y en Israel, donde el cambio se está produciendo en sentido contrario desde la proclamación de su independencia en 1948.

Como se ha dicho, la enseñanza del derecho en nuestro sistema, el de derecho continental, está basada en la ley elaborada por el legislador siguiendo la obra científica de los comentaristas y profesores. Y por eso es frecuente que se forme a los alumnos como si su destino profesional fuera ser funcionarios encargados de elaborar o aplicar las normas o profesores encargados de analizarlas y explicarlas. De ese modo, se cuidan de modo especial –exclusivo, con mucha frecuencia– las competencias necesarias para esa clase de tareas: la elaboración de conceptos, la sistematización, la lógica jurídica y otras similares, en detrimento de otras relacionadas con el ejercicio de la abogacía, especialmente las relacionadas con la argumentación oral y escrita.

<sup>3</sup> ALLEN CARLETON K., *Las Fuentes del Derecho inglés*, Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1969. p. 521.

Para dar una idea más clara del modo en que estas competencias sí se han convertido en el centro de la enseñanza del derecho en el sistema anglosajón, haremos a continuación un breve recorrido por la evolución del mismo.

## 2.2. La enseñanza del derecho en la tradición del civil law

A finales del siglo XIII constan ya órdenes de los monarcas ingleses a los Tribunales para que seleccionaran a los mejores estudiantes y los formaran en las propias sedes de la administración de justicia. Por otra parte, y a diferencia de las universidades continentales, Oxford y Cambridge no se plantearon la posibilidad de convertir las leyes inglesas en objeto de estudio universitario. Por eso se estableció un sistema alternativo de docencia articulado en torno a los *Inns of Court* de Londres. Éstos eran una especie de asociaciones gremiales en las que residían los abogados que acudían a litigar a la capital. Y con el tiempo, se fue decantando la costumbre de que esos profesionales admitieran a alumnos a los que trasmitían sus conocimientos en esas posadas (*Inns*), en las que se hospedaban. A lo largo del siglo XVI, la enseñanza en las *Inns of Court* se equiparaba ya en prestigio a la impartida en las Universidades clásicas. Y su importancia creció más aún cuando la Reforma anglicana cerró las Facultades de Derecho Canónico de Oxford y Cambridge.

Hay que tener en cuenta que en Inglaterra, los jueces y los abogados se han dedicado durante siglos a rejuvenecer un puñado de *writs* (podrían traducirse como “acciones”) inventados casi por casualidad entre 1200 y 1258, y, en expresión de Cannata, “construyeron un sistema jurídico fingiendo seguir aplicándolos”<sup>4</sup>. Por eso, a pesar de que han existido profesores de gran nivel, los juristas ingleses siempre han sido personas muy ligadas a los medios judiciales y muy acostumbrados a pensar y elaborar categorías desde el punto de vista de los intereses de una parte.

Por eso la formación continuó siempre muy ligada a los colegios profesionales, que ejercieron una importante labor de restricción de acceso para proteger sus privilegios. De hecho, sólo en el siglo XIX comenzaron a ofrecerse estudios de Derecho en las Universidades inglesas

Siguiendo la tradición profesional de la que se ha hablado, los estudiantes de Derecho británicos actuales cursan una Licenciatura de escasa duración (habitualmente tres años), y que a menudo ha consistido en una titulación conjunta de Derecho y Artes, que tradicionalmente buscaba proporcionar al estudiante una brillante preparación cultural unida a una gran capacidad crítica y de resolución de problemas. A estos objetivos se llegaba por medio del análisis de textos, la redacción de ensayos y la discusión de los mismos con los tutores y los colegas. La formación específica en Derecho se confiaba a los colegios profesionales en los que el Licenciado debería ingresar al terminar la carrera.

Por razones parecidas a las que se dieron en el Reino Unido, la enseñanza del Derecho no comenzó en EEUU unida a las universidades. Hasta bien entrado el siglo XVIII no tendrá una presencia oficial en éstas. La mayor parte de los abogados ejercientes de antes del siglo XIX no tenían una educación formal específicamente jurídica. Lo

---

<sup>4</sup> CANNATA, C., *Historia de la ciencia jurídica europea*, Tecnos, 1996. p. 241.

habitual, al modo inglés, era que los abogados se formaran bajo la instrucción personalizada de algún otro abogado o juez de prestigio. De hecho, hasta 1922 ningún estado requería los estudios de derecho para realizar labores de representación jurídica y asistencia letrada<sup>5</sup>.

Las primeras clases de Derecho se ofrecieron como complemento formativo del *bachelor* de algunas universidades a finales del siglo XVIII, pero no se consideraban unos estudios con entidad propia. Además, las clases solían consistir en comentarios de casos impartidos por profesionales sin vinculación completa con la universidad, y que no estaban sometidos a planes de estudio determinados<sup>6</sup>.

### 2.3. El método del caso

En 1870, Christopher C. Langdell fue elegido Decano de la Facultad de Derecho de Harvard (facultad que había sido creada en 1817). Era profesor de dicha Facultad y abogado del Colegio de Nueva York, en el que era consultado con frecuencia por muchos de los mejores abogados, que acudían a él para la preparación de casos, aunque el propio Langdell actuaba relativamente poco ante los tribunales.

Langdell insistió desde el principio en la necesidad de cambiar el modelo de profesor. Hasta entonces, como ya se ha mencionado, impartían clases abogados o jueces que dedicaban una parte escasa de su tiempo y de su energía a la enseñanza del derecho. Y a menudo eran también profesores algunos profesionales ya jubilados que dedicaban más tiempo a las aulas universitarias en los últimos años de su vida. Langdell se propuso cambiar eso, intentado construir una carrera de profesor de Derecho que permitiera que personas brillantes con vocación docente e investigadora emplearan sus mejores años y energías en la Facultad de Derecho de Harvard. También endureció los requisitos de acceso a la Universidad y estableció un sistema riguroso de exámenes, y puso las bases de lo que acabaría siendo la mayor biblioteca jurídica del mundo.

Pero el nombre de Landgell está más permanentemente ligado a la introducción del método del caso. Su originalidad no fue enseñar el derecho a través de casos prácticos, sino estructurar todo el plan de estudios en torno a ellos. Su método suponía que los principios legales podían aprenderse con más eficacia analizando las opiniones de los tribunales de apelación, por medio de un proceso intelectual que permitiese a los estudiantes descubrir por sí mismos esos principios y entender los conceptos legales presentes en ellos<sup>7</sup>. Y estos conceptos, aunque inducidos de casos reales, había que estructurarlos científicamente y aprenderlos de un modo ordenado.

Pero no son los materiales ni la idea de los casos lo más original del método de Harvard, ni lo que más ha influido en otras escuelas de Derecho y de otras muchas disciplinas. Quizá lo más importante haya sido el modo en el que esos casos se analizaban y discutían en la clase por los alumnos, lo que suele denominarse en las facultades

<sup>5</sup> MERICO-STEPHENS, A., "Notas sobre la historia de la enseñanza del Derecho en Estados Unidos" *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*, 7, 2004, p. 161.

<sup>6</sup> GORDON, R. W., "La educación jurídica en Estados Unidos: orígenes y desarrollo", en línea, ref. 17711/08, disponible en web: <https://usinfo.state.gov/journals/itdhr/0802/ijds/gordon.htm>.

<sup>7</sup> MERICO-STEPHENS, A., "Notas sobre la historia de la enseñanza del Derecho en Estados Unidos", ob. cit. p. 164.

norteamericanas “el método socrático”. Y este modo de enseñar, al igual que el propio modo de diseñar los planes de estudio y las facultades de derecho, es aún el más influyente e imitado en Norteamérica casi un siglo y medio después. Y aunque el método ha sido, y sigue siendo hoy, objeto de discusiones apasionadas y de posiciones claramente críticas, es aún el más utilizado en las escuelas de derecho de los EEUU<sup>8</sup>.

#### **2. 4. Los ensayos y las disertaciones.**

Nos referiremos por último a uno de los elementos más clásicos de la tradición universitaria anglosajona: los *essays*, así como a la figura más francesa de las “disertaciones”.

Como es sabido, los ensayos son la pieza clave de la enseñanza tutorial de Oxford, y desde allí se han extendido a muchas otras universidades británicas y norteamericanas. No los hemos mencionado antes porque son más propios de lo que en la tradición anglosajona se denomina “*undergraduate*”, esos cuatro años de estudios humanísticos o generalistas que habitualmente son un requisito necesario para iniciar posteriormente estudios en una *Law School*. En la Europa continental existía algo parecido en la figura de las “*disputatio*” medievales, que eran el modo tradicional de ganarse los grados académicos. Pero la tradición del estudio de las artes liberales como requisito previo de la formación universitaria para ejercer una profesión decayó en Europa cuando los estados comenzaron a hacerse cargo de las universidades para poder formar con calidad y uniformidad a sus funcionarios. El Renacimiento ya fue testigo de esos primeros impulsos pero serían la Ilustración y, sobre todo, la reforma napoleónica, las que eliminarían del todo esa primera fase de la universidad clásica para convertir las carreras en “licenciaturas” que otorgaban a una persona la licencia o permiso para desempeñar un puesto público o una profesión privada.

---

<sup>8</sup> Para encontrar un buen resumen, con referencias bibliográficas, de esas polémicas se puede acudir al estudio de PÉREZ LLEDÓ, “La enseñanza de Derecho en Estados Unidos” en *Doxa: Cuadernos de Filosofía del Derecho*, n. 12 (1992), p. 74, que también da noticia de la situación actual del debate. Es interesante apuntar que -aunque desde nuestra cultura jurídica puede sorprender- los grandes “realistas jurídicos” americanos consideraron a Langdell excesivamente “formalista”, por tratar de inducir reglas y principios de los casos con un excesivo afán sistematizador o conceptual (que aunque puede resultar excesivo para autores como Oliver W. Holmes, está alejadísimo de sistemas auténticamente formalistas como los de la “jurisprudencia de conceptos” europea) Otra línea de crítica importante es la que se refiere al efecto que puede producir en la ciencia jurídica el hecho de que las personas que la construyen se hayan formado todos como abogados, y no como juristas en un sentido más genérico. Puesto que su adiestramiento se basa en el método del caso y en la defensa de los intereses de una parte es posible que tengan serias limitaciones para abordar objetivamente el estudio de problemas jurídicos generales. En ese sentido, puede verse la reciente crítica de SPITZER, ROBERT J., *Saving the Constitution from lawyers : how legal training and law reviews distort constitutional meaning*, Cambridge University Press, Cambridge, New York, 2008.

Por otra parte, los *casebook* han evolucionado mucho en la línea de esas críticas de los “realistas”. Langdell sólo incluía los textos de las sentencias, porque quería alejar del debate otras consideraciones “extrajurídicas”. Pero los profesores actuales incluyen en los casos muchos otros materiales, como textos legales, documentos procesales, comentarios académicos, y notas del propio autor del caso sobre aspectos sociales, económicos o históricos que puedan tener relevancia a la hora de la resolver la cuestión. Y la denominación del producto también ha cambiado, puesto que ahora es más frecuente hablar de *cases and materials*, y no meramente de *casebooks*.



Pero la universidad inglesa se mantuvo aferrada a sus tradiciones y ha conservado hasta nuestros días la tradición del *undergraduate*, y dentro de él se ha mantenido también muy vivo el uso de los essays como una herramienta esencial para desarrollar esas competencias genéricas de argumentación, sentido crítico y resolución de problemas que son útiles para cualesquiera otros estudios de grado que se emprendan con posterioridad.

Los ensayos son propuestos por el tutor a un grupo de alumnos para hacerles pensar sobre un problema complejo e interesante y para adiestrarles en la presentación de soluciones convincentes, que deben ser además brillantes en su forma escrita y en su defensa oral, realizada habitualmente en presencia de otros estudiantes y sometiendo las conclusiones al debate con los colegas. En muchas ocasiones, estos ensayos son el único contenido de una asignatura en la que no se realizan exámenes y para la que no es necesario asistir a clases teóricas.

Las disertaciones de la tradición francesa tienen una eficacia muy similar desde el punto de vista del desarrollo de las competencias ya referidas, pero suelen incardinarse en los estudios de grado y están estructurados por reglas bastante rígidas que tratan de obligar al alumno a pensar y exponer con lógica y que insisten en algo que ya ha sido muy trabajado en los Liceos con métodos muy similares.

### **3. Una experiencia de adquisición de competencias de argumentación oral y escrita a través de casos y ensayos.**

#### **3.1. Introducción**

En las facultades de derecho españolas, como en casi todas las europeas, se utilizan con mucha frecuencia los casos prácticos como herramienta ordinaria de aprendizaje. Pero la mayoría de las veces se emplean de modo consecuente con los principios y tradiciones ya explicadas. Se presenta a los alumnos un problema jurídico que los estudiantes deben resolver para encontrar la solución “correcta” de acuerdo con lo previsto en la ley y la jurisprudencia. Y esa solución importa mucho más que el proceso, porque tendemos a pensar que la ley es completa y que de su aplicación deberá deducirse una única solución adecuada y legal. Habitualmente los alumnos resuelven los casos por escrito consultando los manuales y presentan una solución en un texto corto y poco elaborado en el que lo decisivo es saber si han interpretado correctamente la ley a la luz de las categorías científicas de los manuales y de los desarrollos jurisprudenciales que hay que consultar cuando la ley es imprecisa o no llega hasta los últimos detalles.

Por otro lado, los ensayos son mucho menos frecuentes como herramienta de aprendizaje ya que tampoco son habituales en la enseñanza media y los profesores suelen desconfiar de la capacidad de los alumnos para desarrollar razonamientos por escrito.

El objetivo de esta parte del trabajo es presentar una experiencia con alumnos del segundo curso de la licenciatura de Derecho del Centro Universitario Villanueva (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid) Se trata de un modo específico de utilizar los casos prácticos en la adquisición de competencias de argumentación oral y

escrita en la asignatura de Derecho Constitucional. Se ha utilizado el mismo método durante tres años, lo que hace posible presentar los resultados y extraer algunas conclusiones que pueden ser de utilidad para proyectos similares.

### **3. 2. Planteamiento de la asignatura**

El grupo sobre el que se ha trabajado a lo largo de estos tres años ha estado integrado por unos 60 alumnos de Derecho. La asignatura es Derecho Constitucional I, materia de 9 créditos según el plan de estudios de derecho de 1953, vigente en la Universidad Complutense hasta el curso 2010/2011 en el que se cambia a la nueva estructura de Grado.

En la guía docente de la asignatura se estructuró el trabajo de los alumnos –y su evaluación- en tres partes: la asistencia y participación en las clases, el estudio y realización de exámenes, y la elaboración de un ensayo y un recurso de amparo. Y es este último punto, el de la elaboración de ensayos y recursos, el que se dirigía de modo más directo a la adquisición de competencias de argumentación oral y escrita y el que desarrollaremos en los siguientes párrafos.

Para dejar clara la importancia de esta parte del aprendizaje, la evaluación se hizo según los siguientes criterios, indicados expresamente en la guía docente puesta a disposición de los alumnos al comienzo del curso académico:

- Exámenes: 50 por ciento de la nota.
- Asistencia y participación en las clases: 20 por ciento de la nota.
- Presentación escrita y defensa oral del ensayo y el recurso de amparo: 30 por ciento de la nota.

### **3. 3. Los ensayos**

Es muy frecuente que se encargue a los alumnos de Grado la elaboración de trabajos sobre un tema indicado por el profesor. Pero con mucha frecuencia se les indica que sigan las normas científicas clásicas para la elaboración de las mismas, con insistencia en la sistemática y en el aparato crítico y bibliográfico. Y en los aspectos formales se remarca especialmente la importancia de citar correctamente las fuentes y de presentar los trabajos con un mínimo de limpieza y corrección ortográfica.

Todos estos son puntos interesantes, pero es también un hecho que la inmensa mayoría de los alumnos de las facultades de derecho no van a dedicarse a la investigación o a la enseñanza sino al ejercicio de la abogacía, de la empresa o de la función pública. Y con esa clase de trabajos, frecuentemente llamados “de investigación” no se desarrollan quizá las competencias que podrían serles de más utilidad en el futuro.

Por ese motivo se han planteado los ensayos con dos puntos de partida:

- Los temas propuestos son cuestiones abiertas en la doctrina, que admiten con facilidad argumentaciones desde diversos puntos de vista.
- Se pide a los alumnos que elaboren una argumentación convincente, sin aparato crítico, enfrentándose a las posibles objeciones pero sin pretender

agotar la cuestión o profundizar en exceso buscando argumentaciones absolutamente concluyentes (casi imposibles, por otra parte, dados los temas que se proponen)

### **3. 3.a) Temas, calendario de trabajo y requisitos formales.**

Los temas propuestos, del ámbito del derecho constitucional español, se plantean siempre como problemas a resolver, no como “temas” a tratar. Se transcriben algunos ejemplos para ilustrar este punto:

- ¿Es posible convertir el Senado en una verdadera cámara de representación territorial?
- ¿Es constitucional la Ley de Partidos Políticos?
- ¿Se puede reformar el Reglamento del Congreso para hacer más interesantes los debates y mejorar la función de control?
- ¿Es posible despolitizar el Consejo General del Poder Judicial?
- ¿Cómo podría reformarse el nombramiento de Magistrados del Tribunal Constitucional?
- ¿Qué reformas son necesarias en el sistema electoral español?

El calendario de trabajo sigue las siguientes pautas:

- En las primeras dos semanas de octubre se explica el sistema y se ofrece a los alumnos un listado de las cuestiones que se proponen para ese curso.
- En la siguiente semana los alumnos escogen el tema que prefieren, a partir de una fecha determinada se les asignan trabajos a los alumnos que no se han decantado por ninguno.
- La fecha final de presentación del ensayo escrito es en la última semana de diciembre.
- Con anterioridad, cada alumno debe presentar dos borradores de su trabajo y discutir cada uno de ellos con el profesor, en una cita personal que se fija con la suficiente antelación y que tiene una duración de media hora.
- Entre la segunda y la tercera semana de enero, los alumnos tienen que realizar la defensa oral de su ensayo en las condiciones que se indicarán posteriormente.

En cuanto a la estructura y los aspectos formales del ensayo, en la línea de lo que ya se ha adelantado, se hacen indicaciones adecuadas a los objetivos que se pretenden alcanzar:

- La extensión del ensayo debe estar entre 8 y 11 folios.
- No es necesario un aparato crítico o bibliográfico, aunque pueden añadirse notas cuando se consideren necesarias.
- El ensayo debe tener al menos una introducción y unas conclusiones. Y en esas conclusiones el alumno debe tomar un partido claro en la cuestión propuesta.

### **3. 3.b) Borradores y tutorías**

Pero quizá el elemento metodológico más importante son los borradores y las tutorías. En ellas, el profesor corrige los aspectos de fondo y de forma del trabajo, insistiendo especialmente en la solidez de los argumentos empleados y mostrando las objeciones más previsibles para mejorar. No se trata propiamente de una corrección, sino de una discusión con el alumno de sus puntos de vista sobre el asunto. El profesor no busca convencer al alumno de su propio punto de vista, sino mejorar el rigor lógico y retórico de la argumentación del ensayo.

Por otra parte, y por lo que respecta a las cuestiones formales, en esa tutoría se realizan también correcciones formales sobre el borrador del ensayo, no sólo en lo que se refiere a la presentación o la ortografía sino sobre todo al estilo, para tratar de mejorar su claridad y fuerza de convicción.

En la segunda tutoría se discuten los cambios introducidos en el primer borrador, y se hacen las últimas sugerencias para el escrito definitivo.

La experiencia de estas tutorías ha sido extraordinariamente positiva. Obviamente, suponen una importante carga de trabajo para el profesor. Pero desde el punto de vista del desarrollo de competencias de argumentación escrita y oral por parte del alumno los resultados no pueden ser más interesantes. Además, la motivación de los alumnos por la asignatura y por los estudios en general se incrementa notablemente cuando se ven en un despacho discutiendo con un profesor sobre un tema que han trabajado previamente.

A propósito de esa motivación, es importante insistir en que los temas sean lo suficientemente abiertos como para que el alumno sea consciente de que no tiene por qué compartir la opinión del profesor y puede defender sus propios puntos de vista, siempre que éstos estén bien trabajados y argumentados.

### **3. 3.c) La defensa oral de los ensayos**

Como ya se ha mencionado, en el mes de enero, antes de los exámenes ordinarios, cada alumno tiene que defender oralmente su ensayo.

La defensa del ensayo se realiza delante del profesor y del resto de estudiantes al que le fue asignado el mismo problema. Habitualmente cada tema es compartido por 8 ó 9 estudiantes. El trabajo no es en equipo sino individual, pero la exposición se realiza de este modo para que pueda entablarse un debate sobre los alumnos que han trabajado la misma cuestión y pueden haber alcanzado conclusiones diferentes.

Se da a cada alumno un máximo de 5 minutos para que argumente su posición, y a continuación se abre un turno de preguntas por parte del profesor y de los alumnos que quieran formular objeciones.

La experiencia es que no resulta práctico que el debate se plantee con más de 4 ó 5 alumnos, dado que las exposiciones pueden ser repetitivas y, pese a lo abierto de los temas, las discusiones pierden viveza e interés. Con sólo 4 ó 5 alumnos es fácil que el profesor conduzca el debate de manera que todas las posibles soluciones se planteen y

la cuestión se analice en profundidad. La duración total de la discusión con un grupo de 4 ó 5 alumnos suele ser de 45 minutos.

### **3. 4. Los recursos de amparo**

En el segundo cuatrimestre los alumnos realizan un ejercicio similar al descrito con la diferencia de que se enfrentan a un problema más técnico-jurídico, ya que se les pide que elaboren y defiendan oralmente un recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional.

El desarrollo de destrezas orales y escritas que se consigue por medio de estos recursos está más directamente enfocado a las competencias específicas de los estudios de Derecho, y más concretamente a la profesión de abogado.

En las tutorías y corrección de borradores se insiste de modo especial en el modo de argumentar adecuado a un tipo de recurso muy específico y regulado como es el de amparo ante el Tribunal Constitucional. Se trata de aspectos más técnicos que no tendría sentido desarrollar aquí.

### **4. Conclusiones**

En la primera parte de este trabajo se han resumido las razones por las que es habitual en las Facultades de Derecho españolas que el uso de casos prácticos y trabajos escritos se oriente menos a la adquisición de competencias orales y escritas que al refuerzo de las enseñanzas teóricas por medio del desarrollo de competencias de análisis y de elaboración conceptual. En el ámbito anglosajón, la tradición de enseñanza del derecho ha seguido otra línea en la que se da más importancia a las competencias de argumentación para la resolución de problemas.

En la segunda parte del trabajo, se aporta una experiencia específica de trabajo en esta clase de competencias de argumentación oral y escrita con alumnos españoles de derecho utilizando ensayos y casos prácticos según el modo en que suelen utilizarse en las universidades anglosajonas.

El resultado de esta experiencia, que se ha prolongado a lo largo de tres años, ha sido muy positivo. Los alumnos mejoran sus capacidades orales y escritas y su confianza en su destreza para argumentar. Y discutir cuestiones interesantes con profesores en el marco adecuado aumenta en gran medida su motivación en la asignatura y en sus estudios en general.

### **5. Bibliografía**

HERNANDO MASDEU, J, “Perspectiva histórico-comparada de los planes de estudio de Derecho” en *Enseñar Derecho en el siglo XXI, una guía práctica sobre el grado en Derecho*. Thomson-Aranzadi. Pamplona, 2009

GALGANO, F., *Atlas de Derecho privado comparado*, Fundación Cultural del Notariado. Madrid, 2000

ALLEN CARLETON K., *Las Fuentes del Derecho inglés*, Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1969

CANNATA, C., *Historia de la ciencia jurídica europea*, Tecnos, 1996.

MERICO-STEPHENS, A., "Notas sobre la historia de la enseñanza del Derecho en Estados Unidos" en *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*, 7, 2004

GORDON, R. W., "La educación jurídica en Estados Unidos: orígenes y desarrollo", disponible en web: <https://usinfo.state.gov/journals/itdhr/0802/ijds/gordon.htm>

SPITZER, ROBERT J., *Saving the Constitution from lawyers : how legal training and law reviews distort constitutional meaning*, Cambridge University Press, Cambridge, New York, 2008

PÉREZ LLEDÓ, "La enseñanza de Derecho en Estados Unidos" en *Doxa: Cuadernos de Filosofía del Derecho*, n. 12 (1992)

# LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LOS ESTUDIOS DE DERECHO EN EL MARCO DEL EEES: SUGERENCIAS DIDÁCTICAS DE ACTIVIDADES COLABORATIVAS CON ENTORNOS VIRTUALES

CHRISTINA HOLGADO SÁEZ  
Profesora ayudante. Área de Filología Alemana  
cristina.holgado@uca.edu.es

Universidad de Cádiz (España)

**Resumen:** Los entornos tecnológicos suponen uno de los pilares fundamentales en la implementación de contextos virtuales de enseñanza-aprendizaje y de la docencia presencial. Sin embargo la adopción de éstos junto con sus actividades no debe responder a su grado de sofisticación o disponibilidad, sino a los objetivos pedagógicos e institucionales que debe cubrir. La autora, en la presente contribución, sugiere la utilidad y las principales características que presentan determinadas actividades colaborativas de la plataforma virtual Moodle para su aplicación en la enseñanza universitaria del Derecho.

**Abstract:** The technology environments pose one of the fundamental pillars in the implementation of virtual environments for teaching and learning and of the traditional classroom teaching. However, the adoption of a specific environment joined with his activities should not respond to their degree of sophistication or availability but to the educational and institutional objectives to be covered. In the present contribution the author suggests the utility and the main characteristics that some collaborative activities in the virtual platform 'Moodle' present for their application in the law university teaching.

**Palabras clave:** TIC, universidad, aprendizaje colaborativo, plataformas, *Moodle*, foro, base de datos, *chat*, *wiki*, glosario.

**Keywords:** ICT, University, collaborative learning, platforms, Moodle, forum, database, chat, wiki, glossary.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) en el ámbito del Derecho. 3. Los entornos virtuales de aprendizaje. 4. Plataforma de aprendizaje *Moodle*. 5. Actividades colaborativas y aplicaciones didácticas en los estudios jurídicos. 5.1. El módulo de comunicación: los *chats*. 5.2. El módulo colaborativo: foro, base de datos, glosario y *wiki*. 5.2.a. Foros. 5.2.b. Base de datos. 5.2.c. Glosario. 5.2.d. *Wiki*. 6. Conclusiones. 7. Bibliografía.

## 1 Introducción

Las tecnologías han cambiado las formas de proceder en todos los ámbitos sociales y no iba a ser menos el ámbito de la educación. La presencia de las TIC (Tecnologías de la

Información y la Comunicación) en las universidades españolas es una realidad. En mayor o menor medida las instituciones universitarias ofrecen cursos *online* o están realizando algún tipo de experiencia de formación apoyada en las TIC y cuentan en su organigrama con centros o unidades de apoyo tanto técnicas como pedagógicas.

Los alumnos, que tienen acceso a esta tecnología de forma normalizada, son cada día más autónomos, utilizan la información disponible y establecen relaciones electrónicas sin ningún tipo de temor. Como consecuencia, el entorno que se les debe ofrecer en el área educativa no puede ser menos, de manera que sea conveniente aprovechar estas nuevas habilidades al objeto de desarrollar sus capacidades en el ámbito educativo y para ello se cuenta con los entornos virtuales.

Sin embargo, la tarea no resulta fácil, dado que el aprendizaje virtual no consiste sólo en la introducción de contenidos en un entorno electrónico. Aprender supone un proceso de construcción personal a partir tanto de los contenidos como de las capacidades cognitivas básicas, estrategias de aprendizaje, etc.

Considerando lo anterior, surge el objetivo de estas líneas, por un lado, sugerir actividades colaborativas, del otro, qué posibilidades didácticas plantean las mismas en un entorno virtual, en nuestro caso en la plataforma *Moodle*, que permita implementar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

## 2. Las TIC en el ámbito del Derecho

El profesor conservador, caracterizado por una disposición negativa al cambio, con una actitud rígida, deseando mantener el *status quo* existente y fundamentándose en ideas basadas en una educación de corte tradicional, se encuentra ante un modelo nuevo con un mayor valor experimental; sin embargo, existen otros profesores de mayor tendencia futurista, “iluminados” de las innovadoras técnicas docentes y de un mayor conocimiento tecnológico, en suma, unos profesores que están determinados por una posición flexible, los denominados “esforzados”<sup>1</sup>, posición tendente al cambio exigido por la declaración de Bolonia, en la que acaece una moderna docencia vertebrada a través de una nueva metodología docente y éstas, a su vez, mediante las TIC con la finalidad de cimentar una enseñanza basada en el discente como eje fundamental del trabajo frente a épocas pretéritas donde el epicentro de la enseñanza era el docente<sup>2</sup>.

Dentro de las asignaturas de las disciplinas jurídicas en general se ofrece un buen caldo de cultivo para experimentar con las nuevas tecnologías y que con ellas se le aporte al alumnado un mejor aprendizaje y gestione mejor el crédito europeo; el cual propone un

---

<sup>1</sup> VILLA SÁNCHEZ, A. (2006): “El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado”. *Foro de Educación*, vol. 7 y 8, pp. 103-117.

<sup>2</sup> ORTEGA Y GASSET, J. (1982): “Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía”, *Revista de Occidente*, Alianza editorial, p. 42. En el mismo sentido, ABEL SOUTO, M. (2005): “Nuevas metodologías de aprendizaje en el espacio europeo de enseñanza superior mediante la Revista de Ciencias Penales”, en *Dereito, Revista Xurídica de la Universidad de Santiago de Compostela*, vol.14, nº 1, p. 9. BOSCH, M.J.: “El espacio europeo de educación superior y la nueva docencia del Derecho Romano”, en *Revista electrónica de la facultad de Derecho de la Universidad de Granada*. En línea: <http://www.refdurg.com>. AA.VV. (2007): “El nuevo rol del profesorado en el EEES: un caso concreto”, Ponencia presentada en las IV Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria en la UEM, p. 2. Se dice que el profesor era el transmisor y garante de un conocimiento científico, técnico e instrumental, por su parte, el EEES le exige un cambio de rol.



estereotipo de carácter cíclico en el que se intuye una vuelta a la Universidad, entendiendo ésta como un centro de formación e instrucción frente a un modelo anterior a Bolonia representado por un modelo educativo basado en un periodo de formación para posteriormente desarrollar una vida profesional sin el mayor interés por volver a la Academia<sup>3</sup>.

Es imprescindible que el estudiante adquiera y desarrolle competencias como la búsqueda y uso adecuado de la información y que se maneje, como no puede ser de otra manera, con el ordenador y dentro de su operatividad con herramientas como bases de datos que desarrollen determinados tipos de pensamiento como el analítico, sintético, creativo, comparativo, etc., por lo que, en definitiva, se requiere una gran capacidad para afrontar la incertidumbre que se origina, además de utilizar una inteligencia práctica y crítica frente a este tipo de situaciones novedosas desde el punto de vista tecnológico, que se trate de un amplio espectro basado en el trabajo colaborativo<sup>4</sup>, no obstante, hay que aludir al hecho de que las nuevas generaciones están inmersas en el mundo de la informática y de los medios de comunicación y que requieren una nueva metodología más adaptada a su propio estilo de aprendizaje y a los tiempos que les ha tocado vivir<sup>5</sup>.

Como propone Abel Souto la tecnología no debe utilizarse para intensificar el control o imponer restricciones artificiales y barreras a la comunicación, todo lo contrario, de lo que se trata es de facilitar el compromiso de los estudiantes, favorecer sus aproximaciones autónomas al aprendizaje y mejorar la interacción profesor-alumno<sup>6</sup>. Todo ello conlleva, como advierte la comunidad educativa especializada, que los nuevos paradigmas educativos se centren en el aprendizaje y en el sujeto que aprende más que en el que enseña, y en la enseñanza, por ende, debe señalarse que en esta semejante y revolucionaria situación, las tecnologías educativas están al “servicio de las habilidades implicadas en la construcción del conocimiento”, es decir, de las habilidades del pensamiento y de la inteligencia humana, y en este sentido, el profesor debe utilizar las nuevas tecnologías para presentarse como un animador y vehículo del aprendizaje autónomo que realizan los alumnos<sup>7</sup>.

Llegados a este punto, deben subrayarse ciertas ventajas que aparecen en estas modernas herramientas tecnológicas partiendo de la base de que el uso de las TIC en la

<sup>3</sup> MICHAVILA, F., y CALVO, B. (1998): *La universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*, Madrid, p. 150. BRAVO BOSCH, M.J.: “El espacio europeo de educación superior y la nueva docencia del Derecho Romano”, cit., p. 2. A esta cuestión se refiere en la p. 6.

<sup>4</sup> BENITO, A., y CRUZ, A. (2005): *Metodología de la enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Madrid, 2005, p. 16. LAZARI, A.: “Las universidades europeas entre pasado y futuro: reflexiones personales sobre las implantaciones del EEES”. En línea: <http://www.reei.org>.

<sup>5</sup> VILLA SÁNCHEZ, A. (2006): “El proceso de convergencia europea y el papel del profesorado”, cit., p. 104.

<sup>6</sup> ABEL SOUTO, M. (2009): “Derecho penal, norma de valoración, bien jurídico y enseñanza de valores en el EEES”. En *Actas del II Simposio Compostelano sobre Enseñanzas Jurídicas. Universidad de Santiago de Compostela*, p. 3. NAVARRO DEL ÁNGEL, D. (2009): “Modelos educativos y entornos virtuales de enseñanza”, *Entelequia*, nº 10, p. 178. Señala este autor que el docente ha de establecer una nueva relación con el alumno, pasa de la función de “solista” a la de “acompañante”. FLECHA, R., GARCÍA, C., y MELGAR, P. (2004): “El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica”, *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), p. 82.

<sup>7</sup> BRAVO BOSCH, M.J. (“El espacio europeo de educación superior y la nueva docencia del Derecho Romano”), cit., p. 2. La autora advierte que en este contexto la figura del estudiante viene determinada por ser un mero destinatario de contenidos de carácter didáctico sin que pueda advertirse ningún tipo de aspecto práctico en su formación.

enseñanza es algo más que tecnología, pues no es simplemente colgar documentos o contenidos en un entorno virtual, sino aprovechar la tecnología y, exigiendo ciertos criterios de calidad, facilitar el uso y la navegación, establecer un entorno audiovisual, incluir contenidos, potenciar la interactividad, desarrollando diversas exigencias colaborativas en el ámbito de la metodología docente e incrementar los recursos didácticos para el aprendizaje. En el mismo sentido, debemos convenir con la doctrina que la introducción de las TIC en la educación no es una nueva moda, sino que se trata de una apuesta por la innovación, fundamentada en una reflexión profunda sobre los roles que deben adoptar los profesores y discentes en el EEES<sup>8</sup>.

Por tanto, las ventajas que se deben entresacar de las TIC serían, entre otras, las siguientes: a) representan nuevas posibilidades en la comunicación, colaboración y distribución de los conocimientos, b) facilitan una atención personalizada y el seguimiento del alumnado a través de las tutorías virtuales, c) proporcionan autoevaluaciones y co-evaluaciones de su aprendizaje, d) permiten una clara integración y utilización dentro y fuera del aula, e) fomentan la iniciativa, la originalidad y la creatividad, f) refuerzan las habilidades de búsqueda, selección, valoración y organización de la información, g) favorecen el aprendizaje autónomo y desarrolla las estrategias de autoaprendizaje, h) contribuyen a un aprendizaje individualizado que permite recorrer diferentes caminos, estableciéndose una instrucción “ramificada” y “personalizada”, i) permiten una comunicación directa e intercambio de ideas y, por tanto, se produce un conocimiento compartido a través de los recursos de comunicación, j) preparan al estudiante para el manejo efectivo de estas nuevas tecnologías y su buen aprovechamiento en el futuro y k) permiten el acceso rápido y actualizado a la información.

Todas esas ventajas hacen valorar muy mucho a las TIC y los entornos en los que se pueden desarrollar, como por ejemplo, la plataforma *Moodle*, objeto de nuestro trabajo.

### 3. Los entornos virtuales de aprendizaje

Un entorno informático es aquel espacio o comunidad organizados con el fin de lograr el aprendizaje. Para que éste tenga lugar requiere ciertos componentes<sup>9</sup>: una función pedagógica (que alude a actividades y materiales de aprendizaje, a situaciones de enseñanza, al apoyo y tutoría puestos en juego, a la evaluación, etc.), la tecnología apropiada a la misma (referida a las herramientas seleccionadas en conexión con el modelo pedagógico) y el marco organizativo (que incluye la organización del espacio, del calendario, la gestión de la comunidad, etc.)

La implementación de entornos virtuales de formación supone desarrollar estrategias innovadoras<sup>10</sup>, que hacen referencia, por una parte, a las decisiones ligadas al diseño de

---

<sup>8</sup> BENITO DE LA CRUZ, A. (2005): *Nuevas claves para la docencia universitaria en el EEES*, Madrid. RUÉ, J. (2007): *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*, Madrid, pp. 87-88. Este autor señala como uno de los pilares fundamentales del proceso de Bolonia el tiempo efectivo de estudio de los estudiantes frente a una diferente situación actual previa a la entrada del creditaje ECTS, indicando sobre éste que se estructura en la carga de trabajo del alumno dentro de una formación y, además, una situación cambiante como es el elemento de reconocimiento y de acreditación externa de la formación realizada.

<sup>9</sup> SALINAS, J. (2004): “Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje”. *Bordón* 56, pp. 3-4.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

la enseñanza que vienen delimitadas por aspectos relacionados con el tipo de institución (si es presencial o a distancia, el tipo de certificación que ofrecen, de la relación de la institución con el profesorado, de los espacios físicos disponibles, de los espacios virtuales, etc.), con el diseño de la enseñanza en sí (metodología de enseñanza, estrategias didácticas, papel del profesor, papel del alumno, materiales y recursos para el aprendizaje, forma de evaluación), con aspectos relacionados con el discente, usuario del sistema, con el aprendizaje (motivación, necesidades de formación específicas, recursos y equipamiento disponible) y, por otra, a las decisiones relacionadas con la tecnología en sí que implican la selección del sistema de comunicación a través del ordenador o de herramientas de comunicación que resulten más adecuadas para soportar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas decisiones parten del conocimiento de los avances tecnológicos en cuanto a las posibilidades de la tecnología para la distribución de los contenidos, acceso a la información, la interacción entre profesores y alumnos, la gestión del curso, la capacidad de control de los usuarios, etc.

Las herramientas y el dispositivo tecnológico supone uno de los pilares fundamentales en la concepción de modelos de enseñanza-aprendizaje flexibles apoyados en las TIC, defendiendo que no es la tecnología más sofisticada la que garantizará el éxito del aprendizaje en entornos virtuales sino el uso que hagamos de la misma, es decir, la metodología implementada.

#### **4. Plataforma de Aprendizaje Moodle**

La definición oficial de *Moodle* según su propia página oficial<sup>11</sup> es la siguiente: “*un paquete de software para la creación de cursos y sitios webs basados en Internet*”.

Sus características más sobresalientes se orientan hacia una pedagogía constructivista social mediante la colaboración, la reflexión crítica y las actividades, entre otros elementos. El conocimiento se construye en la mente del estudiante en lugar de ser transmitido sin cambios a partir de libros o enseñanzas y en el aprendizaje colaborativo, tanto es así que el profesor que opera desde este punto de vista crea un ambiente centrado en el discente que le ayuda a construir ese conocimiento con base en sus habilidades y conocimientos propios en lugar de simplemente publicar y transmitir la información que considera que éstos deben conocer.

Dispone de múltiples herramientas que posibilitan el diseño del entorno de enseñanza-aprendizaje, las cuales se clasifican en dos grupos: los recursos y las actividades. Los primeros recogen cualquier contenido digital (*word, powerpoint, flash*, vídeo, sonidos, etc.), pueden cargarse fácilmente en el servidor y administrarlos según convenga. Además, y de la misma manera, permite realizar cualquier vínculo con páginas webs para las relaciones con el entorno social o la adquisición de contenidos. Los segundos, las actividades, pretenden establecer la interacción entre los participantes del curso al que va dirigido. Entre todas ellas se pueden destacar: *chats* (permite la comunicación sincrónica entre los participantes), consultas (para las votaciones), cuestionarios (proporcionan preguntas para la evaluación y autoevaluación), encuestas (recogida de información de encuestas ya preparadas, obteniendo un informe final, foros (comunicación asíncrona entre participantes), glosarios (construcción entre todos de un

---

<sup>11</sup> En línea: <http://www.moodle.org>.

vocabulario compartido), lecciones (mezcla contenidos y preguntas generando un flujo de trabajo según el estilo de aprendizaje asociados), libro (incorpora una tabla de los contenidos a utilizar), tareas (realización de actividades solicitadas), talleres (evaluación de documentos entre iguales) y *wikis* (creación de páginas webs de manera colaborativa).

La función principal como profesor de una asignatura del aula virtual (desde el punto de vista informático) consiste en dotar de contenido al curso, definiendo e instalando los recursos materiales que los alumnos necesitan estudiar para aprender su materia y manejando herramientas de comunicación e interacción, además puede instalar actividades docentes diversas que ayuden a los estudiantes en su tarea de aprendizaje de forma activa, no meramente leyendo sino haciendo cosas e interaccionando con sus compañeros.

Sin embargo es muy elevado el profesorado que aprovecha esta plataforma como escaparate de sus materiales a modo de repositorio<sup>12</sup>: cuelgan sus apuntes (en formato word, pdf), sus presentaciones (en formatos .ppt, .pps, *flash*), insertan enlaces a páginas webs que quieren que los alumnos visiten, etc. Estos hábitos nos obligan a pensar, por un lado, que dichas acciones se realizan desde un modelo didáctico tradicional bastante transmisivo, centrado en los contenidos, en la materia, del otro, que se aleja del modelo europeo, de las competencias y de las actividades del estudiante como eje central. Los profesores hacen en la plataforma lo que harían sin ella pero con algunas posibilidades, por tanto sería interesante y necesario incrementar la formación del profesorado en didáctica, en actividades más orientadas al Espacio Europeo de Educación Superior, al desarrollo de competencias, menos centradas en transmitir contenidos, menos protagonizadas por el profesor y más protagonizadas por el alumno, más actividades en grupo y menos individuales, más evaluación continua, etc.

Las condiciones impuestas por este documento hacen imposible analizar el potencial de cada una de las herramientas proporcionadas por *Moodle*, como se ha indicado *supra*, resultaría una tarea muy interesante, pero compleja y ardua. En cambio, nos centraremos en las actividades de carácter colaborativo y en sugerencias didácticas que brindan a profesores en los estudios universitarios del Derecho, al objeto de intentar mejorar el rendimiento académico de los discentes que participan en el proceso de aprendizaje *online*.

## **5. Actividades colaborativas y aplicaciones didácticas en los estudios jurídicos.**

Uno de los propósitos principales de un entorno virtual es facilitar y enriquecer la interacción entre todos los miembros de la comunidad universitaria (alumno-profesor, alumno-alumno y profesor-profesor), para ello contamos con determinadas actividades que englobaríamos en un primer bloque denominado “módulo de comunicación”, en el que incluiríamos los “*chats*” y que igualmente aportan una gran utilidad para

---

<sup>12</sup> Vid. HOLGADO SÁEZ, C. (2010): Luces y sombras de la plataforma Moodle: valoración y experiencia didáctica en lenguas extranjeras, en: Actas del II Conferencia Conjunta Iberoamericana sobre tecnologías del aprendizaje, vol. SPDECE, pp. 203-211. RÍOS CORBACHO, J.M./HOLGADO SÁEZ, C. (2009): “La técnica del puzzle como herramienta del aprendizaje corporativo”, en Gavidia Sánchez, J.V./López Sánchez, J.A./Rodríguez Torrejón, J.: *Nuevos Títulos de Grado en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Cádiz: Octaedro.

actividades colaborativas, por último, un segundo bloque al que nombraremos “módulo colaborativo”, con la “base de datos”, “glosario”, “foros” y “wiki”.

### **5.1. El módulo de comunicación: los *chats*.**

Esta actividad es un canal para la comunicación sincrónica (en tiempo real) básicamente informal y permite mantener “conversaciones” escritas con otros usuarios, sean profesores o alumnos, bien en interacción grupal, o bien persona a persona. A cualquier usuario familiarizado con herramientas como AOL<sup>13</sup>, MSN<sup>14</sup>, o iChat<sup>15</sup> le será muy sencillo utilizarlo. En los foros no es necesario que todos los participantes estén dentro del sistema simultáneamente, con todo ésta es una condición obligatoria en las salas.

La utilidad varía mucho en función del tipo del curso; su aplicación suele ser más relevante en una modalidad totalmente a distancia o en el caso en que contenga grupos que no coinciden en las clases presenciales. En general, es eficiente porque la participación en *chats* ejercita y estimula la inmediatez, los reflejos rápidos, como también las formas directas y ágiles de expresión de las ideas. Se considera, por lo tanto, un medio para practicar y educar esas cualidades en los estudiantes; además de para la charla informal, puede aplicarse para reuniones de discusión o sesiones de tormenta de ideas (“brainstorming”).

Un aspecto interesante es que todas las conversaciones quedan registradas, lo que permite el análisis posterior de la conversación. En cualquier caso, no debemos olvidar que la clave para que esta actividad pueda emplearse de manera eficiente, consiste en una óptima moderación, pues es oportuno establecer unas reglas básicas para que todos los participantes sigan la conversación; si por algún motivo el tema se dispersa, el moderador tratará de encauzarla. El profesor podrá crear una única sala para todo el curso o repetir sesiones para múltiples reuniones. A continuación resumiremos las características:

1. Permite una interacción fluida mediante texto asíncrono.
2. Incluye la foto de la información personal en la ventana de *chat*.
3. Soporta direcciones URL, emoticones, integración de HTML, imágenes, etc.
4. Todas las sesiones se registran para su posterior visionado, junto al hecho de que pueden ponerse a disposición de los estudiantes.
5. Pueden programarse sesiones periódicas que aparezcan en el calendario del curso virtual.

### **5.2. El módulo colaborativo: foros, base de datos, glosario y *wiki***

<sup>13</sup> Página web con mensajería, al igual que otras como Google, Hotmail, etc.

<sup>14</sup> Messenger de Windows.

<sup>15</sup> Mensajería instantánea incluida en las últimas versiones del sistema operativo de Mac OS X desarrollado por Apple Computers Incorporation. iChat puede conectarse a las redes AIM y Jabber, y establecer comunicaciones entre los usuarios participantes. También puede hacer lo mismo entre usuarios de computadoras Macintosh dentro de la misma red local utilizando Bonjour. Una vez establecida la conexión, uno puede comunicarse con otras personas y permite establecer conversaciones de texto, audio y vídeo.

## 5.2. a. Foros

Los foros, herramientas de comunicación asíncrona más importantes dentro de la plataforma, permiten la comunicación de los participantes desde cualquier lugar en el que esté disponible una conexión a Internet sin que éstos tengan que estar dentro del sistema de forma simultánea. Dicha actividad puede considerarse como una especie de cartelera electrónica o como se indica en el manual del Gabinete de Tele-Educación de la UPM<sup>16</sup> “*una pizarra de mensajes online*” donde todos los usuarios mantienen discusiones públicas sobre alguna información u opiniones allí vertidas, colocar nuevos mensajes o responder a otros más antiguos creando hilos de conversación. Es a través de éstos donde se concentra tanto la mayor parte de los debates como la discusión de los temas de la asignatura; cada intervención queda registrada en el sistema con el nombre de su autor y la fecha de su creación, de forma que seguirla se convierta en una tarea intuitiva para el participante. Los mensajes, de la misma manera, pueden visualizarse de varias maneras, incluir mensajes adjuntos e imágenes incrustadas; junto a esto al subscribirse a un foro los alumnos recibirán copias de cada nueva intervención en la bandeja de entrada de su correo electrónico.

Los tipos de foro que se pueden crear son los siguientes: a) *foro para uso general*: es probablemente el más valioso para grandes discusiones si la intención es guiar foros sociales que los estudiantes puedan emplear, asimismo su carácter abierto permite a cualquiera empezar un nuevo tema de debate cuando lo estime oportuno. Alternativamente, podremos pedir que estudiantes los resuman en puntos de acuerdo, una vez a la semana o cuando un hilo viene a una conclusión acordada. Un enfoque tan centrado en el aprendizaje como éste puede ser especialmente útil una vez la comunidad en línea haya sido establecida y, quizás, cuando hayamos modelado el proceso de resumir; b) *foro de debate sencillo*: se considera el más interesante para una discusión o debate muy concreto, limitado de tiempo de un sólo tema y con un único hilo de discusión, aparte de ser muy productivo si se está interesado en mantener a los estudiantes enfocados en un asunto en particular; c) *foro para que cada persona plantee un tema*: resulta más provechoso cuando se quiere conseguir un término medio entre un debate largo, así como uno corto y enfocado, puesto que permite un único tema de discusión por participante. Esta actividad puede estar activa, aunque enfocada, ya que los estudiantes no están limitados en el número de ocasiones que pueden responder a otros dentro de las discusiones. Esta modalidad resulta útil para colgar trabajos o comenzar una discusión sobre algún tema, con la finalidad de recabar las opiniones del resto de los participantes y d) *foro de pregunta y respuesta*: especialmente pensado para plantear un tema de debate o una pregunta en particular y forzar a que los estudiantes hagan sus aportaciones sin ver los comentarios de los demás. Es decir, sólo podrán visualizarse los mensajes de otros compañeros cuando hayan remitido su propio mensaje, lo que implica que los usuarios, en primer lugar, deben aportar sus ideas y, en segundo lugar, contrastarlas con las que han aportado otros; el resultado de esta acción es que todas las respuestas se muestran simultáneamente al acceder a la pregunta. En

---

<sup>16</sup> GATE (Gabinete de Tele-Educación) (2008): *Manual de Moodle*, Universidad Politécnica de Madrid. En línea: <http://cvsp.cucs.udg.mx/drupal6/documentos/manualmoodle.pdf>.

este sentido, coincidimos con Pérez Clerencia<sup>17</sup> en que “*esta característica permite una igualdad de oportunidades para la respuesta inicial entre todos los estudiantes, fomentando el pensamiento original e independiente*”.

La introducción de los foros en los cursos virtuales es totalmente recomendable por sus posibilidades educativas, entre las que podemos destacar:

1. Ejercitar el pensamiento crítico y creativo (hay que educar para que las opiniones se fundamenten en argumentos sólidos). “*Permite un pensamiento reflexivo que en el aula puede ser más difícil de ejercitar por falta de tiempo y por la presión del alumnado*”, como apunta Baños Sancho<sup>18</sup>.
2. Favorecer la participación del alumnado sin limitaciones de espacio ni tiempo (puede participar fuera de las aulas).
3. Coordinar trabajos en equipo.
4. Educar en el respeto a las personas con opiniones diferentes.
5. Ahorrar tiempo como docente al responder a preguntas o aclarar dudas que pueden ser generales.
6. Como medio para conocerse mejor, de entender y valorar las diferencias.
7. Forzar al estudiante, por un lado, a escribir, del otro a ordenar su pensamiento de manera autónoma.
8. Potenciar el aprendizaje entre iguales (alumno-alumno) mediante la interacción.

Cabe destacar el uso novedoso e interesante que Ríos Corbacho<sup>19</sup> lleva a cabo en su curso virtual<sup>20</sup>, Derecho Penal de la Empresa; el autor asigna cuatro foros por lección instruida, en los que se plantean cuestiones relacionadas con el tema de la clase, los discentes formulan dudas sobre el mismo, subida de sentencias relacionadas con el contenido y su posterior comentario, un último foro hace referencia a la entrega del caso resuelto de forma individual.

Otras sugerencias para sacarle el máximo provecho a los foros son: valorar la participación de los estudiantes (los foros de *Moodle* lo permiten), invitar a participar en ellos a algún experto en el tema a debatir, proponer discusiones a partir de algún artículo o libro, organizar a los estudiantes por grupos para que consensúen la aportación que harán al foro, etc.

<sup>17</sup> PEREZ CLERENCIA, I./PEREZ OÑATE, B. (2009): *Introducción al Moodle*, Universidad de Zaragoza. En línea: <http://moodle.unizar.es/file.php/1/Manual-profesor-moodle.pdf>.

<sup>18</sup> BAÑOS SANCHO, J. (2007): *La plataforma educativa Moodle*.

<sup>19</sup> RÍOS CORBACHO, J.M./HOLGADO SÁEZ, C. (2009): “La técnica del puzzle como herramienta del aprendizaje corporativo”, en Gavidia Sánchez, J.V./López Sánchez, J.A./Rodríguez Torrejón, J.: *Nuevos Títulos de Grado en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Cádiz: Octaedro.

<sup>20</sup> El primero está dedicado a alguna cuestión propia de la lección y elegida *a priori* para generar cierto debate entre los participantes; un segundo foro en el que se ha de subir al curso virtual las dudas que genera el tema de la sesión presencial; el tercer foro está dedicado a otra actividad como es la de subir al aula virtual una sentencia del tema concreto que se trate en clase y su posterior comentario para que, dentro del foro, todos los alumnos tengan acceso a sentencias que le apoyen, desde el punto de vista jurisprudencial, el análisis del tema examinado; por último, un cuarto foro, que implica la entrega del caso finalmente resuelto con carácter individual (relacionado con la metodología presencial de ‘la técnica del Puzzle’); debajo de la etiqueta “Varios” de la interfaz aparecen tres modelos de escrito desde el punto de vista jurídico: de defensa, de acusación y, finalmente, un formato de sentencia a los cuales el discente deberá adecuar su trabajo para subirlo a través del foro titulado “*Entrega del caso...*” para ultimar los trabajos necesarios al objeto de salvar el desarrollo de la lección en cuestión.

### 5.2. b. Base de datos

Junto a las actividades colaborativas podemos contar con la “base de datos”, que permite al profesorado construir un banco de registros sobre cualquier tema o asunto, así como realizar búsquedas y mostrar resultados. El formato y la estructura de las entradas pueden ser prácticamente ilimitados, incluyendo imágenes, archivos, direcciones URL, números y texto, entre otras cosas. Son múltiples las posibles aplicaciones didácticas, destacando las recopilaciones colaborativas de libros, revistas, fotos, sitios webs, posters, etc.

Igualmente destacamos la implementación del entorno virtual de aprendizaje que el trabajo examinado<sup>21</sup> hace con la inclusión de dos bases de datos: una “*Hemeroteca*”; en la que se incluyen “*dossieres*” de prensa, y una “*Cineteca*”, constituyendo un banco importante de películas con una sinopsis relacionada directamente con la asignatura.

### 5.2. c. Glosario

Un glosario se fundamenta en información estructurada en conceptos y explicaciones, a modo de enciclopedia, en donde existen entradas que dan paso a un artículo que define, explica o informa del término seleccionado.

Cualquier usuario puede crearlos según la finalidad, por ejemplo, un docente puede definir un glosario para presentar los conceptos más importantes de su curso y ponerlo a disposición de los estudiantes, quienes podrían del mismo modo añadir sus aportaciones, que pueden evaluarse (bien por el profesor, o bien por otros estudiantes) y asignarles una calificación; este sistema no sólo permite una construcción activa del conocimiento por parte de los alumnos, evitando una lectura pasiva, sino también una elaboración de información material a modo de contenedor, actuando como una actividad didáctica creativa y colaborativa.

### 5.2. d. Wiki

El término proviene de la palabra de origen hawaiano “*wiki wiki*” que significa rápido, de ahí la naturaleza en la rapidez para que un grupo de autores puedan crear contenidos; la edición se centra en el grupo, que antes de tomar alguna decisión sobre la edición deberá llegar a un consenso.

Básicamente es un conjunto de documentos webs creados gracias a la colaboración de un grupo de usuarios, sin necesidad de que tengan conocimientos HTML. En *Moodle* pueden llegar a ser un poderosa herramienta de trabajo colaborativo, ya que permiten su utilización para muchos y muy diferentes tipos de fines, como la escritura en colaboración, difusión de la información, creación de repositorios de ficheros, listas de enlaces webs debidamente organizados, enciclopedias, entre otros<sup>22</sup>. Los estudiantes pueden participar en la creación de los contenidos del curso, dejando de ser el proceso

---

<sup>21</sup> *Ibidem*.

<sup>22</sup> A mayor abundamiento, LÓPEZ GARCÍA, M./SOUVIRÓN MORENILLA, J. M. (2010): “El ‘wiki’ como recurso para desarrollar competencias en el proceso de enseñanza aprendizaje”, *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, nº 2, pp. 149-160. En línea: <http://www.eumed.net/rev/rejie>.



de comunicación unidireccional. Sin embargo, la característica fundamental de una página *wiki* es que es modificable por los usuarios, hecho que permite que el sitio web crezca y se mantenga actualizado por una comunidad de autores: todos los usuarios. Se caracterizan por: a) permitir la creación colectiva de documentos en un lenguaje simple utilizando un navegador, b) generalmente no se hacen revisiones previas antes de aceptar las modificaciones, de tal modo que la mayoría están abiertos al público en general o al menos a todas las personas que tienen acceso al servidor *wiki*. Si el profesor decidiera dar el visto bueno a los contenidos antes de que sean publicados, puede configurar esta opción al crear dicha actividad, c) permitir a los participantes trabajar juntos en páginas webs para añadir o modificar su contenido y d) poder seleccionar diferentes tipos de esta actividad: profesor, estudiante y grupos.

Algunas sugerencias didácticas que proponemos:

1. Crear un grupo de *wiki* para pasar los apuntes de clase, con ello el resto de los estudiantes podrán revisar y enriquecer el documento con sus propias aportaciones.
2. Generar una tormenta de ideas sobre un tema.
3. Sugerir que contribuyan al desarrollo de otros *wikis* temáticos o más generales. Esta actividad ofrece a los estudiantes una motivación adicional ya que su trabajo será visto y probablemente criticado por un público diferente de su profesor.
4. Crear una revista de forma colaborativa.
5. Creación cooperativa de un trabajo de investigación, apoyados por otras herramientas de *Moodle*, como los foros y *chats*.
6. Uso personal, como un cuaderno de clase o portafolio de usuario, de manera que quedaría restringido, pudiendo el profesorado realizar un seguimiento continuo de su actividad.

## 6. Conclusiones

Aunque las tecnologías nos ofrecen grandes posibilidades de innovación educativa, es cierto que actualmente en la mayoría de experiencias de formación a través de las TIC, sean presenciales, mixtas o totalmente a distancia, el modelo de enseñanza que predomina en nuestras universidades es el que traslada los elementos, estrategias, etc. propias del modelo tradicional. El profesor sigue siendo el centro en el proceso de enseñanza-aprendizaje como principal transmisor de los conocimientos.

Por otra parte, los entornos tecnológicos (sean con licencia o de software libre) están desarrollados sobre modelos basados predominantemente en la entrega de contenido y la tutoría electrónica, lo que dificulta la implementación de estrategias metodológicas innovadoras por parte de los profesores.

Se trata de describir y configurar modelos de enseñanza centrados en el alumno (constructivistas, interactivos, colaborativos, etc.) que respondan a los nuevos planteamientos relacionados con la enseñanza flexible, que suponen una nueva concepción, que independientemente de si la enseñanza es presencial o a distancia, proporciona al discente una variedad de medios y la posibilidad de tomar decisiones sobre el aprendizaje.

En efecto, en las circunstancias actuales las universidades han de plantear sus modelos en el contexto de cambios necesarios en el aula convencional, pero también desde una perspectiva flexible atender a personas que necesitan formación a lo largo de la vida, explorando cómo la tecnología puede contribuir a implicar y apoyar a los alumnos en contextos, culturas y programas múltiples. El desafío no está en reconstruir el sistema de clase magistral, ni lograr un aprendizaje totalmente independiente vía web, lo que las universidades tendrían que hacer es construir un nuevo entorno de aprendizaje con la experiencia, potencie el trabajo en grupo y aproveche la cantidad de información y conocimiento que ofrecen las TIC, constituyendo verdaderas comunidades de aprendizaje.

## 7. Bibliografía

AA.VV. (2007): “El nuevo rol del profesorado en el EEES: un caso concreto”, Ponencia presentada en las IV Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria en la UEM.

ABEL SOUTO, M. (2005): “Nuevas metodologías de aprendizaje en el espacio europeo de enseñanza superior mediante la Revista de Ciencias Penales”, en *Dereito, Revista Xurídica de la Universidad de Santiago de Compostela*, vol.14, nº 1.

— (2009): “Derecho penal, norma de valoración, bien jurídico y enseñanza de valores en el EEES”. En *Actas del II Simposio Compostelano sobre Enseñanzas Jurídicas. Universidad de Santiago de Compostela*.

BAÑOS SANCHO, J. (2007): *La plataforma educativa Moodle*.

BENITO, A., y CRUZ, A. (2005): *Metodología de la enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Madrid.

— (2005): *Nuevas claves para la docencia universitaria en el EEES*, Madrid.

BOSCH, M.J. (2007): “El espacio europeo de educación superior y la nueva docencia del Derecho Romano”, en *Revista electrónica de la facultad de Derecho de la Universidad de Granada*. En línea: <http://www.refdurg.com>.

FLECHA, R., GARCÍA, C., y MELGAR, P. (2004): “El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica”, *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3).

GATE (Gabinete de Tele-Educación) (2008): *Manuel de Moodle*, Universidad Politécnica de Madrid. En línea: <http://cvsp.cucs.udg.mx/drupal6/documentos/manualmoodle.pdf>.

HOLGADO SÁEZ, C. (2010): *Luces y sombras de la plataforma Moodle: valoración y experiencia didáctica en lenguas extranjeras*, en: *Actas del II Conferencia Conjunta Iberoamericana sobre tecnologías del aprendizaje*, vol. SPDECE.

LAZARI, A.: “Las universidades europeas entre pasado y futuro: reflexiones personales sobre las implantaciones del EEES”. En línea: <http://www.reei.org>.

LÓPEZ GARCÍA, M./SOUVIRÓN MORENILLA, J. M. (2010): “El ‘wiki’ como recurso para desarrollar competencias en el proceso de enseñanza aprendizaje”, *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, nº 2. En línea: <http://www.eumed.net/rev/rejie>.

MICHAVILA, F., y CALVO, B. (1998): *La universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*, Madrid.

NAVARRO DEL ÁNGEL, D. (2009): “Modelos educativos y entornos virtuales de enseñanza”, *Entelequia*, nº 10.

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

PEREZ CLERENCIA, I./PEREZ OÑATE, B. (2009): *Introducción al Moodle*, Universidad de Zaragoza. En línea: <http://moodle.unizar.es/file.php/1/Manual-profesor-moodle.pdf>.

RÍOS CORBACHO, J. M./HOLGADO SÁEZ, C. (2009): “La técnica del puzzle como herramienta de aprendizaje corporativo”, en Gavidia Sánchez, J.V./López Sánchez, J.A./Rodríguez Torrejón, J.: *Nuevos Títulos de Grado en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Cádiz: Octaedro.

RUÉ, J. (2007): *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*, Madrid.

SALINAS, J. (2004): “Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje”. *Bordón* 56.

VILLA SÁNCHEZ, A. (2006): “El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado”. *Foro de Educación*, vol. 7 y 8.



# KANT: FILOSOFIA COMO SISTEMA E O A PRIORI – PROBLEMA TEÓRICO E PRÁTICO

RAPHAEL GONDIM MACHADO LIMA

Bacharel em Direito pela Universidade estadual do Piauí (Portugal)

**Resumo:** Neste artigo apontaremos a filosofia kantiana como um sistema que tem como preocupação fundamental o a priori. Tal cadeia de pensamentos envolve tanto o aspecto da razão teórica quanto o aspecto da razão prática. Este, por sua vez, dividido em ética e direito, têm entre si semelhanças e diferenças.

**Abstract:** In this paper we consider the Kantian philosophy as a system whose basic concern a priori. This train of thought involves both the aspect ratio as the theoretical aspect of practical reason. This, in turn, divided into ethics and law, have similarities and differences between them.

Keywords: Kant, theoretical reason, practical reason, ethics and law.

**Palavras-chave:** Kant, razão teórica, razão prática, ética e direito.

**Keywords:** Kant, theoretical reason, practical reason, ethics and law

**Sumario:** 1.Introdução 2.Problema teórico 3.O problema prático 4.A prioridade do justo em Kant 5. Considerações finais 6.Referência bibliográfica

## 1. Introdução

Tal artigo, em linhas gerais, tem como preocupação proporcionar e ampliar o estudo sobre o que é definido por Ciência Jurídica. Em se tratando de uma análise pormenorizada do que se chama de Ciência Jurídica, nada mais plausível do que se estudar algo que a fundamenta. Embora Hans Kelsen, em sua obra **Teoria Pura do Direito** (*Reine Rechtslehre*), considere a ciência jurídica como algo distinto e autônomo em se tratando de outras áreas do conhecimento humano, acreditamos que ela, assim como todo saber existente, não poderá se constituir como uma teoria pura cujo seu único objeto seja a norma jurídica. Nessa perspectiva, observamos na filosofia prática de Kant, mais precisamente na noção do dever ser, algo como uma estrutura fundante para toda a Ciência Jurídica como, também, para tudo o que se refere ao Direito pós-kantiano. É por tal motivo que acreditamos que o estudo da filosofia sistêmica kantiana é um dado importante para todo e qualquer vertente relacionada às normas ou às leis. Após o transcendentalismo de Kant torna-se infrutífero uma não recorrência à tal concepção. Mas por que isso? É necessário que se contextualize a filosofia kantiana para que se possa dimensionar a sua importância.

Em ampla medida pode-se afirmar que o problema geral kantiano é aquele que pergunta sobre a possibilidade do a priori. Portanto, a grande preocupação de Kant sempre foi com a razão. Nos textos pré-críticos esta preocupação já era vista. Por exemplo, nos *Sonhos de um*

*visionário explicado pela metafísica*, datado de 1766, Kant já parece ter uma diretriz para alcançar a solução da possibilidade da razão. Isto é constatado quando é assinalada na conclusão dos *Träume* a impossibilidade para se explicar a relação entre alma e corpo.

Nessa perspectiva, vê-se que nos *Träume*, Kant compara o sistema leibniz-wolffiano com os resultados alcançados por Swedenborg. Este acreditava que via e falava com espírito. Ele afirmava que os espíritos moviam objetos e que lhes transmitiam mensagens sobre catástrofes e pessoas. No entanto, apesar de Swedenborg ser um acadêmico respeitado tanto por ser um catedrático de Matemática na Universidade de Uppsala quanto por seu reconhecimento enquanto cientista, como, também, pela vastidão e profundidade dos seus escritos sobre ciência, mesmo assim, Kant acreditava que Swenderborg padecia de alucinações.

Nos *Sonhos*, Kant qualifica as conclusões swedenborguianas de “loucuras dos sentidos” e relaciona com as conclusões de Leibniz e Wolff, chamando-as de “loucuras da razão”. Nestes termos, Kant critica todos os neo-cartesianos e afirma, veementemente, que nunca vamos poder solucionar os problemas da relação entre alma e corpo.

Sob essa ótica, quanto à alma, Kant acredita que ela é uma substância imaterial, tal qual foi provada por Descartes, que tem características próprias as quais são diferentes daquelas presentes no corpo, que é substância material. Com isto, então, em seu escrito de 1766, Kant já começava a fazer uma distinção entre mundo inteligível e mundo sensível.

Posteriormente, na dissertação de 1770, Kant faz a diferença entre mundo fenomênico e mundo noumênico, com uma concepção propriamente sua de espaço e tempo.

Logo, o problema kantiano, desde 1766 até as suas últimas obras, foi sempre com a razão. Neste sentido, no problema kantiano, há uma unidade interna (a possibilidade do a priori). Esta origina vários outros problemas articulados entre si, dentre eles o problema teórico e o prático. Concernente ao problema prático tem-se a relação entre o direito e a ética, onde, na filosofia kantiana, tanto um quanto o outro são deduzidos a partir da liberdade. Neste sentido, para Kant:

A dedução não é definida como cadeia de silogismos, mas, tal como uma peça jurídica, sua "prova" consiste na referência a um fato legitimador. Com efeito, elucida Henrich, se hoje chamamos de "dedução" apenas uma cadeia de silogismos (nesse sentido tendemos a interpretar a dedução de Kant), no século XVIII "dedução" era o nome de um instrumento jurídico, no qual a "prova" partia de um "fato". É de acordo com este modelo jurídico que Kant elaborou as deduções transcendentais tanto na *Crítica da Razão Pura* como na *Crítica da Razão Prática*.

No entanto, embora o direito e a ética sejam deduzidos da liberdade, a diferença entre um e outro reside no fato de que na ética a coerção é interna e enquanto que no direito é externa. Assim, o presente artigo terá como objetivo apontar a articulação (identidades e diferenças) entre esses dois aspectos como frutos de uma mesma raiz: a razão prática, onde, essa, tem

uma intrínseca relação com a razão teórica.

## 2. Problema teórico

Acredita-se que o problema teórico kantiano foi um instrumento eficaz para Kant tentar solucionar uma questão que há muito lhe gerava incômodos: a razão prática. Portanto, não se pode argumentar em torno do problema prático kantiano sem fazer menção sobre o seu problema teórico. Este, por sua vez, pode ser dividido em duas questões:

1ª. A metafísica é possível como ciência?

2ª. Como são possíveis a física e a matemática como ciência?

Em outras palavras, Kant objetivava perguntar como o conhecimento a priori é possível na matemática e na física e não na metafísica. A preocupação kantiana com a possibilidade do a priori é indicada até mesmo pela forma como Kant elabora as perguntas: para a matemática e a física, Kant fornece um tratamento diferente daquele da metafísica; para esta é perguntado sobre a sua possibilidade e para àquelas é afirmado serem elas conhecimento científico, portanto o que ele indaga é sobre o modo de efetuar tal conhecimento.

É conveniente lembrar que, para a filosofia kantiana, ciência é conhecimento universal e verdadeiro. Logo, ele não poderia ser a posteriori, pois este é baseado, unicamente, na experiência e esta não garante a universalidade nem a necessidade de nenhum conhecimento. Então, o conhecimento científico só pode ser a priori.

Por que o conhecimento a priori é possível na matemática e na física e não na metafísica? Saber a resposta sobre a questão é se fazer a pergunta sobre a possibilidade de juízos sintéticos a priori, ou seja, juízos que têm uma necessidade diferente daquela da lógica formal e, por conseguinte, não se baseiam no princípio de não-contradição. Nisto ocorre a constatação de Kant que há juízos universais e necessários, mas que também são juízos de ampliação. E Kant afirma: “... a experiência nos ensina que uma coisa é isto ou aquilo, mas não que tal coisa pode ser de outro modo...”

E ainda acrescenta: “... não conhecemos a priori nas coisas senão aquilo que nós mesmos nelas colocamos...”

Com isto, nós vimos que o sujeito só pode conhecer a priori algo que ele representa. O que ele conhece da natureza é o modo como a realidade lhe aparece, isto é, ele só pode conhecer os fenômenos e não os noumenos. Neste sentido, a física e a matemática vão se ater a fenômenos. A metafísica, pelo contrário, objetiva conhecer as coisas através da razão pura e, por este motivo, na sua busca incessante por razões, ela produz antinomias.

Desta forma, na parte da *Crítica da Razão Pura intitulada Dialética Transcendental*, Kant nos fornece o resultado da busca incessante da razão e uma destas respostas torna-se um problema importante para que Kant funde a sua ética. Aqui ocorre a ligação que há entre a

### *Crítica da Razão Pura e a Crítica da Razão Prática.*

É na parte da Dialética Transcendental que trata sobre o mundo, Kant vai abordar a questão da liberdade, mostrando as antinomias cosmológicas, ou seja, aquelas que sustentam que o problema cosmológico é o da causalidade, e afirma: “A causalidade, segundo, as leis da natureza, não é a única donde possam derivar-se todos os fenômenos do mundo. Para explicá-los, é necessário admitir-se, ainda, uma causa livre”.

Como, também: “Não há liberdade, mas tudo se dá, no mundo, exclusivamente segundo as leis da natureza.”

Logo, com o acima exposto, o que Kant detecta é que a metafísica consegue demonstrar, para um só tema, respostas contraditórias. A contradição sobre o determinismo e a liberdade põe Kant em dificuldades, pois se ele recusa a causalidade, não há lei para a natureza e nem a ciência. Se Kant refuta a liberdade, não há ética. Caso ele não dissolvesse tal questão, nós teríamos que abrir mão do pensamento racional incluindo o ético.

A solução de Kant para o impasse acima mencionado tem como fundamento aquilo que ele denominou de inversão copernicana, isto é, o conhecimento fundado na análise do sujeito cognoscente, onde este é parte ativa no processo, impondo as suas intuições puras de espaço e tempo e os seus conceitos.

### **3. O problema prático**

Loparic afirma que, “deve ser possível à razão humana decidir, com toda segurança, se um problema teórico é solúvel ou não, podendo chegar, caso o problema seja solúvel, ao conhecimento do que é procurado”. Nessa perspectiva, tal como foi acima exposto, o problema teórico kantiano, mesmo resolvido, ou seja, mediante a junção de intuições e conceitos, da liberdade restrita pelo fato do homem conhecer, somente, fenômenos – aquilo que ele representa, alguma coisa, para a filosofia kantiana, ainda faltava. O problema teórico kantiano parece ter sido um instrumento de ajuda para a solução do problema prático. Em outras palavras, a grande preocupação de Kant continuava sendo a ética.

No Prefácio da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, publicado em 1785, já se percebe qual seria a grande preocupação de Kant. Nesse livro ele indaga sobre a suma necessidade de se elaborar, de vez, uma filosofia moral, pura completamente expurgada de tudo quanto é empírico. Assim, a constatação que Kant chegou para responder a tal questionamento foi a seguinte:

As leis morais, com seus princípios, em todo o conhecimento prático diferenciam-se de tudo o que contenha algo de empírico; e (...) toda a filosofia moral (...) quando aplicada ao homem (...) fornece-lhe leis a priori.

Sob essa ótica, para diferenciar e explicitar a origem das leis morais de tudo o que é empírico, Kant utiliza, inicialmente, na *Fundamentação*, o método do tipo analítico, porquanto a primeira seção da *Fundamentação* trata da transição do conhecimento moral da



razão vulgar para o conhecimento filosófico e na segunda seção, Kant mostra a: transição da filosofia moral popular para a Metafísica dos costumes. Em seguida, e em sentido inverso, ou seja, sinteticamente, na terceira seção, Kant aponta o último passo da Metafísica dos costumes para a Crítica da Razão pura prática.

Portanto, na transição do conhecimento moral da razão do senso comum para o conhecimento filosófico, por exemplo, Kant vai afirmar que todas as qualidades superiores do homem estão relacionadas com a boa vontade. No conhecimento moral da razão humana vulgar alcançamos um princípio, mesmo sem ser concebido abstratamente, esse serve como padrão dos juízos. Portanto, para corroborar com isso, é evidente como o senso comum sabe distinguir, em todos os casos que se apresentem, o que é bom e o que é mau, o que é conforme ao dever ou o que é contrário a ele. Nessa perspectiva, constata-se que é a vontade de agir por dever. Logo, para se ter o verdadeiro valor moral, é preciso que toda a ação seja executada por dever. Onde o valor moral de uma ação “depende (...) unicamente de princípio do querer...” e” o dever é a necessidade de cumprir uma ação por respeito à lei.”

Neste sentido, segundo Kant, *o homem deve* se portar de modo que sempre queira que a sua máxima seja transformada em lei universal.

Então, o dever, para Kant, não é um conceito empírico e sim uma ordem *a priori*. Porém, no homem, a vontade não é perfeita, pois o ser humano, além de ter a característica da racionalidade, encontra-se submetido às inclinações da sensibilidade. Por este motivo, as leis da razão se apresentam como imperativos categóricos. Estes podem ser definidos da seguinte forma: “... procede como se a máxima de tua ação devesse ser erigida, por tua vontade, em lei universal da natureza.”

No entanto, embora na terceira seção da *Fundamentação* Kant vai se preocupar em justificar a possibilidade do imperativo categórico, é na *Crítica da Razão Prática* que a centralidade de tal aspecto vai existir. Nessa perspectiva, na *Crítica da Razão Prática*, Kant objetiva mostrar que a razão pura é prática no sentido em que ela fornece a lei em que toda moralidade vai se fundamentar, na qual a lei moral é totalmente independente da experiência. Neste sentido, a vontade determina a si mesma. Isto significa que ela é só a forma da lei, ou seja, aquilo que garante a sua universalidade. Para tanto, ela precisa ser livre, logo: “a liberdade e a lei prática incondicionada implicando-se mutuamente...” .

Por este motivo, a lei moral deve ser formulada da seguinte maneira: “age de modo tal que a máxima da tua vontade possa valer sempre ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal...” .

Assim, para Kant, a lei moral é um fato da razão, pois a consciência do dever é comum a todos os homens. Isto nos mostra que a razão é legisladora e que ela é livre, porquanto: “a autonomia da vontade é o princípio único de todas as leis morais e dos deveres conforme a ela.” .

Na filosofia kantiana, a característica da autonomia é enfatizada, porque se o homem partisse dos conceitos de bem ou mal para determinar a lei moral, ele teria que buscá-los na experiência, esta, contudo, não garante a necessidade e nem a universalidade de tais conceitos, logo: “o conceito do bem e do mal não devem ser determinados antes da lei moral (...), mas somente depois desta lei e por ela...” .

A decorrência da explicação acima é que os conceitos do bem e do mal são a priori e daí vem o problema de como o Bem e o Mal podem ser aplicados a objetos sensíveis, portanto, Kant responde:

Só o racionalismo do juízo se mostra adequado ao uso dos conceitos morais, pois que não toma a natureza sensível senão aquilo que também a razão pura pode conceber por si mesmo, a saber, a conformidade com a lei, e não introduz na natureza supra-sensível senão aquilo que, por seu turno, possa realmente traduzir-se em ações no mundo dos sentidos, segundo a regra formal de uma lei natural em geral .

Em suma, a pergunta central do problema prático kantiano é: *por que eu devo?* A resposta de Kant é: *eu devo, porque sou um ser racional*. O dever tem a sua fundamentação na razão, onde esta dita às suas próprias leis. As suas leis vêm através de um imperativo; isto ocorre, porque o homem não é somente um ser racional, ele é também sensível. Neste sentido, o ser humano é livre, pois ele impõe para si mesmo as suas leis, onde a vontade é o seu modo de causalidade. Ela é livre quando se autodetermina, com isto, ela é autônoma.

#### **4. A prioridade do justo em Kant**

Quanto à razão prática, o projeto kantiano é deduzir, tomando como parâmetro o imperativo categórico, a ética e o direito. Para tanto:

O pertinente princípio de justiça, o da liberdade igual, é formulado por Kant na sua *Rechtslehre/ Doutrina do direito* ( § B ). O seu conceito moral do direito retoma o cerne da idéia de justiça, vale dizer a rigorosa imparcialidade. Ele vincula o princípio moral geral ( “lei universal da liberdade “) à condição de aplicação do direito, isto é, ao convívio (...) E Kant considera esse direito das pessoas a “menina dos olhos de Deus sobre a Terra” (Vorlesung über Pädagogik/ Preleção sobre pedagogia, p. 490).

No entanto, embora Kant relacionando o princípio moral geral ( “lei universal da liberdade “) à condição de aplicação do direito, há uma distinção fundamental entre a ética e o direito, ou seja, o fundamento da ética é o próprio dever; em contrapartida, o direito é determinado por elementos sensíveis. Nele é somente considerada a exterioridade das ações e “... O Direito é, pois, o conjunto das condições sob as quais o arbítrio de cada um pode conciliar-se com o arbítrio de outrem segundo uma lei universal da liberdade...”. Assim, o direito está inscrito entre as relações intersubjetivas e ele encontra-se presente no campo das relações práticas do homem com outros homens, onde cumpre salientar que a ligação é entre dois arbítrios. Tal reação não ocorre segundo desejos, porquanto o arbítrio é a consciência da possibilidade de alcançar um fim determinado. Então:

Para constituir-se uma relação jurídica é necessário que aconteça o encontro não somente de dois desejos ou de um arbítrio com um simples desejo, mas de duas capacidades conscientes do poder que cada um tem de alcançar o objeto do desejo.

Assim, a relação de um arbítrio com o outro considera, apenas, a forma e não a matéria na relação dos dois arbítrios. Assim, o direito não vai se preocupar com os fins individuais ou utilitários do sujeito, mas, somente, em prescrever as formas na relação dos arbítrios; a preocupação é a de como se deve fazer.

Nestes termos, o problema kantiano é o que o direito deve ser, isto é, Kant vai se preocupar com a questão da justiça, isto é, “... do critério com base no qual seja possível distinguir o que é justo do que é injusto...”. Assim, a preocupação kantiana é com o que deveria ser o direito e sua correlação com o ideal de justiça. Isto leva a considerar que mesmo que não exista nenhuma legislação que corresponda ao seu ideal de justiça, a definição kantiana do que é justo continuará verdadeira, porquanto ela só indica o ideal que o legislador deveria adequar-se.

O ideal de justiça de Kant pode ser definido como justiça e liberdade. Desta forma, o direito é, assim, entendido como limite à liberdade individual, só assim todos os membros da associação podem usufruir de uma igual liberdade sempre compatível com a do outro. O que importa é a relação mútua dos arbítrios e a universalidade da lei. Nisto ocorre a coexistências de liberdades externas e Kant afirma:

Se, portanto, a minha ação ou, em geral, o meu estado pode coexistir com a liberdade de cada um segundo uma lei universal, aquele que me coloca impedimentos comete perante a mim um acto injusto; pois que esse impedimento (essa resistência ) não pode coexistir com a liberdade segundo leis universais...

Portanto, continua Kant:

A lei universal do Direito é: age exteriormente de tal modo que o uso livre do teu arbítrio possa coexistir com a liberdade de cada um segundo uma lei universal; esta é, na verdade, uma lei que me impõe uma obrigação, mas que de todo não espera, e muito menos exige, que deva eu próprio restringir a minha liberdade a essas condições em virtude dessa obrigação, mas, pelo contrário, a razão diz apenas que a liberdade, na sua idéia, encontra-se limitada a tal requisito e que ela pode, no plano dos factos, ser limitada por outros

Neste sentido, o direito de cada um vai até onde começa o do outro, onde a universalidade da lei é dada a priori, fundada na liberdade que é autonomia e o problema que se apresenta aqui é o de conciliar liberdade com coação. Assim, a coação não invalida a liberdade, porquanto ela vai de encontro ao que é injusto. Ela é contrária a tudo que é contra a liberdade e a noção de direito é relacionada à noção de coação, pois o dever jurídico é a ação conforme o dever. A obrigação jurídica, então, deve basear-se na razão prática, onde a autonomia é a exigência de participação de todos na legislação.

Assim, segundo Kant, a passagem do estado de natureza ao estado civil é um dever para o

homem; é a constituição do Estado, onde esta é uma exigência prática. Isto tudo acontece por meio de um contrato originário.

O contrato originário não é um fato histórico, mas uma idéia da razão, um princípio ideal que justifica racionalmente o Estado. Então, nele todos deixam a liberdade externa para retomá-la novamente como membro do estado, abandonando uma liberdade selvagem para conseguir uma liberdade que advém da vontade de legislar. Trata-se, então, de submissão à lei que o próprio homem se dar, ou seja, trata-se de ter liberdade com autonomia.

Em suma:

Com o imperativo categórico, com a idéia do contrato originário e com a formulação do princípio universal do direito, Kant abre a perspectiva do procedimentalismo e do formalismo universalista, podendo afirmar a prioridade do justo ( insistindo no universalismo que permite a coexistência de uma pluralidade de concepções do que seria a vida boa ) sobre o bem ( ou seja, concepções particulares do que seria a vida boa, a felicidade ). Essas idéias são retomadas e transformadas de maneiras distintas por Rawls e Habermas.

## **5. Considerações finais**

O ponto de ligação entre o problema teórico kantiano e o problema prático é a questão da fundamentação. Na questão teórica eram evidentes o crescimento da ciência no século XVII e o decréscimo da metafísica, mas o que não ficava claro era por que um conhecimento a priori como o científico alcançava verdades e o conhecimento metafísico, também a priori, não as alcançava. Logo, Kant constatou que a ciência considerava, apenas, os fenômenos e seus juízos eram sintéticos a priori e a metafísica gerava antinomias e, desta maneira, contrariava até mesmo um de seus princípios mais fundamentais: o princípio da não-contradição.

Constatada a questão de que a metafísica não poderia ser considerada como conhecimento, Kant, ainda acreditava que os seus temas eram fundamentais para o ser humano, como, por exemplo, o da liberdade.

Assim, tanto como foi feito na ciência, Kant procurou fundamentar a metafísica em algo que não fosse transcendente. A razão passa a ser tratada, então, de outra forma.

E, para tanto, Kant pergunta: *como pode a razão teórica determinar o conhecimento e a razão prática determinar a vontade?*

Neste sentido, a razão determina o conhecimento através de intuições puras de espaço e tempo e de categorias. Por conseguinte, isto remete a um sujeito, a um *eu penso* e a uma necessidade fenomênica.

No âmbito da razão prática, as noções de legalidade, vontade, autonomia e liberdades estão vinculadas. Onde a vontade é um modo de causalidade, na qual a liberdade é sua

propriedade, por este motivo ela se autodetermina e é autônoma. A sua validade é para todo o ser racional.

Logo, Kant só chega à idéia fundamental da filosofia prática que é aquela causalidade por liberdade, porque discutiu a causalidade fenomênica.

Nessa perspectiva, o filósofo de Königsberg crê que a razão prática é autônoma, assim ele procurará um princípio justificador para algo que o senso comum já sabe, mas não conhece o porquê. Daí é que surge o título da sua obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*.

Tanto na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* quanto na *Crítica da Razão Prática* é afirmado que a tradição filosófica prática sempre utilizou imperativos hipotéticos como a felicidade, a beatitude, o prazer, o bem-estar, a perfeição ou a glória de Deus. Baseado nisto podemos inferir que a tradição não tinha uma Ética. Ela era desprovida de tal saber, pois, além de não fundamentá-lo coerentemente, restringia-se a um princípio subjetivo da vontade, decorrendo disto uma pluralidade de matérias ou fins usados em função da realidade de um fim particular, qual Kant denomina de material. Isto é relacionado como algo subjetivo, válido, somente, para uma vontade humana incapaz de fornecer a universalidade e a necessidade requeridas para uma lei moral, mostrando-se, assim, insuficiente como princípio supremo de moralidade onde o caráter universal e necessário tem que prevalecer.

Em suma, a razão prática pura descobre o seu princípio na forma pura da razão, de maneira autônoma, a partir do imperativo categórico. Só, desta maneira, pode-se fundamentar a moralidade e afirmar que o fato da razão é apoditicamente certo. Ele é visto através do senso comum, mas não é através desse fundamentado. Esses fundamentos são a priori, eles estão estabelecidos por si mesmos. Caso contrário, não haveria tais princípios para o juízo moral, pois se eles fossem a posteriori não poderiam ser universalizados.

Quanto à universalidade dos princípios da razão prática, o projeto kantiano é amplo, porquanto, dentre outras coisas, relaciona a ética com o direito. Nessa perspectiva, na *Metafísica dos costumes*: “Depois da crítica da razão prática devia seguir-se o sistema, a metafísica dos costumes, a qual se divide em primeiros princípios metafísicos da doutrina do direito e em primeiros princípios metafísicos da doutrina da virtude...” Mas, em ampla medida, o que relaciona a ética ao direito? Kant afirma ser um tipo de liberdade que tem a própria liberdade como causa. Portanto, é na questão da liberdade que esses dois âmbitos da razão prática coincidem. Quanto ao direito, este está relacionado com a coexistência das liberdades. Portanto, para Kant, as ações dos homens podem coexistir com a liberdade de cada um segundo a lei universal do Direito que diz: age exteriormente de tal modo que o uso livre do teu arbítrio possa coexistir com a liberdade de cada um segundo uma lei universal; esta, embora impondo uma obrigação, não exige, que se deva restringir a liberdade de um homem a essas condições em virtude dessa obrigação, mas a razão, somente, afirma que a liberdade, na sua idéia, encontra-se limitada a tal requisito e que ela pode, no plano dos fatos, ser limitada por outros. Portanto, é nesse ponto que se constata a distinção que Kant faz entre direito e moral, porquanto a determinação moral é interna à

pessoa, enquanto que a determinação do direito ocorre no âmbito externo à pessoa. No entanto, tanto o direito como a ética tem leis universais, por esse motivo só podem ser justificados a priori e sem dados heterônomos.

Portanto, tudo o que não é lei na filosofia prática kantiana pode-se, panoramicamente, relacionar com a palavra heteronomia. Com ela se entende a decorrência e a dependência da vontade às causas e interesses externos. Os princípios heterônomos podem ser empíricos ou racionais. Os primeiros baseados no sentimento físico ou moral. Os segundos baseados na perfeição relacionada à vontade do homem ou baseados em um conceito de perfeição independente advindo de Deus o qual é causa determinante da vontade do ser humano. Neste caso, quando a ação do homem é vista determinada diretamente através da inclinação heterônoma da vontade para objetos sensíveis, tal fato não fundamenta a lei prática.

Em suma, a questão da universalidade ou do apriorismo dos princípios da razão prática (tanto na ética quanto no direito) somente foi possível após o problema teórico kantiano ter sido solucionado. Precisou Kant fornecer limites à razão no conhecimento teórico para constatar que a liberdade fenomênica não era o único tipo de liberdade possível e que existia um tipo de causalidade que se poderia admitir como livre. Tal causalidade é que pautava a razão prática tanto na ética quanto no direito.

## 6. Referência bibliográfica

BOBBIO, N. (1992): *Direito e estado no pensamento de Emanuel Kant*. Brasília: UNB.

GONDIM, E.(1998): *Kant e o problema do comércio psicofísico nos Sonhos de um visionário explicados pelos sonhos da metafísica*. Dissertação de mestrado, São Paulo: PUCSP.

GONDIM, E.; MARRA, O. (2009) *Rawls. A Justiça e a Sociedade: Nova Revolução Copernicana*. Disponível: <http://www.revistaautor.com>

HABERMAS, J. (2004): *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. São Paulo: Loyola.

HÖFFE, O. (2003): *O Que é Justiça?* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

KANT, I. (1974): *Fundamentação da metafísica dos costumes*. São Paulo: Abril Cultural.

\_\_\_\_\_. (1989) *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

\_\_\_\_\_. (1986) *Crítica da razão prática*. Lisboa: Edições 70.

\_\_\_\_\_. (1988) *Métaphysique des moueres*, I, Paris: J. Vrin.

\_\_\_\_\_. (2005) *A Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

KLOTZ, CH; NOUR, S. (2007): *Dieter Henrich, leitor de Kant: sobre o fato legitimador na*

dedução transcendental das categorias. *Kriterion* , vol. 48, n. 115.

LOPARIC, (2005) Os problemas da razão e a semântica transcendental. In: Perez, Daniel Omar (org.), *Kant no Brasil*, São Paulo: Escuta.

PORTA, M.A. (2002) *A Filosofia a partir de Seus Problemas*. São Paulo: Loyola.

TERRA, R.(2004): *Kant & o Direito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. BOBBIO, N. *Direito e estado no pensamento de Emanuel Kant*. Brasília: UNB, 1992.

GONDIM, E. *Kant e o problema do comércio psicofísico nos Sonhos de um visionário explicados pelos sonhos da metafísica*. Dissertação de mestrado, São Paulo: PUCSP, 1998,

GONDIM, E.; MARRA, O. *Rawls. A Justiça e a Sociedade: Nova Revolução Copernicana*, 2009. Disponível: <http://www.revistaautor.com>

HABERMAS, J. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. São Paulo: Loyola, 2004.

HÖFFE, Otfried. *O Que é Justiça?* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

KANT, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

\_\_\_\_\_. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

\_\_\_\_\_. *Crítica da razão prática*. Lisboa: Edições 70, 1986.

\_\_\_\_\_. *Métaphysique des moueres, I*, Paris: J. Vrin, 1988.

\_\_\_\_\_. *A Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

KLOTZ, Christian; NOUR, Soraya. *Dieter Henrich, leitor de Kant: sobre o fato legitimador na dedução transcendental das categorias*. *Kriterion* , vol. 48, n. 115, 2007.

LOPARIC, Os problemas da razão e a semântica transcendental. In: Perez, Daniel Omar (org.), *Kant no Brasil*, São Paulo: Escuta, 2005.

PORTA, Mario Ariel. *A Filosofia a partir de Seus Problemas*. São Paulo: Loyola, 2002.

TERRA, R. *Kant & o Direito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.





# DERECHO E INNOVACIÓN METODOLÓGICA PARA LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS Y HABILIDADES EN EL TÍTULO DE GRADO EN TRABAJO SOCIAL.

El caso de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Murcia.

ENRIQUE PASTOR SELLER

Profesor Titular. Doctor en Sociología.

Decano de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Murcia.

epastor@um.es.

*Universidad de Murcia.*

**Resumen:** El artículo presenta, en primer lugar, la estrecha relación entre el Derecho y el Trabajo Social y, en segundo lugar, la metodología innovadora en la docencia de las prácticas curriculares del Título de Grado de Trabajo Social de la Universidad de Murcia que aglutina la cooperación docente, profesional e institucional. El objetivo del Título es formar profesionales preparados para desarrollar el perfil profesional como trabajador social. En éste sentido, la titulación debe capacitar para el ejercicio profesional como trabajador(a) social y, por tanto, facultar para saber utilizar y aplicar adecuadamente el estudio, la valoración diagnóstica, la programación, el tratamiento, la prevención y resolución de los problemas sociales. Un objetivo que precisa de una formación interdisciplinar, entre la que destaca el Derecho, así como una innovadora metodología docente en la adquisición de las competencias, habilidades y destrezas del profesional del Trabajo Social.

**Abstract:** The article presents, first, the close relationship between law and social work and, secondly, the innovative methodology for teaching the curriculum practices of the Degree of Social Work at the University of Murcia umbrella cooperation educational, professional and institutional. The purpose of Title is to train professionals prepared to develop the professional profile as a social worker. In this sense, the title should be trained to practice as a worker (a) social and therefore empowered to know how to use and proper application of the study, the diagnostic evaluation, scheduling, treatment, prevention and resolution of problems social. A goal that requires an interdisciplinary education, among which highlights the law as well as an innovative teaching methodology in the acquisition of skills, abilities and professional skills of social work.

**Palabras clave:** innovación docente, metodología integradora, prácticas curriculares, trabajo social.

**Keywords:** educational innovation, integrating methodology, curriculum practices, social work.

**Sumario:** 1. Competencias en el Título de Grado en Trabajo Social de la Universidad de Murcia. 2. La estrecha vinculación del Derecho en el Grado de Trabajo Social. 3. Competencias y contenidos de las Prácticas curriculares. 4. Estructura organizativa.4.1. Alumnado.4.2. Supervisores de Prácticas-Profesionales4.3. Profesores de la asignatura de Prácticas 5. Objetivos del Prácticum. 6. Bibliografía

## **1. Competencias en el Título de Grado en Trabajo Social de la Universidad de Murcia.**

El Título de Grado en Trabajo Social de la Universidad de Murcia es aprobado en junio de 2009 tras un proceso de discusión y debate que ha contado con la participación de los diferentes agentes implicados (equipo directivo, profesores, alumnado, colegio profesional). En el mismo se indica que el objetivo del Título es formar profesionales preparados para desarrollar el perfil profesional como trabajador social. En éste sentido, la titulación debe capacitar para el ejercicio profesional como trabajador(a) social y, por tanto, facultar para saber utilizar y aplicar adecuadamente el estudio, la valoración diagnóstica, la programación, el tratamiento, la prevención y resolución de los problemas sociales. Para ello aplicará la metodología específica de la intervención social en Trabajo Social con personas, familias, grupos y comunidades integrando las capacidades adquiridas para planificar, programar, proyectar, aplicar, coordinar y evaluar servicios y políticas sociales.

El plan de estudios que contiene el Título se orienta a la adquisición de los conocimientos y competencias necesarias para desarrollar las funciones propias de la profesión, entre otras: información y orientación, prevención, asistencia, planificación, docencia, promoción e inserción social, mediación, supervisión, evaluación, gerencia de organizaciones, centros y servicios, investigación y coordinación.

Las materias se orientan, por consiguiente, a preparar profesionales de la intervención social con una comprensión amplia de los contextos, estructuras y procesos sociales, el cambio social y del comportamiento humano, que les capacite para:

- intervenir en los contextos sociales e institucionales en los que viven los individuos, familias, grupos, organizaciones y comunidades, asistiendo, abordando conflictos, ejerciendo tareas de mediación, ayuda, educación, defensa, animación y transformando dichos contextos, incluyendo los político-sociales;
- participar en la formulación y evaluación de políticas, servicios, proyectos e iniciativas sociales;
- contribuir a la ciudadanía activa mediante el “*empowerment*” y la garantía de los derechos humanos y sociales, como fundamento del Trabajo Social y
- trabajar en la prevención de los problemas sociales.

Las capacidades, competencias y destrezas generales que conforman el perfil profesional del trabajador(a) social que se adquiere con el título se agrupan en seis grandes grupos:

*1.- Capacidad para trabajar y valorar de manera conjunta con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades sus necesidades y circunstancias.*

1.1.- Establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención.

1.2.- Intervenir con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para ayudarles a tomar decisiones bien fundamentadas acerca de sus necesidades, circunstancias, riesgos, opciones preferentes y recursos.

1.3.- Valorar las necesidades y opciones posibles para orientar una estrategia de intervención.

1.4.- Conocimiento de la realidad social, de las teorías sociales así como teorías sobre la cultura y la diversidad cultural.

*2.- Capacidad para planificar, implementar, revisar y evaluar la práctica del trabajo social con personas, familias, grupos, organizaciones, comunidades y con otros profesionales.*

2.1.- Responder a situaciones de crisis valorando la urgencia de las situaciones, planificando y desarrollando acciones para hacer frente a las mismas y revisando sus resultados.

2.2.- Interactuar con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para conseguir cambios, para promocionar el desarrollo de los mismos y para mejorar sus condiciones de vida por medio de la utilización de los métodos y modelos de trabajo social, haciendo un seguimiento con regularidad de los cambios que se producen al objeto de preparar la finalización de la intervención.

2.3.- Preparar, producir, implementar y evaluar los planes de intervención con el sistema cliente y los colegas profesionales negociando el suministro de servicios que deben ser empleados y revisando la eficacia de los planes de intervención con las personas implicadas al objeto de adaptarlos a las necesidades y circunstancias cambiantes.

2.4.- Apoyar el desarrollo de redes para hacer frente a las necesidades y trabajar a favor de los resultados planificados examinando con las personas las redes de apoyo a las que puedan acceder y desarrollar.

2.5.- Promover el crecimiento, desarrollo e independencia de las personas identificando las oportunidades para formar y crear grupos, utilizando la programación y las dinámicas de grupos para el crecimiento individual y el fortalecimiento de las habilidades de relación interpersonal.

2.6.- Trabajar con los comportamientos que representan un riesgo para el sistema cliente identificando y evaluando las situaciones y circunstancias que configuran dicho comportamiento y elaborando estrategias de modificación de los mismos.

2.7.- Analizar y sistematizar la información que proporciona el trabajo como cotidiano como soporte para revisar y mejorar las estrategias profesionales que deben dar respuesta a las situaciones sociales emergentes.

2.8.- Utilizar la mediación como estrategia de intervención destinada a la resolución alternativa y complementaria de conflictos en diversos ámbitos, tales como el familiar, escolar, comunitario e intercultural.

2.9.- Diseñar, implementar y evaluar proyectos de intervención social

*3.- Capacidad para apoyar a las personas para que sean capaces de manifestar las necesidades, puntos de vista y circunstancias.*

3.1.- Defender a las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades y actuar en su nombre si la situación lo requiere.

3.2.- Preparar y participar en las reuniones de toma de decisiones al objeto de defender mejor los intereses de las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades.

*4.- Capacidad para actuar en la resolución de las situaciones de riesgo con las personas así como para las propias y las de los colegas de profesión.*

4.1.- Establecer y actuar para la resolución de situaciones de riesgo previa identificación y definición de la naturaleza del mismo

4.2.- Establecer, minimizar y gestionar el riesgo hacia uno mismo y los colegas a través de la planificación, revisión y seguimiento de acciones para limitar el estrés y el riesgo.

*5.- Capacidad para administrar y ser responsable, con supervisión y apoyo, de la propia práctica dentro de la organización.*

5.1.- Administrar y ser responsable de su propio trabajo asignando prioridades, cumpliendo con las obligaciones profesionales y evaluando la eficacia del propio programa de trabajo.

5.2.- Contribuir a la administración de recursos y servicios colaborando con los procedimientos implicados en su obtención, supervisando su eficacia y asegurando su calidad.

5.3.- Gestionar, presentar y compartir historias e informes sociales manteniéndolos completos, fieles, accesibles y actualizados como garantía en la toma de decisiones y valoraciones profesionales.

5.4.- Trabajar de manera eficaz dentro de sistemas, redes y equipos interdisciplinarios y «multiorganizacionales» con el propósito de colaborar en el establecimiento de fines, objetivos y tiempo de duración de los mismos contribuyendo igualmente a abordar de manera constructiva los posibles desacuerdos existentes.

5.5.- Participar en la gestión y dirección de entidades de bienestar social.

*6.- Capacidad para demostrar competencia profesional en el ejercicio del trabajo social.*

6.1.- Investigar, analizar, evaluar y utilizar el conocimiento actual de las mejores prácticas del trabajo social para revisar y actualizar los propios conocimientos sobre los marcos de trabajo.

6.2.- Trabajar dentro de estándares acordados para el ejercicio del trabajo social y asegurar el propio desarrollo profesional utilizando la asertividad profesional para justificar las propias decisiones, reflexionando críticamente sobre las mismas y utilizando la supervisión como medio de responder a las necesidades de desarrollo profesional.

6.3.- Gestionar conflictos, dilemas y problemas éticos complejos identificando los mismos, diseñando estrategias de superación y reflexionando sobre sus resultados.

6.4.- Contribuir a la promoción de las mejores prácticas del trabajo social participando en el desarrollo y análisis de las políticas que se implementan

6.5.- Capacidad para aplicar los conocimientos teóricos a la definición y resolución de problemas en la práctica profesional en diferentes contextos.

## **2. La estrecha vinculación del Derecho en el Grado de Trabajo Social.**

El Título de Grado en Trabajo Social se organiza y estructura por unidades académicas denominadas materias y, a su vez, éstas se subdividen en asignaturas. Las materias se definen en este plan de estudios en función de los grandes bloques temáticos que constituyen el perfil generalista del Trabajador Social, tal y como quedó establecido en los “contenidos comunes obligatorios” del Libro Blanco de Trabajo Social (ANECA, 2005) y que, adaptados al Real Decreto por el que se establece la ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales de 26 de octubre de 2007 (Real Decreto 1392/2007), en este plan de estudios son las siguientes: 1. Sociología. **2. Derecho.** 3. Psicología. 4. Antropología. 5. Economía. 6. Fundamentos del Trabajo Social. 7. Métodos y Técnicas de Investigación Social. 8. Métodos, Modelos y Técnicas de Trabajo Social. 9. Habilidades Sociales y de Comunicación en Trabajo Social. 10. Contexto Institucional de la Política Social. 11. Salud, Dependencia y Vulnerabilidad Social. 12. Espacios Profesionales del Trabajo Social 13. Prácticas. 14. Trabajo fin de Grado. 15. Optativas

Las materias se desglosan en asignaturas, las cuales pueden ser de formación básica, obligatorias y optativas. Los 60 créditos de formación básica se vinculan a Sociología, *Derecho*, Psicología, Antropología y Economía. De estos créditos de formación básica y concretamente respecto al Derecho, que es lo que nos ocupa, son tres las asignaturas contempladas en la formación básica, concretamente:

-Derecho Civil, con 6 ECTS, se imparte en 1º Curso, 1º Cuatrimestre.

-Derecho Administrativo, con 6 ECTS, se imparte en 1º Curso.2º Cuatrimestre.

-Derecho de la Protección Social, con 6 ECTS, se imparte en 2º Curso, 2º Cuatrimestre.

Las competencias y resultados del aprendizaje que el estudiante adquiere con el Derecho son los siguientes:

- Comprensión del Derecho como conjunto de normas, principios e instituciones instrumentadas para la ordenación de la vida social con fuerza vinculante, en el marco de un “Estado de Derecho”

- Compromiso ético con los derechos fundamentales y libertades públicas, especialmente con los principios de igualdad, justicia social, libertad y pluralismo como valores superiores del ordenamiento jurídico al servicio de un Estado social y democrático de Derecho .
- Conocimiento de las fuentes del Derecho y sus mecanismo tutelares
- Conocimiento básico de la estructura y ámbitos competenciales de la Unión Europea, del Estado Español y las diferentes Administraciones Públicas
- Conocimiento del marco jurídico de los derechos de la persona, de la familia y de las instituciones en que se desarrollan.
- Conocimiento del marco normativo de los sistemas de protección social como derechos de la ciudadanía .
- Capacidad de análisis y síntesis de textos jurídicos.
- Capacidad para detectar los factores jurídicos que están presentes en las situaciones sociales que un Trabajador Social ha de analizar.
- Capacidad para integrar en el trabajo social las exigencias que imponen los marcos legales de aplicación en los diferentes ámbitos
- Capacidad de gestión ante las Administraciones Públicas competentes. Aprendizaje de técnicas de redacción de escritos.
- Capacidad para promover entre los propios ciudadanos y grupos afectados el ejercicio y la defensa de los derechos establecidos.
- Capacidad para el diálogo que facilite la búsqueda de soluciones extrajudiciales a los conflictos

De manera más concretamente y atendiendo a cada asignatura del Derecho pueden identificarse las siguientes competencias específicas:

- *Derecho Civil*: comprender el significado e importancia del Derecho como mecanismo regulador de las relaciones sociales; conocer las fuentes del ordenamiento jurídico y la aplicación, interpretación y eficacia de las normas jurídicas; capacidad de identificar y comprender los principios y valores constitucionales que inciden en el derecho de la persona y familia; comprender el valor de la persona en el ordenamiento jurídico; identificar y comprender los mecanismos de protección de menores e incapacitados; conocer y comprender el régimen jurídico de las relaciones familiares, conocer y comprender el marco regulador de las relaciones paterno-filiales y comprender el significado de la mediación como mecanismo de resolución de extrajudicial de conflictos.
- *Derecho Administrativo*: conocer el alcance de los derecho fundamentales y de los principios rectores de la constitución española; conocer las bases del funcionamiento de

las administraciones públicas, conocer la posibilidad de exigencia de responsabilidad patrimonial de las Administraciones Públicas en el ámbito asistencial; comprender los fundamentos de los derechos sociales; integrar en el Trabajo social las exigencias derivadas del ordenamiento jurídico y, en especial, de las normas que regulan los servicios sociales y comprender el la protección de datos y su aplicación al Trabajo social.

- *Derecho a la Protección Social:* conocer el marco normativo de los derechos de la ciudadanía que integran los sistemas públicos de protección social; conocer el marco normativo regulador de la protección de los trabajadores en el sistema de relaciones laborales asalariadas; comprender las políticas sociolaborales dirigidas a los sectores sociales de mayor vulnerabilidad y riesgo de exclusión, así como el marco normativo regulador de la protección social en el sistema español de la Seguridad Social; comprender el modelo de descentralización político-administrativa en materia de protección social; conocer el Derecho Social desarrollado en los ámbitos autonómicos y los procedimientos específicos para el ejercicio de los diferentes derechos de protección social.

Por otra parte y respecto a la oferta de asignaturas optativas, el Derecho ofrece una asignatura denominada *Derecho Social de la Comunidad Autónoma de Murcia*, cuya orientación general es la de ofrecer conocimientos y competencias respecto del modelo de descentralización político-administrativa en materia de protección social y de la heterogeneidad de la acción asistencial pública en el ámbito autonómico de la región de Murcia, así como los aparatos tutelares específicos de los derechos de protección social y procedimientos específicos para el ejercicio de los diferentes derechos de protección social de gestión autonómica.

De esta forma queda patente la estrecha relación entre el Derecho y el Grado en Trabajo Social y por tanto de su indudable aportación para su ejercicio profesional.

### **3. Competencias y contenidos de las Prácticas curriculares.**

En este contexto competencial la materia de prácticas institucionales se inserta en la estructura del Título de manera secuencial y con la lógica de un aprendizaje continuo de la siguiente forma:

3º CURSO:
-----------

1º Cuatrimestre: Espacios Profesionales Trabajo Social – Nivel Primario – 6 ECTS.;  
Espacios Profesionales Trabajo Social – Nivel Especializado – 6 ECTS.

2º Cuatrimestre: Prácticas en instituciones: 12 ECTS.

4º CURSO:
-----------

1º Cuatrimestre: Prácticas en instituciones:12 ECTS.

2º Cuatrimestre: Prácticas en instituciones :12 ECTS; Trabajo fin de grado: 6 ECTS.

Las **competencias específicas de la materia de prácticas (36 ECTS)** se orientan a que el alumnado sea capaz de:

- 1.- Interactuar con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para conseguir cambios, promocionar el desarrollo de los mismos y mejorar sus condiciones de vida a través de la utilización de los métodos y modelos de trabajo social bajo tutela profesional y supervisión.
- 2.- Tomar en consideración factores como riesgos, derechos, diferencias culturales y sensibilidades lingüísticas, responsabilidades de proteger a individuos vulnerables y otras obligaciones legales.
- 3.- Diseñar, implementar y evaluar proyectos de intervención social y planear de forma negociada una secuencia de acciones y seguir y evaluar su desarrollo.
- 4.- Programar el propio trabajo asignando prioridades, cumpliendo con las obligaciones profesionales y evaluando la eficacia del propio programa de trabajo.
- 5.- Analizar la propia práctica e identificar sus límites y carencias profesionales, y asumir la responsabilidad de la adquisición continuada de conocimientos y destrezas.
- 6.- Utilizar adecuadamente la supervisión y sistematizar la práctica.
- 7.- Elaborar y redactar informes de investigación aplicada al trabajo social y trabajos académicos y profesionales utilizando distintas técnicas, incluidas las derivadas de las tecnologías de la información y la comunicación.
- 8.- Investigar, analizar, evaluar y utilizar el conocimiento actual de las mejores prácticas del trabajo social para revisar y actualizar los propios conocimientos sobre los marcos de trabajo. Es capaz de preparar de forma efectiva y dirigir reuniones de manera productiva.
- 9.- Gestionar dilemas y problemas éticos identificando los mismos, diseñando estrategias de superación y reflexionando sobre sus resultados.

Respecto a las competencias específicas de la asignatura:

- 1.- Adquirir experiencia directa en trabajo social en las instituciones y organizaciones sociales donde se desarrolla (servicios sociales y de bienestar, organizaciones sociales, etc.).
- 2.- Interactuar y desarrollar destrezas y capacidades con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para conseguir cambios, promocionar el desarrollo de los mismos y mejorar sus condiciones de vida a través de la utilización de los métodos y modelos de trabajo social bajo tutela profesional y supervisión.
- 3.- Evaluar situaciones humanas y recoger, ordenar, tratar, sistematizar, analizar y presentar la información, teniendo en cuenta los puntos de vista de los participantes, los



conceptos teóricos, los datos de la investigación, las normas legales y los procedimientos institucionales.

4.- Diseñar, implementar y evaluar proyectos de intervención social y planear de forma negociada una secuencia de acciones y evaluar su desarrollo.

5.- Organizar el propio trabajo en si mismo y con otros profesionales, establecer prioridades, responsabilizarse de las obligaciones contraídas y evaluar la eficacia del propio trabajo.

6.- Analizar la propia práctica e identificar sus límites y carencias profesionales y asumir la responsabilidad de la adquisición continuada de conocimientos y destrezas.

7.- Utilizar adecuadamente la supervisión y la sistematización la práctica, elaborando y difundiendo buenas prácticas profesionales.

8.- Utilizar adecuadamente las fuentes de información, sintetizar la información obtenida y disponer de razones y argumentos para ello.

9.- Elaborar y presentar informes de carácter familiar, organizacional y comunitario.

10.- Preparar de forma efectiva y dirigir entrevistas y reuniones de manera productiva.

11.- Gestionar conflictos relacionales, así como los dilemas y problemas éticos identificando los mismos, diseñando estrategias de prevención y superación y evaluar sus resultados.

En cuanto a los contenidos de la asignatura:

1.- Análisis aplicado de la estructura y dinámica de instituciones y organizaciones sociales.

2.- Análisis aplicado de variables estructurales, posición y respuesta de centros y servicios de bienestar social.

3.- Aplicación metodológica de técnicas e instrumentos del trabajo social con personas y familias: análisis, intervención y evaluación del desempeño profesional en contextos reales.

4.- Aplicación metodológica de procesos, técnicas e instrumentos del trabajo social con grupos, organizaciones, comunidades: análisis, intervención y evaluación del desempeño profesional en contextos comunitarios/organizacionales reales.

5.- Análisis aplicado de funciones, roles y principios del trabajo social.

6.- Análisis e integración en equipos de trabajo en organizaciones sociales.

7.- Actitudes y habilidades profesionales.

#### **4. Estructura organizativa.**

La estructura organizativa de la asignatura de “Prácticas” se articula en torno a: Alumnado, Supervisores de prácticas, Profesores de la asignatura.

#### **4.1. Alumnado.**

Al comienzo del 3º curso, previo a la incorporación al centro de prácticas en el segundo cuatrimestre del 3º curso, el alumnado habrá cursado las asignaturas de “Espacios Profesionales 1 y 2”, donde se les ofrece los contenidos específicos, teóricos y prácticos, que facilitarán un adecuado conocimiento tanto del perfil profesional como de las instituciones desde donde se implementa la acción profesional del trabajador (a) social, tales como:

- Los niveles competenciales, las estructuras administrativas y los órganos de responsabilidad y gestión de los Sistemas de Bienestar Social.
- Las organizaciones sociales desde la perspectiva de la inclusión profesional.
- Los Centros y Servicios de Atención Primaria.
- Los Centros y Servicios Especializados.
- El trabajo social en medio abierto y residencial.
- La gestión de centros, servicios y proyectos.
- Trabajo Social con personas mayores, menores, inclusión social, políticas de género, salud y ámbitos de cooperación.
- La gestión de prestaciones sociales, económicas y materiales.

Una vez el alumnado se ha incorporado a la Institución y/u organización social elaborará, conjuntamente con profesional y profesor tutor, el Proyecto Individualizado de Prácticas (P.I.P.). Este proceso de planificación y organización del trabajo a realizar debe permitir adaptar los objetivos y actividades previstos en la asignatura a la realidad cotidiana y posible de la Institución donde el alumnado se ha incorporado y realizará las prácticas.

Las actividades que se llevan a cabo con el alumnado en la Escuela/Facultad y con el profesor responsable se encuentran clasificadas en tres tipos: Seminarios de Formación; Supervisiones Grupales y Supervisiones Individuales.

#### **4.2. Supervisores de Prácticas-Profesionales**

El segundo nivel estaría orientado a los supervisores de los diferentes centros de prácticas. La Escuela/Facultad de Trabajo Social de Murcia, tiene un “número clausus” aproximado de 140 alumnos lo que permite contar con una relación adecuada supervisor de prácticas/alumno. Resulta conveniente en el proceso de programación de las prácticas que tanto el profesorado como los profesionales dispongan de la Titulación y experiencia en Trabajo Social.

A lo largo de cada curso se mantienen reuniones de coordinación entre el profesor de la Escuela/Facultad y supervisores de prácticas.

Al finalizar cada curso se realiza una reunión de evaluación, que tiene un doble objetivo: por una parte, la valoración individualizada del alumno; por otra, la evaluación del procedimiento seguido en la asignatura de “Prácticas”, lo que permite incluir modificaciones de mejora en el curso siguiente. Esta última recogida de información se sistematiza a través de un cuestionario confeccionado para conocer las opiniones en torno al proceso desarrollado y los objetivos en torno a competencias adquiridas por parte del alumnado. Para los docentes de la asignatura de “Prácticas” es de sumo interés conocer las opiniones que mantienen los profesionales del Trabajo Social con los que venimos trabajando.

Igualmente, se realizan Jornadas de Formación, dirigidas a los supervisores-profesionales sobre temas relacionados con el proceso de supervisión de alumnos. Estas Jornadas tienen como objetivo subrayar algún aspecto teórico que permita el progreso en el conocimiento de la actividad desarrollada, así como una clarificación de diversas técnicas e instrumentos prácticos empleados tanto en el campo docente como en el profesional.

#### **4.3. Profesores de la asignatura de Prácticas**

Un tercer nivel de la estructura organizativa estaría constituido por los profesores del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales responsables de la docencia de la asignatura de Prácticas. Dichos profesores son responsables de una serie de aspectos, tales como:

- Diseñar y ejecutar el Plan de Prácticas a nivel general y el calendario en cada curso académico.
- Coordinarse con las Instituciones y profesionales responsables de las prácticas pre-profesionales.
- Responsables de la calificación final del alumnado.
- Fomentar la formación de profesionales.
- Integrar los conocimientos teóricos de las asignaturas con las enseñanzas prácticas.
- Impulsar la creación de nuevos convenios de prácticas.

#### **5. Objetivos del Prácticum.**

Los objetivos que se pretenden desarrollar para la asignatura de “Prácticum” irán encaminados a adquirir los conocimientos, desarrollar las habilidades y destrezas profesionales, así mismo potenciar los valores y principios y las actitudes positivas, tanto a nivel personal como profesional.

Los objetivos de la asignatura de “Prácticum” son:

*1. Adquirir un conocimiento de la realidad social en la que se actúa: Institución, Servicio, Recursos y Entorno Social.*

1.1. Conocer la normativa y funcionamiento de la Institución y del Centro/Servicio.

1.2. Detectar y analizar la población con la que se interviene y los problemas más frecuentes que se presentan.

1.3. Conocer los recursos aplicables a cada situación.

*2. Ejercitarse en la aplicación de las distintas fases del proceso metodológico de Trabajo Social en intervención con individuos y familias y de las técnicas que se utilizan.*

2.1. Utilizar adecuadamente las distintas fases que se realizan.

2.2. Saber usar las técnicas específicas en cada fase.

2.3. Desarrollar las habilidades profesionales que se requieren.

*3. Conocer el perfil profesional desarrollado en la Institución.*

3.1. Conocer los roles y las funciones del Trabajo Social.

3.2. Aplicar los principios fundamentales.

*4. Ejercitarse en la aplicación de las distintas fases del proceso metodológico de Trabajo Social en la intervención con grupos y comunidades y de las técnicas que se utilizan.*

4.1. Diseñar procesos de investigación/intervención social.

4.2. Utilizar adecuadamente las distintas fases que se realizan.

4.3. Saber usar las técnicas específicas en cada proceso/fase.

4.4. Desarrollar las habilidades profesionales que se requieren.

*5. Integrar los conocimientos adquiridos en otras materias, troncales o complementarias al trabajo social y aplicarlos a la actividad profesional.*

5.1. Reconocer las pautas culturales de los grupos de pertenencia y de referencia.

5.2. Reconocer la estructura social y las dinámicas sociales..

5.3. Reconocer la estructura y funcionamiento familiar.

5.4. Aplicar los conocimientos adquiridos en la titulación procedente de otras disciplinas y que pueden enriquecer el análisis e intervención social (Derecho, Psicología, Economía, Estadística, etc...).

6. *Flexibilizar el mapa cognitivo, aprendiendo a integrar un pensamiento creativo que recoja informaciones nuevas, abra interrogantes y plantee posibles estrategias de intervención.*

6.1. Fomentar una actitud de comprensión globalizadora de los fenómenos sociales y de la interrelación entre sus causas.

6.2. Potenciar una actitud de autocrítica y de actualización profesional.

6.3. Desarrollar una actitud abierta a la hora de enfrentarse a situaciones nuevas y de proponer soluciones.

7. *Desarrollar actitudes y habilidades personales y profesionales.*

7.1. Fomentar el conocimiento de las aptitudes personales para el ejercicio del trabajo profesional.

7.2. Motivar para la participación en el proceso de prácticas.

Competencias y objetivos que podrán ser implementados en la práctica con el concurso responsable de los profesionales del Trabajo Social.

## **6. Bibliografía**

ANECA (2005): *Libro Blanco. Título de Grado en Trabajo Social*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

CONFERENCIA DE DIRECTORES/AS DE CENTROS Y DEPARTAMENTOS DE TRABAJO SOCIAL Y CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS DE DIPLOMADOS EN TRABAJO SOCIAL Y ASISTENTES SOCIALES (2007): *La formación universitaria en Trabajo Social. Criterios para el diseño de planes de estudio de títulos de Grado en Trabajo Social*. Roneo. Barcelona.

ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL (2009): *Título de Grado en Trabajo Social*. Universidad de Murcia. Documento aprobado por ANECA.

LIMA, A. (2008): "De la reivindicación de Licenciatura a la consecución del Grado en Trabajo Social". *En Revista de Servicios Sociales y Política Social*, núm.: 82. Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales. Madrid. 109 – 118.

PASTOR, E. (Coord.) (2010) *Supervisión y prácticas en Trabajo Social: organización, metodología e instrumentos para el proceso de construcción del conocimiento desde la práctica profesional*. Diego Marín. Murcia.



## **Recensiones**

---





**GALLARDO CASTILLO, M.J., *Materiales ECTS de Derecho Administrativo (Casos prácticos con soluciones. Adaptado al EEES)*, Editorial Tecnos, Madrid, 2009, 199 págs.**

El Espacio Europeo de Educación Superior supone un desafío para el profesorado y los estudiantes; en este contexto de cambio, la obra de la profesora Gallardo Castillo se convierte en un manual de referencia para esta doble faceta de enseñanza y aprendizaje. El desarrollo de los conceptos e instituciones básicas del Derecho Administrativo queda ampliamente reflejado en cada uno de los capítulos de esta obra; en los que se relatan varios supuestos que incluyen las soluciones, junto con explicaciones teóricas que completan la vertiente práctica de este manual.

Esta obra se organiza en ocho capítulos, cada uno de los cuales incorpora varios supuestos prácticos. Todos los casos comparten una misma estructura: en primer lugar aparece un cuadro en el que se enumeran los conceptos jurídicos que se van a estudiar y los preceptos analizados, a continuación se expone el enunciado del supuesto y las cuestiones a resolver, y por último las soluciones. Debe ser destacado que en el apartado dedicado a las soluciones se realiza un estudio teórico vinculado a las cuestiones planteadas, y se incluyen constantes referencias a la jurisprudencia sobre la materia.

El primer capítulo se dedica a las fuentes del Derecho, y comprende seis casos que versan sobre los decretos legislativos, la potestad reglamentaria, los reglamentos y actos administrativos generales, la inderogabilidad singular de los reglamentos, los bandos y reglamentos, y las circulares y reglamentos.

El segundo capítulo estudia los actos administrativos y se compone de diez supuestos prácticos; los seis primeros se encuentran dedicados a la nulidad de pleno derecho, desarrollando las peculiaridades de los actos constitutivos de delito y la formación de la voluntad de los órganos colegiados. Este capítulo se completa con la referencia a la anulabilidad, en concreto la desviación de poder y la infracción de plazo; la eficacia del acto, con especial hincapié en la notificación a terceros, y la ejecución subsidiaria.

El procedimiento administrativo es objeto de análisis en el tercero de los capítulos que componen esta obra. Cuatro supuestos componen este capítulo, en los que se analiza la iniciación del procedimiento, junto con las medidas provisionales y la prueba; la subsanación de solicitudes, en relación a la impugnación indirecta de disposiciones de carácter general; la figura del interesado, con indicación de los caracteres del denunciante, la instancia, el recurso y las formas de terminación del procedimiento; y un último caso práctico dedicado a la iniciación y finalización, el desistimiento, la renuncia y la resolución, junto con la audiencia al interesado.

El quinto capítulo trata sobre la revisión de los actos administrativos, con expresa referencia a la revisión de los actos favorables, el recurso de alzada y la delegación de competencias, el cómputo de plazos, la presentación de documentos, la prueba y la *reformatio in peius*. El estudio del recurso de revisión se realiza junto a los actos de contenido imposible, la suspensión de ejecución del acto administrativo y los actos de reproducción de otros anteriores. El análisis de la revisión de los actos administrativos se completa con la mención a la ejecución forzosa, la calificación errónea del recurso y la rectificación de errores.

En el apartado dedicado a la jurisdicción contencioso-administrativa se han incorporado dos supuestos prácticos dedicados a la jurisdicción competente, la vía de hecho, las medidas cautelares y las pretensiones; y un supuesto dedicado al recurso contencioso-administrativo, que incluye un conjunto de explicaciones sobre el plazo de interposición, el emplazamiento, el efecto preclusivo de los recursos administrativos y la incongruencia.

Los bienes públicos son examinados a través de tres casos prácticos, dedicados al dominio público, el uso común especial y el uso privativo, las licencias y concesiones administrativas; el deslinde, su procedimiento y el registro de la propiedad. El último de los supuestos se destina al estudio de la adquisición de bienes a título gratuito, la aceptación de herencia, el desahucio administrativo y la afectación.

El capítulo séptimo se ocupa de la potestad sancionadora y de los principios que la rigen, el derecho a la tutela judicial efectiva, el análisis de los errores de tipo, de prohibición, vencible e invencible; y el estudio de las clases de infracciones, la prescripción, la caducidad, la reincidencia y la responsabilidad de las personas jurídicas. La obra concluye con un apartado dedicado a la responsabilidad patrimonial, en el que a través de tres supuestos se analizan los requisitos, la valoración y el plazo de ejercicio de la acción, la responsabilidad del Estado legislador y la responsabilidad patrimonial en materia sanitaria.

La obra de la profesora Gallardo Castillo se convierte en un referente para todos los interesados en la docencia y el aprendizaje del Derecho Administrativo. Para los alumnos adquiere una relevancia aún más significativa, ya que la incorporación de las soluciones les permite vincular sus conocimientos teóricos a la realidad práctica y poner a prueba su grado de adquisición de competencias en esta materia. Por otro lado, también supone un modelo para los estudiantes en cuanto al desarrollo de un planteamiento, en el que se exponen de forma clara y precisa las respuestas a las cuestiones, sin por ello obviar las referencias doctrinales y jurisprudenciales. Este manual es un complemento clave para la materia de Derecho Administrativo, y permite una graduación de niveles que favorece su empleo para una pluralidad de asignaturas y de alumnos.

**Dra. M<sup>a</sup> Remedios Zamora Roselló**  
**Área de Derecho Administrativo**  
**Departamento de Derecho Público**  
**Universidad de Málaga**

**GAMERO CASADO, E. (coord.): *Derecho Administrativo para el ECTS. Materiales docentes adaptados al proceso Bolonia*, Iustel, 2008, 659 pp.**

La obra del profesor Gamero es uno de los primeros manuales de materiales docentes adaptado al crédito europeo que se han elaborado. La obra es resultado del trabajo de 75 profesores de 24 universidades españolas que bajo la coordinación de dicho profesor se integraron como parte de la Red-Dabolonia, un red social creada en 2006 de manera desinteresada con el propósito de constituir un amplio fondo de materiales de la parte general del Derecho Administrativo adaptado al crédito europeo, y cuya finalidad originariamente no era más que la de compartir entre los profesores de la Red los materiales que se iban elaborando. Sin embargo, tal y como expone el propio autor en la presentación de la obra, dado los resultados que se estaban obteniendo se planteó la conveniencia de difundir los materiales más allá de la Red, para que todos los docentes de Derecho Administrativo pudieran beneficiarse de los resultados y promover la transición de la disciplina al proceso Bolonia. De acuerdo con ello, la obra se ha publicado en soporte telemático a través del PortalDerecho de Iustel y en soporte papel por esta misma editorial.

La obra tras una breve introducción sobre el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el llamado crédito europeo, en concreto sobre las competencias generales y específicas del Grado de Derecho, dedica un primer bloque, el bloque 0, llamado de Actividades Generales, a la exposición de una serie de actividades generales que pueden ser llevadas a cabo por cada profesor en cualquier tema y que suponen una reorganización de la metodología docente.

Concretamente, la actividad núm.1, denominada “Metodología docente para cualquier asignatura”, elaborada por el prof. Gamero, propone distinguir en el programa tres clases de contenidos distintos según sean temas o apartados que han de ser objeto de estudio esencialmente práctico, de simple lectura complementaria o de estudio en el sentido tradicional del término. Y conforme a ello elabora el sistema de evaluación correspondiente. De acuerdo con esta metodología, el estudiante asume un papel fundamental en el aprendizaje, desarrollando destrezas y capacidades que inicialmente no son fomentadas con un estudio exclusivamente memorístico de la asignatura. A esta actividad se suman otras actividades complementarias generales que pueden ser utilizadas en cualquier tema y que se relacionan con el aprendizaje y manejo de la bibliografía; la consulta de portales de Internet y la asistencia a visitas.

Los restantes bloques en los que se divide la obra coinciden con los contenidos que se imparten en la parte general de Derecho Administrativo, realizando un recorrido desde las fuentes del Derecho -con un bloque específico dedicado al Reglamento- a la Teoría General de los bienes públicos, atendiendo también, en diferentes bloques a: las potestades administrativas; el acto administrativo; la organización administrativa; el régimen de la función pública; los derechos de los ciudadanos ante las administraciones; el procedimiento administrativo, así como los recursos y la revisión de actos; la jurisdicción contenciosa; la garantía patrimonial del ciudadano; la actividad administrativa sancionadora, prestacional, de ordenación y de fomento; así como a los contratos administrativos. Y todo ello desde una perspectiva novedosa en la que cada bloque temático contiene cinco tipo de actividades que sirven de apoyo a la clases teóricas y que ocasiones dirigen al estudiante a ir un poco más allá de lo que se ha visto en clase.

Así en cada uno de los 17 bloques temáticos, en que se divide la obra, se distinguen cinco tipos de materiales: casos prácticos, actividades de seminario, jurisprudencia para comentario, prueba de evaluación y actividades complementarias.

De este modo la obra de la profesor Gamero inicialmente creada como repositorio de materiales realiza un importante resumen sobre los contenidos de la parte general de Derecho Administrativo, con una perspectiva totalmente novedosa, que permite al docente en la materia disponer de una importante fuente de recursos de gran utilidad en la adaptación de sus clases a los nuevos grados.

**Dra. Mabel López García**  
**Área de Derecho Administrativo**  
**Departamento de Derecho Público**