

REJIE

REVISTA JURÍDICA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA



Nº2
Junio 2010

Presentación al núm.2

ISABEL GONZÁLEZ RÍOS

La verifica dell'apprendimento negli esami giuridici

LUCIO PEGORARO. Traducido por Remedios Zamora Roselló.

Pensada lei, pensada malícia a propósito das avaliações «de desempenho» aos docentes

PAULO FERREIRA DA CUNHA.

Dos sexenios de reformas de las enseñanzas jurídicas en Italia

MANUEL J. PELÁEZ.

La libertad de cátedra y el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación superior

ELSA MARINA ÁLVAREZ GONZÁLEZ.

Acción pedagógica de simulación de juicios. Metodología docente de derecho procesal en el EEES

PIEDAD GONZÁLEZ GRANADA Y OTROS.

Derecho penal, normas de valoración, bien jurídico y enseñanza de valores en el EEES

MIGUEL ABEL SOUTO

Una propuesta de proyecto de innovación educativa: seminario y tutorías; dos estrategias didácticas para la nueva enseñanza de las disciplinas iushistóricas

BELÉN MALAVÉ OSUNA

La visita a los juzgados como actividad práctica para la docencia del Derecho Procesal

ÁLVARO GUTIÉRREZ BERLINCHES Y OTROS

Las técnicas de la información y la comunicación como herramienta de innovación docente en las materias de teoría y filosofía del derecho.

MARÍA ISABEL GARRIDO GÓMEZ

Renovación de las metodologías docentes en los Estudios de Grado en Derecho

MARÍA GOÑI RODRÍGUEZ DE ALMEIDA Y SILVIA MESEGUER VELASCO

El "wiki" como recurso para desarrollar competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje

MABEL LÓPEZ GARCÍA Y JOSÉ MARÍA SOUVIRÓN MORENILLA

La REJIE pretende abrir a nivel nacional e internacional “un espacio virtual” en el que cualquier profesor universitario pueda plasmar sus reflexiones sobre la actividad docente en Ciencias Jurídicas, ya sea con trabajos de investigación sustantiva o con propuestas de innovación educativa.

Se trata especialmente de contribuir a la implantación y desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) desde la investigación y la experiencia práctica del profesorado, exponiéndola al conocimiento general de forma fácil y accesible.

No obstante la revista se encuentra abierta a la participación de profesores universitarios iberoamericanos y de otros continentes que deseen reflexionar sobre la docencia y la investigación en Ciencias Jurídicas (sobre la metodología docente, la necesidad de renovación o cambio, problemas actuales, etc.).

Prueba de la apertura de la revista al exterior es que junto al Comité Científico Nacional, cuenta con un Comité Científico Internacional formado por profesores de Bulgaria, Canadá, Chile, Estados Unidos, Ecuador, Francia, Hungría, Italia, Polonia y Portugal.

Las opiniones expuestas en los distintos trabajos y colaboraciones son de la exclusiva responsabilidad de los autores

Directora

Isabel González Ríos
isa_gonzalez@uma.es

Secretaria

Mabel López García
mabel@uma.es

Promotor

Grupo de innovación docente
PIE 017/08.UMA

Editor ejecutivo

Juan Carlos Martínez Coll

ISSN

1989-8754

www.eumed.net/rev/rejie

REJIE

**REVISTA JURÍDICA DE
INVESTIGACIÓN E
INNOVACIÓN EDUCATIVA**

**Número 2
junio 2010**

Consejo de redacción

Isabel González Ríos (*Directora*)

Mabel López García (*Secretaria*)

Carmen M^a Ávila Rodríguez

Juan Manuel Ayllón Díaz González

Belén Casado Casado

Elisa García Luque

M^a Encarnación Gómez Rojo

M^a Belén Malavé Osuna

José M^a Souvirón Morenilla

Diego J. Vera Jurado

Patricia Zambrana Moral

M^a 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^a 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

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)

Sumario

Presentación al núm.2 <i>Isabel González Ríos</i>	7
La verifica dell'apprendimento negli esami giuridici <i>Lucio Pegoraro</i>	9
Métodos de evaluación de los exámenes jurídicos <i>Lucio Pegoraro. Traducido por: M^a Remedios Zamora Roselló</i>	21
“ <i>Pensada lei, pensada malíciaa</i> ” propósito das avaliações «de desempenho» aos docentes <i>Paulo Ferreira da Cunha</i>	33
Dos sexenios de reformas de las enseñanzas jurídicas en Italia (1999-2010) Perimetración de las áreas de conocimiento jurídico. Clasificaciones y rankings de las universidades italianas <i>Manuel J. Peláez</i>	43
La libertad de cátedra y el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación superior <i>Elsa Marina Álvarez González</i>	69
Acción pedagógica de simulación de juicios. Metodología docente de derecho procesal en el EEES <i>Piedad González Granada, Pedro Álvarez Sánchez de Movellán, Gilberto Pérez del Blanco, Carlos Javier Álvarez Fernández, Eva Isabel Sanjurgo Ríos y Gracia Fernández Caballero</i>	81
Derecho penal, normas de valoración, bien jurídico y enseñanza de valores en el EEES <i>Miguel Abel Souto</i>	93
Una propuesta de proyecto de innovación educativa: seminario y tutorías; dos estrategias didácticas para la nueva enseñanza de las disciplinas iushistóricas <i>Belén Malavé Osuna</i>	101
La visita a los juzgados como actividad práctica para la docencia del Derecho Procesal <i>Álvaro Gutiérrez Berlinches, Mercedes de Prada Rodríguez, Ignacio José Cubillo López</i>	111
Las técnicas de la información y la comunicación como herramienta de innovación docente en las materias de teoría y filosofía del derecho. <i>María Isabel Garrido Gómez</i>	123

Renovación de las metodologías docentes en los Estudios de Grado en Derecho
María Goñi Rodríguez de Almeida y Silvia Meseguer Velasco..... 135

El “wiki” como recurso para desarrollar competencias en el proceso de enseñanza-
aprendizaje
Mabel López García y José María Souvirón Morenilla..... 149

• **Recensiones**

QUESADA SEGURA, R.; VILA TIERNO, F.; MÁRQUEZ PRIETO, A.;
MARTÍN RIVERA, L.; ROMERO PARDO, P.; MORENO BRENES, P.;
PERALTA DE LA CÁMARA, J. L. y SALAS PORRAS, M.: “Nuevas técnicas de
docencia e investigación en Derecho del Trabajo y Seguridad Social. Innovación
educativa en el ámbito del Derecho Social (El enfoque didáctico de las Ciencias
Jurídicas. Propuestas del Área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social)”
en GONZÁLEZ GARCÍA, F. J. (Coord.), (2006): *Innovación Educativa y Calidad
de la Docencia Universitaria*, Servicio de Innovación Educativa de la Universidad
de Málaga, Málaga, pp. 371-392
María Salas Porras..... 163

AAVV (Pernas García coord.) (2009): *O ensino do Dereito a través do cinema:
unha perspectiva interdisciplinar. Materiais didácticos para un sistema ECTS*,
Tomo I, Universidade da Coruña, Universidade de Santiago de Compostela,
Universidade de Vigo, Servicio de Publicacións da Universidade da Coruña, 172
págs.
M^a Remedios Zamora Roselló..... 165

PRESENTACIÓN AL N° 2 DE LA REJIE

Siguiendo con los objetivos marcados por los miembros del Consejo de Redacción de la Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE) y cumpliendo con la periodicidad establecida, hoy ve la luz el N° 2 de la citada Revista.

Un total de 11 artículos han sido aceptados para su publicación en este número. De ellos, dos son internacionales, uno del *Dr. Lucio Pegoraro, Catedrático de Derecho Comparado de la Universidad de Bolonia*, que analiza los modelos de aprendizaje y de evaluación de los estudiantes de disciplinas jurídico-públicas, dando cuenta de una iniciativa editorial de profesores italianos centrada en la elaboración de test diseñados para evaluar y facilitar a los estudiantes una herramienta de autoevaluación de su aprendizaje; y otro, del *Dr. Paulo Da Cunha, Catedrático y Director del Instituto Jurídico Interdisciplinar de la Facultad de Derecho de la Universidad de Oporto*, en el que se analizan los criterios que se vienen aplicando en las acreditaciones del profesorado para la función docente criticando la utilización de métodos subjetivos y arbitrarios, altamente burocratizados, que apartan al profesor de Universidad –según manifiesta el autor- de su verdadera labor, cual es la enseñanza y la investigación, realizando una propuesta de aplicación de criterios más objetivos que favorezcan la carrera docente y la cooperación entre el profesorado.

El resto de artículos pertenecen a profesores de diversas Universidades españolas, entre las que se encuentran la Universidad de Alcalá, la Universidad de Santiago, la Universidad Complutense de Madrid, el Centro Universitario Villanueva, adscrito a la dicha Universidad, la Universidad de León y la Universidad de Málaga.

Como temas objeto de tratamiento destacan el estudio de las reformas que se han producido en las enseñanzas jurídicas en Italia y las clasificaciones y ranking de sus Universidades; la incidencia que el nuevo modelo del Espacio Europeo de Educación Superior tiene sobre la libertad de Cátedra y el profesorado universitario; experiencias docentes que llevan años aplicándose con buenos resultados docentes, como la técnica de la simulación de juicios en materia de Derecho Procesal; el aprendizaje en valores a través de clases participativas, democráticas, críticas y argumentativas; la asistencia a actuaciones judiciales reales en la enseñanza-aprendizaje del Derecho Procesal y la realización de encuestas a los alumnos que permitan determinar el grado de conocimiento y competencias adquiridos; la utilización de las TIC en la enseñanza jurídica y la labor del profesor como tutor en el autoaprendizaje del alumno; la utilización de esas nuevas tecnologías en la docencia universitaria a través del uso del “Wiki” como instrumento metodológico válido para adquirir competencias en la búsqueda, tratamiento y sistematización de la información jurídica.

Junto a los artículos doctrinales que integran el segundo número de la REJIE hemos de destacar como novedad la incorporación de un capítulo dedicado a reseñas de libros directamente relacionados con la innovación docente en el ámbito de las disciplinas jurídicas.

Con este nuevo número la REJIE se revela como un instrumento adecuado para el intercambio de experiencias docentes y para la reflexión sobre el papel que el docente y el estudiante deben asumir en la enseñanza superior de disciplinas jurídicas. Por este motivo, aprovecho la ocasión para agradecer a todos los autores su participación, con la que, sin duda, se da un paso más en la formación del profesorado universitario en el nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje en el que ya estamos inmersos.

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

LA VERIFICA DELL'APPRENDIMENTO NEGLI ESAMI GIURIDICI

LUCIO PEGORARO

Ordinario di Diritto pubblico comparato nella Facoltà di Giurisprudenza

Università di Bologna (Italia)

Abstract: L'articolo analizza le modalità di apprendimento e della verifica degli studenti nelle materie umanistiche e in particolare in quelle giuspubblicistiche, evidenziando come le modalità dei test a scelta multipla utilizzate in molti paesi assicurino alcuni requisiti, quali quelli di oggettività, attendibilità, validità e selettività. Passa poi a illustrare un'iniziativa editoriale intrapresa da alcuni professori italiani che hanno predisposto volumi di diritto interno e comparato con l'intento non solo di predisporre test finalizzati alla valutazione, ma anche di aiutare gli studenti nella fase di verifica dell'apprendimento.

The article analyses the different types of learning processes and assessment in social studies and, in particular, in the field of public law. It then underlines that multiple-choice tests, which are used in many countries, ensure that assessment methods respect a series of conditions, i.e. those of objectivity, reliability, validity, and selectivity. It then moves on to describe an editorial initiative by a number of Italian Professors, who have authored Italian and Comparative Public Law test-books with the aim of not only providing an assessment instrument, but also to help student to self-test their grounding.

Parole chiave: docimologia – test oggettivi – diritto pubblico – verifica dell'apprendimento – iniziative editoriali.

Keywords: Study of Testing Techniques – Objective Testing – Public Law – Assessment Methods – Editorial Initiatives.

Sommario: PREMESSA. – SEZ. I. LE TECNICHE DI VALUTAZIONE: 1. Le prove tradizionali. – 2. Metodologie oggettive. – 3. La pianificazione di un *test*. – 4. Preparazione e scelta degli *item*. – 5. Correzione del *test*. – 6. Valutazione. – 7. Operazioni finali. – 8. Verifica. – Sez. II. AUSILI DIDATTICI PER LE MATERIE GIUSPUBBLICISTICHE: 1. Alcune iniziative editoriali italiane. – 2 Tipologia degli *item* contenuti nei volumi. – 3. Modalità pratiche di somministrazione dei *test*. – 4. L'esperienza pratica. – CONCLUSIONI.

PREMESSA

Ormai da decenni, la profonda metamorfosi patita dall'Università dopo l'era della contestazione generale ha trasformato in un "esamificio" quello che era un tempo luogo di insegnamento, di dialogo, di ricerca e di verifica dell'apprendimento.

Paradossalmente, però, proprio l'attività oggi prevalente – per l'appunto quest'ultima – viene portata innanzi con criteri spesso approssimativi.

Quale che sia il sistema adottato, salvo una vaga percezione basata sull'esperienza, sovente difetta la consapevolezza delle funzioni proprie dell'esame, che la docimologia – la scienza della valutazione – riassume nelle seguenti: diagnosi; giudizio sulla validità di un corso di studi; predizione delle possibilità di successo; verifica del profitto raggiunto¹.

SEZ. I. **LE TECNICHE DI VALUTAZIONE**

1. Le prove tradizionali

Le Università italiane (ma anche molte non italiane) sino a non molto tempo fa hanno utilizzato le prove tradizionali di verifica dell'apprendimento (prova orale e/o tema scritto), senza che si levasse nemmeno una voce autorevole a contestarle, nonostante il loro carattere empirico e approssimativo, che non sempre consente a docenti pur volenterosi e coscienti di essere il più possibile equanimi. Lo hanno fatto soprattutto nelle discipline umanistiche e sociali, nonché in specie, per quanto qui ci interessa, in quelle giuridiche.

Delle molte critiche che vengono abitualmente mosse alle interrogazioni o al saggio scritto, si può subito dire, se non altro, che tali prove mancano di oggettività.

Nel caso delle interrogazioni orali, le domande sono diverse da candidato a candidato: il momento è diverso, diverso l'umore dell'esaminatore. A ciò si possono aggiungere i condizionamenti positivi o negativi delle esperienze precedenti nei rapporti con il singolo esaminando (o anche, nell'Università, la suggestione di buoni o mediocri precedenti denunciati dal curriculum). Si aggiunga che gli stessi studenti operano in condizioni diverse, e molti di loro sono costretti a subire lo *stress* di interminabili attese e di rinvii.

Le prove scritte tradizionali presentano senza dubbio un certo grado di oggettività, in quanto eguali per tutti e svolte in condizioni ambientali eguali; anch'esse però non sono sufficientemente attendibili a causa della mancanza di precisi criteri nella fase della valutazione.

Sull'argomento, sin da anni ormai lontani, numerosi studi mettono in luce la gravità della situazione: è stato ampiamente dimostrato, per es., che lo stesso saggio scritto può ricevere valutazioni diverse da parte di diversi correttori, e persino dallo stesso correttore in momenti successivi. Si è anche fatto notare che talora un insegnante usa una gamma di valutazione ampia, mentre un altro concentra i propri giudizi nello spazio di due o tre classificazioni².

A difesa delle prove tradizionali si ricorda che esse presentano pur sempre il requisito della collegialità. Tale requisito può certamente livellare i giudizi, ammorbidire le

¹ Cfr. tra i tanti D.L. NUTTAL, *Come si pianifica un esame*, in B. HUDSON (cur.), *Introduzione alle tecniche di valutazione*, trad. it., Bologna, 1975, p. 3.

² V. ad es. H. PIÉRON, *Examens et docimologie*, Paris, 1963, p. 15; O. ANDREANI DENTICI, *Abilità mentale e rendimento scolastico*, Firenze, 1968, p. 137 ss., ed *ivi* ampi riferimenti bibliografici.

intemperanze, ma di rado aumenta il grado di imparzialità e di giustizia distributiva.

Si sostiene che anche le prove tradizionali evidenziano gli studenti più preparati e quelli meno preparati; ma è proprio nella vasta zona media che occorre saper differenziare, ed è appunto in questa fascia della normalità che si registrano sovente errori di valutazione.

Non è detto che le prove tradizionali debbano essere bandite: vanno comunque e anzitutto rese più valide ed efficaci con il rispetto di alcune regole, e, sopra tutto, ad esse si possono affiancare altri strumenti di verifica.

2. Metodologie oggettive

Per fronteggiare questa situazione insoddisfacente (ma – diciamo subito – anche per motivi pratici) sono state sperimentate soluzioni alternative in luogo delle prove tradizionali di verifica e d'esame. Si tratta di metodologie che, nell'intenzione degli studiosi, dovevano presentare le stesse caratteristiche che erano state messe a punto nella preparazione dei *test* attitudinali, apparsi sulla scena nei primi anni del '900, soprattutto nei Paesi anglosassoni, e cioè:

a) oggettività: le prove, o *test*, sono eguali per tutti gli esaminandi e si svolgono nello stesso contesto temporale e nelle stesse condizioni ambientali; vengono corrette allo stesso modo e valutate con la stessa scala;

b) attendibilità: i *test* sono affidabili perché i loro risultati non sono soggetti a variabili indesiderate. Somministrati in due momenti successivi allo stesso campione (gruppo), danno risultati eguali; somministrati a due campioni paralleli (due gruppi di soggetti presi dalla stessa popolazione), ottengono medie e distribuzione di punteggi altamente corrispondenti;

c) validità: i *test* di apprendimento sono in grado, se predisposti con competenza e cura, di fornire una chiara indicazione sul grado di preparazione dei candidati;

d) selettività: le prove consentono di esaminare i risultati attraverso una vasta gamma di valutazione. I risultati, in altre parole, si distribuiscono secondo una curva simmetrica, "a campana" (o "gaussiana"): la maggior parte sono concentrati nella zona media e appaiono via via meno numerosi a mano a mano che ci si allontana dalla media nei due sensi.

3. La pianificazione di un *test*

Una volta assunta la decisione di utilizzare un *test* (da solo, o a fianco di una prova tradizionale, o per l'ammissione alla medesima), sia per una verifica interlocutoria che per un esame formale, deve essere preliminarmente individuato lo *scopo della prova*, che può essere l'accertamento: a) soltanto delle nozioni acquisite; b) anche della padronanza – o dell'uso appropriato – di operazioni mentali (deduzione, giudizio, generalizzazione, ecc., coesenziali a una reale conoscenza).

Si deve poi stabilire il *grado di difficoltà* da attribuire alla prova, a seconda dell'obiettivo che si vuole raggiungere (una valutazione gradualmente selettiva, oppure una selezione dei migliori, o la non approvazione dei peggiori).

A tale riguardo va detto che il *test* più attendibile è quello che presenta una adeguata combinazione di quesiti (*item*): facili (25%), di media difficoltà (50%), difficili (25%).

Solo in questo caso si ottiene una distribuzione di risultati ampia e simmetrica, che discrimina oggettivamente i vari livelli di rendimento. Nel caso di domande tutte facili si determina una distribuzione obliqua, nella quale i risultati si addensano attorno a valori alti. Nel caso di quesiti per lo più difficili, si ha il fenomeno opposto (la maggioranza dei risultati raccolti attorno a un valore basso). Infine, nel caso di quesiti tutti *troppo* difficili, si può ottenere una distribuzione piatta (o «rettangolare»), con la stessa frequenza per ogni punteggio, prevalendo le risposte azzardate su quelle genuine (in altre parole, le risposte casuali fanno sì che ogni *item* riceve un numero press'a poco eguale di risposte esatte). Solo un piccolo numero di studenti eccezionali potrebbe mettersi in evidenza: perciò una prova siffatta si giustificerebbe solo in vista di una severa selezione, e tuttavia non è considerata opportuna neppure in questo caso.

In fase di pianificazione del *test* è necessario anche fissare la lunghezza della prova, tenendo presente che essa è tanto più attendibile quanto più è lunga, ma considerando anche il problema dell'affaticamento, e dei tempi medi che comunque si richiedono per completare le risposte.

Bisogna infine decidere se la prova si svolgerà a tempo determinato (come accade per lo più) o a tempo libero.

4. Preparazione e scelta degli *item*

Nella preparazione degli *item*, è necessario anzitutto decidere quali tipi di quesiti si vogliono adottare. Possono infatti presentarsi varie soluzioni: completare una frase, riempire i vuoti di un discorso, operare abbinamenti tra due serie di concetti, porre in ordine frasi, graduare giudizi, scegliere definizioni, ecc.

I due tipi più in uso sono però i seguenti: a) quesito a risposta libera; b) quesito con risposte a scelta multipla.

Ad esclusione dell'ultimo – domanda con risposte a scelta multipla – tutti i modelli ora ricordati presentano tuttavia problemi più o meno complessi di correzione e di valutazione.

In generale – un po' in tutto il mondo – si è perciò preferito il *test* composto per intero da *item* tutti a risposta multipla, con due alternative (vero/falso) o con più alternative, di cui una è la risposta esatta e le altre sono più o meno gravemente errate.

A proposito delle alternative errate va notato che esse non debbono essere scopertamente assurde o illogiche (verrebbero scartate subito), ma devono presentare un po' di verità o un'apparenza di verità, essere come si dice "plausibili". Ciò induce l'esaminando a riflettere e a non lasciarsi ingannare; si tratta di un invito ad approfondire un ragionamento o a controllare la rievocazione di un dato.

Tornando al problema della preparazione (o scelta) degli *item* (tipo, grado di difficoltà, numero), c'è da aggiungere qualcosa sulla loro formulazione: le domande – brevi, semplici, chiare – non devono contenere suggerimenti di alcun genere (ovvero, vanno espresse in tono neutrale). Così pure le risposte.

5. Correzione del *test*

Il metodo di correzione più semplice consiste nell'assegnare un punto per ogni risposta esatta. Quando non si utilizzino sistemi informatizzati, ci si può giovare di una griglia, sulla quale è tracciato un segno in corrispondenza di ogni risposta esatta. Si contano le risposte esatte e si assegna un punteggio provvisorio.

Al punteggio provvisorio si usa applicare una penalizzazione in rapporto al numero di errori commessi. La detrazione è di un punto per ogni errore nel caso di *item* con due alternative, di un punto per due errori nel caso di tre alternative, di un punto ogni tre errori quando le alternative siano quattro, ecc.

Le omissioni vanno trascurate. Esse hanno già penalizzato il risultato complessivo, sottraendo punti potenziali (infatti, anche rispondendo a caso si può ottenere qualche punto, soprattutto se l'incertezza non è totale, ma riguarda solo una parte della risposta). Nello stesso tempo la risposta azzardata può essere a volte quella esatta e, quindi, incrementa il punteggio finale: è perciò opportuno che le risposte errate comportino una penalizzazione che serve a correggere l'influenza del caso.

È evidente che si potrebbe ricorrere anche ad altri metodi di correzione; ad esempio, se si dà importanza al grado di erroneità delle risposte sbagliate, si potrebbe assegnare un punto per ogni risposta esatta e detrarre un punto per ogni errore grave e un punto per due errori lievi. Oppure, semplicemente, contare gli errori e le omissioni, detraendoli dal punteggio massimo stabilito. Sono – questi – metodi meno esatti da un punto di vista statistico e metodologico, anche se – come insegna l'esperienza sul campo – semplici da applicare. È preferibile comunque evitare tipologie di punteggi che complicano la correzione con il rischio di distorsioni.

6. Valutazione

Completata la correzione delle prove, si ottiene una serie di punteggi grezzi (*raw score*) non significativi, anche perché variabili in funzione della lunghezza del *test* e del tipo di correzione adottato. Essi tuttavia permettono una prima verifica complessiva della prova. Si può operare anzitutto una graduatoria (ad es. dal punteggio più alto al più basso), ma anche individuare la mediana (e cioè il punteggio dell'esaminato che si trova a metà della graduatoria) o, infine, qual è il punteggio più comune (moda).

A questo punto bisogna convertire il punteggio grezzo nel voto corrispondente, sulla base della scala di valutazione prescelta. Nell'Università italiana, ad esempio, la scala va da 0 a 30. Nel caso specifico degli esami universitari si deve quindi operare la conversione del punteggio grezzo in trentesimi. Perciò al punteggio massimo ottenibile nel *test* va assegnato il punteggio di 30/30, e agli altri punteggi voti inferiori nella dovuta proporzione. Se ad es. a 50 (punteggio massimo del *test*) corrisponde 30/30, a 40 (ovvero, 4/5 del massimo) corrisponderà 24/30, a 30 corrisponderà 18/30 e via dicendo.

Un caso particolarmente favorevole è quello di un *test* composto da trenta *item* con il punteggio massimo di 30. In tale ipotesi il punteggio grezzo assegnato al *test* corrisponde al voto, senza necessità di alcuna conversione.

7. Operazioni finali

La valutazione a questo punto è anch'essa completata. Può darsi però che l'esito non risulti soddisfacente, perché sono troppi o troppo pochi gli elaborati che raggiungono o superano la soglia di promozione (18/30). Nulla vieta, nel caso dei *test* di apprendimento, che si operi un'ulteriore correzione per aumentare o diminuire il voto assegnato, aggiungendo o sottraendo a tutti gli elaborati uno o più punti. Non è, questo, un procedimento matematicamente esatto, anche se è in via di principio accettabile, poiché lascia intatta la graduatoria (più corretto, ma meno pratico, sarebbe moltiplicare ogni voto per lo stesso coefficiente, ovviamente superiore a 1 per aumentare, e inferiore a 1 per diminuire).

8. Verifica

Concluse le operazioni finali, gli elaborati si prestano ad alcuni riscontri utilizzabili ai fini di un eventuale miglioramento delle prove.

Si possono analizzare i risultati per sottoporre a un controllo il livello di difficoltà o il grado di discriminazione dei vari *item*; e cioè verificare in che misura ogni *item* sia stato risolto dal gruppo che ha ottenuto il punteggio più alto (quantificato nel 27%) e in che misura da quello (pure del 27%) che ha ottenuto il punteggio più basso: se la differenza tra le due frequenze è nulla o piccola, l'*item* non discrimina ed è praticamente inutile. Se, poi, gli errori si addensano su un certo *item* o su un piccolo gruppo di *item*, il docente potrebbe anche ricavarne un'ulteriore *input*: può trattarsi (quando ciò non sia ascrivibile a una impropria formulazione dell'*item*) di un'insufficiente informazione offerta nel corso delle lezioni, o di una lacuna del testo adottato, ecc.

SEZ. II

AUSILI DIDATTICI PER LE MATERIE GIUSPUBBLICISTICHE

1. Alcune iniziative editoriali italiane

Le Istituzioni di diritto pubblico, il Diritto costituzionale, il Diritto pubblico comparato (e, specie nelle Facoltà di Scienze politiche, il Diritto costituzionale italiano e comparato) rappresentano in Italia, per migliaia di studenti, il primo o, quanto meno, uno dei primi accostamenti al mondo del diritto: un approccio che non sempre si rivela agevole, soprattutto per quanti non possono frequentare i corsi regolari.

Le difficoltà che si presentano al neofita del diritto pubblico sono molteplici e riguardano: la comprensione stessa della materia o di talune sue parti; la presa di contatto col metodo giuridico; l'individuazione e la cernita di ciò che è essenziale conoscere, e di ciò che non è detto lo sia; i collegamenti tra istituti e discipline ...

A queste si sommano difficoltà "logistiche" di non minore importanza: in corsi sempre affollati, allo studente non è quasi mai consentito sciogliere i propri dubbi, durante o al termine delle lezioni, per il tramite di un dialogo con il docente; né, d'altro canto, gli è sempre possibile rivolgersi al *tutor* (una figura, questa, rimasta spesso sulla carta) o, comunque, ai collaboratori e agli assistenti. La verifica delle conoscenze, che precede l'esame, viene generalmente svolta con sistemi empirici, confidando nella propria capacità d'interrogarsi o, al più, nella collaborazione di colleghi e amici.

Non solo per rendere più equa la valutazione, ma anche da queste considerazioni è nata l'idea di offrire agli studenti taluni ausili didattici, atti a consentire loro di verificare il proprio grado di preparazione in vista degli esami giuspubblicistici.

Sono stati dunque scritti da alcuni docenti due differenti volumi³, dedicati rispettivamente al diritto pubblico e costituzionale interno e al diritto pubblico comparato (cui si è aggiunto più tardi un libro sul diritto amministrativo⁴), strutturati in modo tale da aiutare lo studente alla verifica delle proprie conoscenze, prima dell'esame svolto sulla base di *test*.

Essi si articolano (a seconda dell'edizione) in circa milletrecento/millecinquecento domande, raggruppate per temi, lungo un percorso che ricalca quello seguito da gran parte dei manuali.

Le "sezioni" in cui è divisa ciascuna "parte" sono precedute dai riferimenti alle principali fonti che disciplinano la materia.

Alle domande seguono tre risposte: una è esatta (o comunque più vicina al vero, o alla tesi dominante), mentre le altre due – pur plausibili – sono o errate, o illogiche, o meno vicine al vero.

In calce a ciascuna domanda, lo studente trova il riferimento ai paragrafi dei principali manuali nei quali l'argomento è trattato (il rimando è all'ultima edizione in commercio; mentre per i manuali che ragioni di spazio hanno costretto a non menzionare, egli può valersi degli indici che li corredano).

Accanto a ogni domanda compaiono uno o due o tre simboli grafici: essi stanno a indicarne il grado di difficoltà, così come è stato recepito dagli studenti che hanno finora sperimentato i *test*. La segnalazione tiene conto, naturalmente, anche delle risposte alternative a quella più corretta: è evidente che, tre essendo le opzioni, anche a una domanda *difficilissima* è agevole rispondere, se le due risposte alternative sono *gravemente* errate⁵.

³ L. PEGORARO, A. REPOSO, C. FUSARO, *Istituzioni di diritto pubblico e diritto costituzionale. Itinerari di apprendimento e di verifica*, Giappichelli, Torino, 1995, 2^a ed., 1996, 3^a ed., 1999, 4^a ed., 2002, 5^a ed., 2007, e ID., *Diritto comparato pubblico e costituzionale. Itinerari di apprendimento e di verifica*, Giappichelli, Torino, 1998, 2^a ed., 2003, 3^a ed., 2004.

⁴ L. PEGORARO, L. VANDELLI, R. SCARCIGLIA, V. PARISIO, *Diritto amministrativo. Itinerari di apprendimento e di verifica*, Giappichelli, Torino, 2002.

⁵ Esempi di *item* tratti da L. PEGORARO, A. REPOSO, C. FUSARO, *Diritto comparato pubblico e costituzionale. Itinerari di apprendimento e di verifica*, cit.:

◆◆◆ **198.** *In Spagna, la revisione totale della costituzione opera con:*

- a) approvazione della decisione a maggioranza di 2/3 delle *Cortes*, riapprovazione delle nuove *Cortes* con maggioranza di 2/3, referendum ()
- b) approvazione della decisione a maggioranza assoluta delle *Cortes*, referendum obbligatorio ()
- c) approvazione a maggioranza di 2/3 delle *Cortes*, riapprovazione delle nuove *Cortes* a maggioranza assoluta ()

Riferimenti bibliografici: de Vergottini Vol. 1, I, III, 10; Morbidelli III, 3; Morbidelli² II, II, 4, 6.

Oppure:

◆◆ **1320.** *Si definisce «astratto» un modello di controllo di costituzionalità nel quale:*

- a) assume preminente rilievo il caso sotteso ()
- b) la norma è considerata nell'interpretazione data dal giudice in uno specifico caso ()
- c) la disposizione è esaminata prescindendo dalla sua applicazione ()

Le soluzioni sono riportate in calce a ciascuna parte del volume. Lo studente può quindi operare un'attenta rilettura delle pagine via via indicate, verificando solo al termine della ricerca – è questo il consiglio dato dagli autori – l'esattezza delle risposte.

La lettura delle domande e delle risposte alternative consente, da un lato, un ulteriore ripasso della materia studiata nel manuale; dall'altro, come già detto, la verifica del proprio grado di preparazione.

2 Tipologia degli *item* contenuti nei volumi

I volumi offrono un vero e proprio campionario di domande in materia giuspubblicistica, utilizzabili anche per le prove tradizionali ma che, nel caso, permette un numero davvero sterminato di combinazioni. Se, per esempio, si decide di predisporre *test* con trenta *item* da scegliere tra quelli a disposizione, il numero delle combinazioni possibili è di oltre cinquanta cifre!

I quesiti sono tutti della stessa forma, anche se sono stati inseriti *item* idonei ad accertare vari tipi di capacità.

Scartate le domande che esigono risposte del tipo «vero-falso» o «giusto-errato» (in tal caso, per risultare attendibile, il *test* dovrebbe essere assai lungo), sono state incluse nel testo solo domande a scelta multipla con una sola risposta giusta o con una risposta migliore; tra queste, domande del tipo *assertion-reason*, che tendono a verificare l'esattezza di due affermazioni e del loro collegamento.

Nei volumi, si trovano dunque:

a) domande che presuppongono la mera padronanza di nozioni fondamentali, come potrebbe essere, per il Diritto costituzionale spagnolo, una domanda sull'anno di entrata in vigore della Costituzione di Cadice. Ad esse sono di volta in volta associate, accanto alla risposta esatta: o due risposte errate, ma vicine al vero (es.: 1815, 1810); oppure due risposte gravemente errate (es.: 1789, 1878); o infine una risposta vicina al vero e una gravemente errata (es.: 1815, 1912)⁶.

b) domande che presuppongono una conoscenza più approfondita della materia⁷;

c) domande che comportano esercizio di logica giuridica (ad es., quelle che richiedono

Riferimenti bibliografici: de Vergottini I, III, 17; Morbidelli X, I, 4; Pizzorusso 59; Pegoraro I, 9.

⁶ Altro esempio (tratto da uno dei libri citati):

La potestà legislativa concorrente delle Comunità autonome spagnole incontra i limiti:

a) della Costituzione, dello statuto, delle leggi di base ()

b) della Costituzione e dello statuto ()

c) della Costituzione, dello statuto, delle riforme economiche, delle leggi dello Stato ().

⁷ Esempio:

In Spagna, la revisione totale della Costituzione opera con:

a) approvazione della decisione a maggioranza di 2/3 delle *Cortes*, riapprovazione delle nuove *Cortes* con maggioranza di 2/3, referendum ()

b) approvazione della decisione a maggioranza assoluta delle *Cortes*, referendum obbligatorio ()

c) approvazione a maggioranza di 2/3 delle *Cortes*, riapprovazione delle nuove *Cortes* a maggioranza assoluta ().

di associare categorie omogenee, come «interpretazione dottrinale, giurisprudenziale, autentica»; oppure: «regolamenti di esecuzione, delegati, indipendenti»⁸.

A seconda delle finalità di volta in volta perseguite, il docente può scegliere un congruo numero tra i vari tipi di domande, onde graduare la valutazione degli esaminandi, oppure – per scopi particolari: ad es.: accesso all'esame orale – solo domande dell'uno o dell'altro tipo.

La sperimentazione svolta nell'arco di molti anni ha consentito agli autori di sottoporre a verifica gran parte delle domande, formulate secondo i criteri sopra esposti (chiarezza, intellegibilità, concisione, ecc.) e – utilizzando gli strumenti proposti dagli studi docimologici dianzi accennati – nel corso delle varie edizioni, oltre ad ampliare la gamma di *item* e ad aggiornarne alcuni, sono stati esclusi gli *item* che non presentavano un sufficiente grado di attendibilità.

3. Modalità pratiche di somministrazione dei *test*

a) Sulla base delle finalità prefissate caso per caso, è necessario innanzi tutto stabilire la lunghezza della prova, il numero di *item*, il tempo da assegnare. La sperimentazione dimostra che *test* di trenta/quaranta *item* sono adeguati, e la lunghezza ottimale della prova è di circa 30 minuti (ovvero, circa un minuto per *item*);

b) occorre poi selezionare i quesiti, considerando il loro contenuto e il grado di difficoltà (indicato nei libri citati con uno, due o tre simboli grafici, secondo i suggerimenti degli stessi studenti);

c) gli *item* possono essere disposti nell'ordine reputato più opportuno. Essendo il *test* a tempo fisso, si sconsiglia di concentrare tutti gli *item* “facili” alla fine del questionario: la conseguenza sarebbe che gli studenti meno veloci verrebbero troppo penalizzati;

d) onde evitare gli inconvenienti connessi all'affollamento delle aule durante la prova, questa potrà svolgersi distribuendo gli *item* stessi in sequenze differenziate; oppure suddividendo gli studenti in più aule e/o in più turni;

e) distribuiti i fogli con gli *item* in modo tale da non avvantaggiare coloro che li hanno ricevuti per primi, la somministrazione del *test* deve essere preceduta da istruzioni brevi e chiare sulle norme da tener presenti prima, durante e alla fine della prova: ad es., leggere attentamente le domande; segnare la risposta nell'apposito “foglio delle risposte”, ecc.;

f) raccolti gli elaborati, occorre procedere alla correzione e all'assegnazione dei punteggi dei singoli *item*, secondo il metodo prescelto, indi sommarli per ottenere il punteggio totale provvisorio, operando eventuali detrazioni qualora si sia optato per questa più diffusa modalità di correzione;

⁸ Cfr. il seguente:

Quale di queste classificazioni dell'interpretazione esprime categorie omogenee?:

- a) dottrinale, estensiva, letterale ()
- b) dottrinale, giurisprudenziale, autentica ()
- c) letterale, logica, estensiva ().

g) assegnato il punteggio grezzo a ogni prova, questo va tradotto in una valutazione in trentesimi (operazione, questa, superflua se il *test* contiene trenta *item* e il punteggio massimo è 30);

h) infine, se del caso, possono venire operate lievi conversioni, aggiungendo o togliendo, a tutti gli elaborati, un numero eguale di voti.

4. L'esperienza pratica

Nella consapevolezza dei propri limiti di conoscenza della docimologia, chi scrive ha maturato, nel corso di più di tre lustri, almeno la sensazione che la sofisticata elaborazione di *test* inoppugnabili dal punto di vista scientifico può essere coniugata ad esigenze di praticità e di "gestibilità" degli esami universitari.

Pur convinti che il criterio corretto di valutazione di un *test* sia quello illustrato nella Sez. I, § 5, si è preferito ad esempio – previo avviso ai candidati – conteggiare omissioni e risposte errate con la stessa detrazione di un punto, qualora il *test* medesimo abbia un numero adeguato di domande. Ciò consente di ridurre l'incidenza delle risposte casuali, ma nello stesso tempo aiuta a ridurre i tempi di correzione, riducendo lo stress degli studenti e permettendo lo svolgimento dell'esame orale e/o scritto a prova libera immediatamente dopo la (rapida) correzione.

La correzione può essere agevolata dalla predisposizione di griglie cartacee, e di fatto si completa in pochi minuti o poche decine di minuti.

Il risultato di ciascun candidato può essere determinato – tralasciando criteri più complessi – detraendo un punto dal punteggio massimo, e fissando previamente la soglia di ammissione.

Un *test* composto da una quarantina di *item* pare essere adeguatamente selettivo e discriminatorio, e dà costantemente risultati "a campana", con pochissimi voti massimi, pochissimi voti assolutamente insufficienti, e gran parte dei voti concentrati nei punteggi intermedi (il che garantisce l'attendibilità del *test*). Naturalmente, come è attestato a livello scientifico, più elevato è il numero di *item*, più credibile sarà l'esito, e proprio per questa ragione non manca chi ha sperimentato – come nell'Università di Firenze – anche *test* composti da un centinaio di *item*.

È possibile in casi eccezionali – quando rispetto alla media stagionale troppo pochi studenti abbiano raggiunto la sufficienza, il che indica che il *test* era forse "troppo" difficile – aumentare la soglia di ammissione all'esame orale, semplicemente incidendo, sulla base del risultato complessivo, su tale soglia minima (ad esempio, essendo in Italia la sufficienza rappresentata dal punteggio 18/30, nulla vieta al docente di ammettere alla prova orale o al tema i 17/30 o i 16/30, se avverte che gli studenti insufficienti sono molto più numerosi del solito).

I risultati sinora raggiunti sono stati confortanti: gli studenti hanno dimostrato di gradire (quasi sempre) tale metodo d'esame, che assicura una rigorosa imparzialità e può affiancarsi ad altri strumenti di verifica, sia orali che scritti.

Non sempre l'esito della prova orale o delle prove scritte libere conforta il risultato dei *test*, anche se ciò accade nella grande maggioranza dei casi. Ciò peraltro è imputabile a

differenti predisposizioni degli studenti, dalla loro formazione, dallo sviluppo di capacità logiche o dal privilegio concesso a quelle retoriche, e via dicendo.

Proprio per ciò, anche nell'ottica del mercato del lavoro, siamo convinti che una corretta e complessiva valutazione debba comprendere vari tipi di prove: per *test*, scritta e orale, alle quali si possono aggiungere valutazioni legate, quando possibile, a elaborazioni scritte a opera degli studenti e a interventi durante il corso.

La situazione dell'Università, mortificata da politiche legislative e da approcci della politica più propensi alla "cultura" mediatica del Grande Fratello, non incoraggia peraltro interventi tanto gravosi e impegnativi da parte dei professori, che sono quasi ineluttabilmente costretti, in grande maggioranza, a rifugiarsi, anche per ragioni di tempo, in tecniche di valutazione tradizionali, conformiste e spesso scarsamente attendibili.

CONCLUSIONI

La percezione che gli esami tradizionali siano insufficienti per valutare il rendimento degli studenti è nondimeno tanto diffusa, che nelle facoltà giuridiche e politologiche molti professori usano ormai i *test* per ammettere gli studenti all'esame orale, di volta in volta dando rilievo al punteggio raggiunto, oppure semplicemente considerando il *test* medesimo quale barriera per l'ammissione all'orale.

Le metodologie impiegate sono tuttavia quasi sempre approssimative, e l'impressione è che la finalità prevalente sia solo quella di alleggerire le prove tradizionali, scremando la massa di candidati, ma di attribuire significato solamente alla prova orale (oppure a quella scritta, libera, ove sia prevista questa modalità), tirandosi dietro dunque tutte le problematiche segnalate nella Sez. I.

Quasi sempre, i *test* sono composti al massimo da una decina di *item*, il che contribuisce ad affidare alla casualità l'esito di buona parte delle prove, rendendole quasi completamente inattendibili; non si avverte, spesso, alcun criterio scientifico nella composizione dei medesimi; le (quasi sempre poche) domande sono talora insidiose, talora troppo simili, talora non discriminano tra diverse conoscenze che si dovrebbero richiedere, ecc. Insomma, la strutturazione del *test* non tiene da conto la base scientifica della valutazione, sicché, appunto, sembra aver di mira il solo scopo – utilitaristico ancorché giustificabile – di ridurre il numero dei candidati ammessi alle prove tradizionali che li seguono.

Nulla viene poi fatto per consentire allo studente di verificare la sua preparazione sulla base di questa modalità di verifica delle conoscenze, e di allenarlo ad affrontare le prove che, sulla base di *test*, richiede il mercato del lavoro: dalle amministrazioni pubbliche alle assemblee parlamentari e regionali, dalle banche alla magistratura sino al settore privato, tutti, ormai usano i *test* oggettivi quale principale e più ostico criterio di selezione dei candidati.

Non può essere chiesto ai cultori del diritto (e, nel nostro caso, delle discipline pubblicistiche) la conoscenza della docimologia; come in altri casi non si può

domandare loro di conoscere a fondo “scienze diverse”⁹, si tratta solo di evitare avventure in campi profani, senza neppure la consapevolezza di ciò che si sta facendo, e la cognizione critica che pure la valutazione degli studenti deve rispondere a criteri oggettivi e non a improvvisazione.

⁹ V. L. PEGORARO, *Comparación jurídica y uso “externo” de ciencias “diversas”*, in C. AGURTO GONZALES, S. LIDIA QUEQUEJANA MAMANI (coords) *Estudios de derecho civil*, primer volumen, Motivensa editora jurídica, Lima, 2010 (en curso de publicación).

MÉTODOS DE EVALUACIÓN EN LOS EXÁMENES JURÍDICOS

LUCIO PEGORARO

Catedrático de Derecho Público Comparado

Universidad de Bolonia (Italia)

Traducido por M^a REMEDIOS ZAMORA ROSELLÓ.

Doctora en Derecho. Derecho Administrativo

Universidad de Málaga (España)

Resumen: El artículo analiza los modelos aprendizaje y de evaluación de los estudiantes en las disciplinas humanísticas y, sobre todo en las jurídico-públicas, poniendo de relieve cómo el test de elección múltiple, utilizado en muchos países, garantiza ciertos requisitos, como la objetividad, fiabilidad, validez y la selección. Posteriormente se ilustra una iniciativa editorial desarrollada por un grupo de profesores italianos que han elaborado varios volúmenes sobre derecho interno y comparado con la intención de elaborar tests diseñados para evaluar, y también para ayudar a los estudiantes en la fase de comprobación de su aprendizaje.

Abstract: The article analyses the different types of learning processes and assessment in social studies and, in particular, in the field of public law. It then underlines that multiple-choice tests, which are used in many countries, ensure that assessment methods respect a series of conditions, i.e. those of objectivity, reliability, validity, and selectivity. It then moves on to describe an editorial initiative by a number of Italian Professors, who have authored Italian and Comparative Public Law test-books with the aim of not only providing an assessment instrument, but also to help student to self-test their grounding.

Palabras clave: Docimología, tests objetivos, Derecho Público, evaluación, iniciativas editoriales.

Keywords: Study of Testing Techniques – Objective Testing – Public Law – Assessment Methods – Editorial Initiatives.

Sumario: 1.Introducción. 2. Las técnicas de evaluación. 2.1. Las pruebas tradicionales. - 2.2 Metodologías objetivas. 2.3. Planificación de un test. 2.4. Preparación y selección de los *items*. 2.5. La corrección del test. 2.6. Evaluación. 2.7. Operaciones finales. 2.8. Verificación. 3. Materiales didácticos para las disciplinas de Derecho Público: 3.1. Algunas iniciativas de editoriales italianas. 3.2. Los tipos de *item* contenidos en los volúmenes. 3.3. Disposiciones prácticas para la aplicación de las pruebas. 3.4. Experiencia práctica. 4. Conclusiones.

1. Introducción

Durante décadas, la profunda metamorfosis sufrida por la Universidad después de la era de las protestas, ha convertido en una “oficina de exámenes” lo que antes era un lugar de aprendizaje, de diálogo, de investigación y de evaluación de lo aprendido.

Paradójicamente, la actividad que prevalece hoy en día -precisamente la evaluación de lo aprendido- normalmente se desarrolla con criterios aproximados.

Sea cual sea el sistema adoptado, a excepción de una vaga percepción basada en la experiencia, a menudo no existe conciencia de las funciones propias del examen, que la docimología -la ciencia de la evaluación- resume en las siguiente: diagnóstico; juicio sobre la validez de un plan de estudios; la predicción de las posibilidades de éxito; evaluación de los resultados obtenidos¹.

2. Las técnicas de evaluación

2.1. Las pruebas tradicionales

Las universidades italianas (y también un destacado número de no italianas), han empleado hasta no hace mucho tiempo las pruebas de verificación de aprendizaje tradicionales (prueba oral y/o de tema escrito) sin ni siquiera una voz autorizada que desafiara este sistema, a pesar de su carácter empírico y aproximado que no siempre permite a los docentes, aún siendo voluntariosos y concienzudos, ser lo más imparciales posible. Estas pruebas se han empleado especialmente en las disciplinas humanísticas y sociales y, de forma muy destacada, en el ámbito que aquí nos interesa: las ciencias jurídicas.

De las muchas críticas que comúnmente se plantean a los exámenes orales y escritos se puede destacar que, en todo caso, estas pruebas carecen de objetividad.

En el caso de las pruebas orales, las preguntas varían de un candidato a otro: el tiempo es diferente y también lo es el estado de ánimo del examinador. A ellos podemos añadir las influencias positivas o negativas de la experiencia previa en el trato con el mismo examinador (o, en la Universidad, las influencias de los buenos o mediocres resultados obtenidos en otras materias del plan de estudios). Los propios estudiantes actúan en condiciones diferentes, y muchos de ellos están obligados a soportar la tensión de la espera interminable y de las referencias que reciben de otros compañeros.

Las pruebas escritas tradicionales gozan de un cierto grado de objetividad, ya que son iguales para todos y se desarrollan en idénticas condiciones ambientales; pero tampoco resultan suficientemente fiables debido a la falta de criterios precisos en la fase de evaluación.

Desde hace ya tiempo, numerosos estudios han destacado la gravedad de esta situación: por ejemplo, ha quedado ampliamente demostrado que el mismo examen escrito puede recibir diferentes evaluaciones por correctores diferentes, e incluso del mismo evaluador en momentos sucesivos. También se señaló que a veces un profesor utiliza una amplia

¹ Entre otros, D.L. NUTTAL, *Come si pianifica un esame*, en B. HUDSON (cur.), *Introduzione alle tecniche di valutazione*, trad. it., Bologna, 1975, p. 3.

gama de evaluación, mientras que otros centran sus valoraciones sobre dos o tres clasificaciones².

En defensa de las pruebas tradicionales se recuerda que todavía tienen el requisito de colegialidad. Este requisito puede, ciertamente, nivelar las valoraciones, suavizar los excesos, pero a menudo aumenta el grado de equidad y justicia distributiva.

Se argumenta que las pruebas tradicionales también distinguen a los estudiantes mejor preparados de aquéllos que están menos preparados; pero es precisamente en esa amplia zona intermedia donde se debe diferenciar, y es en este rango de normalidad donde suelen apreciarse los errores de evaluación.

No es que las pruebas tradicionales deban ser prohibidas: debería ser más viable y eficaz el cumplimiento de determinadas normas y, sobre todo, se pueden vincular con otras herramientas de evaluación.

2.2. Metodologías objetivas

Para hacer frente a esta situación poco satisfactoria (y también por razones prácticas) se han experimentado soluciones alternativas en lugar de las pruebas tradicionales de evaluación y examen. Estas metodologías, siguiendo las indicaciones de los expertos, debían tener las mismas características que se emplearon en la preparación de las pruebas de aptitud desarrolladas al principio del siglo XIX, especialmente en los países anglosajones, a saber:

a) Objetividad: las pruebas, o tests, son iguales para todos los examinados y tienen lugar en el mismo contexto temporal y bajo idénticas condiciones ambientales; se corrigen de la misma manera y son evaluados con la misma escala;

b) Fiabilidad: los ensayos son fiables debido a que sus resultados no están sujetos a variables no deseadas. Entregados en dos etapas sucesivas en la misma muestra (grupo), los resultados son iguales; dadas dos muestras paralelas (dos grupos de sujetos que pertenecen a la misma población), se obtienen medias y distribución de puntos similares;

c) Validez: los tests de aprendizaje pueden, si se preparan con habilidad y atención, proporcionar una indicación clara sobre la preparación de los candidatos;

d) Selección: las pruebas permiten el examen de los resultados a través de una amplia gama de evaluaciones. Los resultados, en otras palabras, se distribuyen de acuerdo a una curva simétrica, en "campana" (o "gaussiana"): se concentran en las zonas medias, y con menos probabilidades de aparecer según se alejan gradualmente de la media en ambas direcciones.

² Sobre esta materia, H. PIÈRON, *Examens et docimologie*, Paris, 1963, p. 15; O. ANDREANI DENTICI, *Abilità mentale e rendimento scolastico*, Firenze, 1968, p. 137 ss., con amplias referencias bibliográficas.

2.3. Planificación de un test

Una vez tomada la decisión de utilizar un test (solo o junto con una prueba tradicional, o para la admisión a la misma), tanto para una evaluación informal como para un examen formal, debe ser identificado de antemano el propósito de la prueba, que puede ser que el examinado demuestre: a) sólo los conocimientos obtenidos, b) también el dominio -o el uso apropiado- de las operaciones mentales (deducción, juicio, generalización, etc., coesenciales para un verdadero conocimiento).

También se debe establecer el grado de dificultad atribuida a la prueba, en función del objetivo a lograr (evaluar de forma selectiva y gradual, seleccionar a los mejores, o suspender a los peores).

A este respecto hay que decir que la prueba es más fiable con una combinación adecuada de preguntas (*items*): fáciles (25%), de dificultad media (50%), difíciles (25%). Sólo en este caso se obtiene una amplia y simétrica distribución de los resultados, que objetivamente discrimina los distintos niveles de rendimiento. Si todas las preguntas son fáciles, se establece una distribución oblicua, en la que los resultados se agrupan en torno a valores altos. En el caso de que todas las preguntas sean difíciles, se produce el fenómeno inverso (la mayoría de los resultados se reúnen en torno a un valor bajo). Por último, si todas las preguntas son demasiado difíciles, se puede obtener una distribución plana (o "rectangular") con la misma frecuencia para cada puntuación, prevaleciendo sobre las respuestas un verdadero riesgo (en otras palabras, las respuestas al azar ocasionan que cada *item* reciba un número más o menos igual de respuestas correctas). Sólo un pequeño número de estudiantes excepcionales puede alcanzar una calificación positiva: por lo tanto tales pruebas sólo estarían justificadas para una selección rigurosa, y ni siquiera se consideran adecuadas en este caso.

Al organizar el test también se debe determinar la extensión de la prueba, teniendo en cuenta que es más fiable mientras más tiempo ocupe, aunque también es necesario tener presente el problema de la fatiga, y del tiempo promedio que se requiere para completar las respuestas.

Por último, debemos decidir si la prueba se desarrollará en un tiempo determinado (como sucede en la mayoría de los casos) o sin límite de tiempo.

2.4. Preparación y selección de los *items*

En la preparación de los *items*, primero se debe decidir qué tipo de preguntas se desea adoptar. Se pueden presentar diferentes opciones: completar una frase, rellenar los espacios en blanco de una frase, trabajar sobre dos series de conceptos, poner frases en orden, seleccionar definiciones, etc.

Los dos modelos más utilizados son los siguientes: a) pregunta con respuesta libre; b) pregunta con respuestas de opción múltiple.

Excepto la última -pregunta con respuestas de opción múltiple- todos los modelos que acabamos de mencionar presentan problemas más o menos complejos de corrección y evaluación.

En general -básicamente en todo el mundo- se ha optado por el test compuesto por *items* de respuesta múltiple, con dos opciones (verdadero/falso) o más alternativas, una de las cuales es la respuesta correcta y la otras son erróneas en mayor o menor grado.

Acerca de las alternativas erróneas hay que señalar que no deben ser descaradamente absurdas o ilógicas (serían descartadas de inmediato), deben tener alguna apariencia de verdad o ser plausibles. Esto lleva a reflexionar y a no dejarse engañar, es un estímulo para profundizar en un razonamiento o a controlar un dato.

Volviendo al problema de la preparación (o elección) de los *items* (tipo, grado de dificultad, número), se deben añadir algunas referencias sobre su formulación: las preguntas -breves, sencillas, claras- no tienen que incluir ningún tipo de sugerencias (es decir, expresarse en un tono neutro). Al igual que las respuestas.

2.5. Corrección del test

El método más simple de corrección consiste en asignar un punto por cada respuesta correcta. Cuando no se utilicen los sistemas informáticos, se puede emplear una cuadrícula en la que esté marcada una señal en cada respuesta correcta. Se cuentan las respuestas correctas y se otorga una puntuación provisional.

La puntuación provisional se utiliza para aplicar una penalización en el número total de errores. La deducción es de un punto por cada error en el caso de elementos con dos alternativas, un punto por dos errores en el caso de tres alternativas, un punto por cada tres errores cuando las alternativas son cuatro, etc.

Las omisiones se obvian. Ya han castigado el resultado global, restando puntos potenciales (de hecho, respondiendo al azar se puede llegar a obtener algún punto, sobre todo si la incertidumbre no es total y sólo afecta a una parte de la respuesta). Al mismo tiempo, la respuesta elegida al azar puede ser exacta y por lo tanto aumenta la puntuación final; por ello es conveniente que las respuestas incorrectas comporten una sanción, para corregir de esta forma la influencia del azar.

Obviamente también se pueden utilizar otros métodos de corrección; por ejemplo, si se le da importancia al grado de error de las respuestas incorrectas, se puede asignar un punto por cada respuesta correcta y la deducción de un punto por cada error grave y de uno por cada dos errores menores. O simplemente contar los errores y omisiones, deduciéndolos de la puntuación máxima. Estos métodos son menos exactos desde el punto de vista estadístico y metodológico, aunque -como la experiencia muestra- fácilmente aplicables. Sin embargo, es preferible evitar tipologías de puntuación que complican la corrección con el riesgo de distorsiones.

2.6. Evaluación

Completada la corrección de las pruebas se obtiene una puntuación en bruto (*raw score*) que no es significativa, porque varía en función de la duración de la prueba y del tipo de corrección adoptado. Sin embargo, permite una primera revisión completa de la prueba. Se puede hacer una primera lista (por ejemplo, de las puntuaciones más altas a las más

bajas), también se puede obtener la mediana (es decir, la puntuación del examinado que se encuentra a mitad de la lista) o, por último, determinar cuál es la puntuación más común (moda).

Ahora tenemos que convertir el puntaje en bruto en la calificación correspondiente, basada en la escala previamente seleccionada. Por ejemplo, en las universidades italianas la escala es de 0 a 30. En el caso de los exámenes universitarios se debe realizar la conversión de puntaje bruto en treinta puntos. Por lo tanto, a la puntuación máxima alcanzable en la prueba se debe asignar una valoración de 30/30, y las puntuaciones inferiores serán calificadas en proporción. Si, por ejemplo a una puntuación de 50 (máxima puntuación de la prueba) corresponde 30/30, a una puntuación de 40 (es decir, 4/5 del máximo) correspondería 24/30; a una de 30, correspondería 18/30, y así sucesivamente.

Un caso particularmente favorable es un test de treinta *items* con la máxima puntuación de 30. En este caso, la puntuación bruta asignada a la prueba corresponde a la calificación, sin necesidad de conversión.

2.7. Operaciones finales

La evaluación también es completa en este aspecto. No obstante, puede suceder que no sea satisfactoria, porque son demasiados o muy pocos los examinados que alcancen o superen el umbral de promoción (18/30). Nada prohíbe, en el caso de los tests de aprendizaje, que opere una nueva corrección para aumentar o reducir la calificación asignada, sumando o restando a todos los examinados uno o más puntos. No es un procedimiento matemático exacto si bien, en principio, aceptable, ya que deja intacta la lista (para mayor precisión, pero menos práctico, se tendría que multiplicar cada calificación por el mismo coeficiente, por supuesto superior a 1 para aumentar e inferior a 1 para disminuir).

2.8. Verificación

Una vez completados los pasos finales, los tests elaborados se prestan a la realización de algunos estudios con el fin de mejorar las pruebas.

Se pueden analizar los resultados para someter a control el nivel de dificultad o el grado de discriminación de los diferentes *items*; determinar la medida en que cada *item* ha sido resuelto por el grupo que obtuvo la puntuación más alta (cuantificada en el 27%) y la medida en que los han resuelto aquellos que han obtenido la puntuación más baja (también el 27%): si no existe diferencia entre las dos frecuencias o es pequeña, el *item* no discrimina y es prácticamente inútil. Si se comprueba que los errores se reúnen en un determinado *item* o en un pequeño grupo de *items*, el docente también puede obtener una nueva información: se puede tratar (cuando no se deba a la redacción inadecuada del *item*) de insuficiencia de la información ofrecida en el aula, o a una laguna en el texto aconsejado indicado en el programa de la asignatura, etc.

3. Materiales didácticos para las disciplinas de derecho público

3.1. Algunas iniciativas de editoriales italianas

Las Instituciones de Derecho Público, Derecho Constitucional, Derecho Comparado Público (y, especialmente en las Facultades de Ciencias Políticas, de Derecho Constitucional Italiano y Comparado) representan para miles de estudiantes italianos, el primer o por lo menos uno de los primeros contactos con el mundo del Derecho: una aproximación que no resulta siempre fácil, especialmente para aquellos que no pueden asistir con regularidad a las clases.

Las dificultades a las que se enfrenta el neófito del Derecho público son muchas e incluyen: la comprensión de la materia o de ciertas partes de la misma, el primer contacto con el método jurídico, la identificación y clasificación de lo que es esencial saber, y lo que no, los vínculos entre las instituciones y disciplinas ...

Esta situación se ve agravada por las dificultades "logísticas" de no menor importancia: en los grupos cada vez más numerosos, al estudiante casi nunca se le permite resolver sus dudas, durante o después de clase, a través de un diálogo con el profesor; ni puede contactar siempre con su tutor (una figura que a menudo ha quedado puramente teórica) o con otro tipo de colaboradores o asistentes. La verificación de los conocimientos, que precede al examen, se hace generalmente con los sistemas empíricos, confiando en su capacidad para cuestionarse o, como mucho, en la colaboración con compañeros y amigos.

No sólo para realizar la evaluación justa, sino también de estas consideraciones, nace la idea de dar a los estudiantes algunas herramientas pedagógicas que les permitan verificar su nivel de preparación para los exámenes de Derecho Público.

Algunos docentes han elaborado dos volúmenes³ dedicados al Derecho Público y Constitucional italiano y al Derecho Público Comparado (al que se ha añadido más tarde un libro titulado dedicado al Derecho Administrativo⁴), estructurados con la finalidad de ayudar a los estudiantes a verificar su conocimientos, con anterioridad a la realización del examen elaborado siguiendo el modelo del test.

Se dividen (según la edición) en alrededor de mil trescientas o mil quinientas preguntas, agrupadas por temas, en una línea que sigue la tendencia de la mayoría de los manuales. Las secciones en las que se divide cada parte están precedidas por las referencias a las fuentes principales que regulan la materia.

³ L. PEGORARO, A. REPOSO, C. FUSARO, *Istituzioni di diritto pubblico e diritto costituzionale. Itinerari di apprendimento e di verifica*, Giappichelli, Torino, 1995, 2a ed., 1996, 3a ed., 1999, 4a ed., 2002, 5a ed., 2007, e Id., *Diritto comparato pubblico e costituzionale. Itinerari di apprendimento e di verifica*, Giappichelli, Torino, 1998, 2a ed., 2003, 3a ed., 2004.

⁴ L. PEGORARO, L. VANDELLI, R. SCARCIGLIA, V. PARISIO, *Diritto amministrativo. Itinerari di apprendimento e di verifica*, Giappichelli, Torino, 2002.

A las preguntas siguen tres respuestas: una correcta (o la más cercana a la verdad, o la opinión dominante), mientras que las otras dos -si bien posibles- o bien son erróneas, o ilógicas, o menos cercanas a la verdad.

En la parte inferior de cada pregunta, el estudiante se encuentra la referencia a los apartados de los manuales principales en los que se trata el tema (la referencia es a la edición más reciente en el mercado; mientras que en los manuales que por razones de espacio no los mencionan, se puede hacer uso de los índices).

Al lado de cada pregunta aparecen uno, dos o tres símbolos gráficos: son para indicar el grado de dificultad, según los estudiantes que han experimentado hasta ese momento el test. El informe tiene en cuenta, por supuesto, las respuestas alternativas a la más correcta: es evidente que, dadas tres opciones, incluidas preguntas de gran dificultad, es fácil de contestar si las dos respuestas alternativas se encuentran muy alejadas de la correcta⁵.

Las soluciones se encuentran al final de cada parte del libro. Los estudiantes pueden hacer una relectura cuidadosa de las páginas indicadas, comprobando sólo después de la búsqueda -este es el consejo dado por los autores- la exactitud de las respuestas.

La lectura de las preguntas y posibles respuestas permite, por una parte, una nueva revisión del material estudiado en el manual y, en segundo lugar, como se mencionó anteriormente, la comprobación del nivel de preparación.

3.2. Los Tipos de *item* contenidos en los volúmenes

Los volúmenes ofrecen una muestra real de *items*, que también pueden ser utilizados para las pruebas tradicionales, y que permiten un sin fin de combinaciones. Si, por ejemplo, se decide preparar la prueba con treinta temas a elegir entre los disponibles, ¡el número de combinaciones posibles es más de 50!

Las preguntas siguen todas el mismo esquema, pero se han incluido *items* adecuados para determinar los distintos tipos de capacidades.

⁵ Ejemplos de *items* extraídos de L. PEGORARO, A. REPOSO, C. FUSARO, *Diritto comparato pubblico e costituzionale. Itinerari di apprendimento e di verifica*, cit.:

◆◆◆ 198. *En España, la reforma completa de la Constitución necesita de:*

- a) la aprobación de una mayoría de 2/3 de las Cortes, de nuevo la aprobación de las nuevas Cortes con una mayoría de 2/3, el referéndum ()
- b) Aprobación de la mayoría absoluta de las Cortes, referéndum obligatorio ()
- c) la aprobación por mayoría de dos tercios de las Cortes, nueva votación en las Cortes elegidas con aprobación por mayoría absoluta ().

Referencias bibliográficas: de Vergottini Vol. 1, I, III, 10; Morbidelli III, 3; Morbidelli² II, II, 4, 6.

O bien:

◆◆ 1320. *Se define como "abstracto" un modelo de control de la constitucionalidad en el que:*

- a) tiene una importancia fundamental el caso subyacente ()
- b) la norma es considerada por el Tribunal Constitucional en el significado que la jurisprudencia ordinaria le ha asignado ()
- c) la disposición es examinada prescindiendo de su aplicación ().

Referencias bibliográficas: de Vergottini I, III, 17; Morbidelli X, I, 4; Pizzorusso 59; Pegoraro I, 9.

Descartadas las preguntas que requieren respuestas tipo "verdadero-falso" o "correcto-incorrecto" (en este caso la prueba debe ser muy larga para ser fiable), se incluyeron en el texto sólo las preguntas de selección múltiple con una sola respuesta correcta o simplemente con una respuesta mejor; entre éstas, cuestiones del tipo *assertion-reason*, que tienden a verificar la exactitud de dos razonamientos y sus enlaces.

En los volúmenes se encuentran:

a) Preguntas que requieren el mero dominio de las nociones fundamentales, como podría ser, para el Derecho Constitucional español, una pregunta sobre el año de entrada en vigor de la Constitución de Cádiz. A su vez, son incluidas al lado de la respuesta correcta: o dos respuestas incorrectas, pero cercanas a la verdadera (por ejemplo 1815, 1810), o dos respuestas erróneas (por ejemplo 1789, 1878), o, finalmente, una respuesta cercana a la correcta verdad y otra errónea (por ejemplo 1815, 1912)⁶.

b) Preguntas que requieren una mejor comprensión de materia⁷;

c) Preguntas que comportan el ejercicio de la lógica jurídica (por ejemplo, aquellas que imponen combinar categorías similares, como "interpretación doctrinal, jurisprudencial" o "reglamentos de ejecución, los delegados e independientes")⁸.

En función del objetivo perseguido en cada caso, el profesor puede elegir entre un gran número de distintos tipos de preguntas, con el fin de graduar la evaluación de los examinados, o -para usos especiales: por ejemplo, acceso al examen oral- sólo cuestiones de uno u otro tipo.

La aplicación práctica desarrollada durante muchos años ha permitido a los autores comprobar la mayoría de las preguntas, efectuadas con arreglo a los criterios anteriores (claras, inteligibles, concisas, etc.) y -empleando las herramientas ofrecidas por los estudios de docimología que se acaban de mencionar- durante las distintas ediciones,

⁶ Otro ejemplo (extraído de uno de los libros mencionados):

La potestad legislativa que ostentan las Comunidades Autónomas españolas se encuentra limitada por:

- a) la Constitución, el Estatuto, las leyes básicas ()
- b) la Constitución y el Estatuto ()
- c) la Constitución, el Estatuto, las reformas económicas, las leyes del Estado ().

⁷ Ejemplo:

In Spagna, la revisione totale della Costituzione opera con:

- a) approvazione della decisione a maggioranza di 2/3 delle Cortes, riapprovazione delle nuove Cortes con maggioranza di 2/3, referendum ()
- b) approvazione della decisione a maggioranza assoluta delle Cortes, referendum obbligatorio ()
- c) approvazione a maggioranza di 2/3 delle Cortes, riapprovazione delle nuove Cortes a maggioranza assoluta ().

⁸ Cfr. el siguiente:

¿Cuál de estas clasificaciones de la interpretación hace referencia a categorías homogéneas?:

- a) doctrinal, extensiva, literal ()
- b) doctrinal, jurisprudencial, auténtica ()
- c) literal, lógica, extensiva ().

además de ampliar la gama de *items* y actualizar algunos, se han excluido aquellos *items* que no eran suficientemente fiables.

3.3. Disposiciones prácticas para la aplicación de las pruebas

a) Sobre la base de los objetivos perseguidos en cada caso, primero se debe determinar la duración de la prueba, el número de *items*, el tiempo que se asignará. La experiencia muestra que treinta o cuarenta *items* son adecuados, y la duración óptima de la prueba es de unos 30 minutos (es decir, alrededor de un minuto por *item*);

b) A continuación, se deben seleccionar las preguntas, teniendo en cuenta su contenido y grado de dificultad (que se muestra en los libros citados con uno, dos o tres símbolos gráficos, según lo sugerido por los propios estudiantes);

c) los *items* pueden estar dispuestos en el orden que se considere apropiado. Dado que la prueba dispondrá de un plazo determinado, nunca deberían centrarse todos los *items* fáciles al final del cuestionario: la consecuencia sería que los estudiantes más lentos serían penalizados;

d) Para evitar los inconvenientes asociados a la masificación de las aulas durante la prueba, se pueden distribuir los *items* en distinto orden, o dividir a los estudiantes en más aulas y/o trabajar en varios turnos;

e) El reparto de los folios con los *items* no se puede realizar de forma que beneficie a aquellos que los han recibido antes; este reparto debe estar precedido de unas breves instrucciones y de una serie de normas claras que deberán tenerse en cuenta antes, durante y después de la prueba: por ejemplo, «por favor, lea las preguntas atentamente, marque la respuesta en la “hoja de respuestas”», etc.;

f) Una vez recogidas las pruebas, se puede proceder inmediatamente a la corrección y la asignación de puntuaciones a cada *item* según el método elegido, y después se suman para obtener una puntuación total provisional, aplicando las oportunas deducciones si se opta por la modalidad más extendida de corrección;

g) Obtenida la puntuación bruta de cada prueba, hay que traducir estos resultados en una escala de treinta (esta operación no es necesaria si la prueba contiene treinta temas y la puntuación máxima es 30 o, en España, 10);

h) Por último, según el caso, se pueden realizar distintas conversiones, añadiendo o eliminando el mismo número de puntos a todas las pruebas elaboradas.

3.4. Experiencia práctica

Reconociendo los límites sobre la docimología de quien escribe, en el transcurso de más de quince años, al menos se tiene la sensación de que la elaboración de un test bien desarrollado desde una perspectiva científica se puede adaptar a las necesidades prácticas y a la propia gestión de los exámenes universitarios.

Aunque se considera que el criterio correcto para evaluar un test es el que se ha mostrado en el apartado anterior sobre este punto, se prefiere por ejemplo -previo aviso a los examinados- contar las respuestas en blanco y las incorrectas con la misma deducción de un punto, siempre que el propio test esté compuesta de un número adecuado de preguntas. Esto reduce la incidencia de las respuestas aleatorias, pero al mismo tiempo ayuda a reducir los tiempos de corrección, reduce el estrés de los estudiantes y permite el desarrollo del examen oral y/o escrito inmediatamente después de la rápida corrección.

La corrección se ve facilitada por el empleo de papel cuadriculado, y de hecho se completa en unos minutos o unas pocas decenas de minutos.

El resultado de cada candidato se puede obtener -haciendo caso omiso de criterios más complejos- deduciendo un punto de la puntuación máxima, y fijando previamente el umbral de admisión.

Un test que consista en cuarenta *items* parece ser suficientemente selectivo y discriminatorio, y ofrece unos resultados en "campana", con pocas puntuaciones máximas y mínimas, y la mayoría de los resultados concentrados en las franjas intermedias (lo que garantiza la fiabilidad prueba). Por supuesto, como se demuestra científicamente, cuanto mayor sea el número de *items*, más fiable será el resultado, y por esta razón hay quienes han experimentado -como la Universidad de Florencia- pruebas consistentes en un centenar de *items*.

Es posible en casos excepcionales -cuando respecto al promedio del curso muy pocos estudiantes han alcanzado la puntuación mínima exigible, lo que indica que la prueba es posible que fuera demasiado difícil- aumentar el umbral de admisión al examen oral, simplemente incidiendo, partiendo del resultado global, sobre este mínimo (por ejemplo, siendo en Italia 18/30 la calificación que representa el suficiente, nada impide al profesor admitir a la prueba oral o escrita a aquellos que han obtenido la calificación de 17/30 ó 16/30, si advierte que los estudiantes que han obtenido insuficientes representan un número superior al habitual).

Los resultados obtenidos hasta ahora han sido alentadores: los estudiantes aprecian (casi siempre) este método de examen, que asegura una estricta imparcialidad, y se puede combinar con otras herramientas de evaluación, orales o escritas.

No siempre el resultado de las pruebas orales o escritas se corresponde con el resultado del test, si bien esto sucede en la mayoría de los casos. Esta realidad se puede atribuir a las distintas predisposiciones de los estudiantes, su formación, al desarrollo de las capacidades lógicas o al privilegio concedido a la retórica, entre otros.

Sólo por eso, también desde la perspectiva del mercado de trabajo, creemos que una evaluación correcta y completa debe incluir varios tipos de pruebas: Prueba escrita y oral, a la que se pueden añadir evaluaciones conexas, siempre que sea posible, trabajos escritos elaborados por los alumnos e intervenciones durante el curso.

La situación de la Universidad, mortificada por las políticas legislativas y las directrices políticas más cercanas a la cultura mediática de Gran Hermano, no fomenta estas acciones tan duras y exigentes por parte de los profesores, que se encuentran prácticamente obligados, en su gran mayoría, a refugiarse, por razones de tiempo, en las técnicas tradicionales de evaluación, conformistas y poco fiables.

4. Conclusiones

La percepción es que, a pesar de estar tan extendidas, las pruebas tradicionales no son adecuadas para la evaluación del rendimiento de los estudiantes; numerosos docentes de las Facultades de Ciencias Políticas y de Derecho han estado usando los tests para la admisión de los estudiantes al examen oral, haciendo hincapié en la puntuación alcanzada, o simplemente considerando el propio test como barrera para la admisión al oral.

Los procedimientos son, sin embargo, casi siempre aproximados, y la impresión es que el objetivo primordial es simplemente aliviar el volumen de las pruebas tradicionales, el número de candidatos; pero sólo para dar sentido a la prueba oral (o al examen escrito planteado en los mismos términos), dando lugar a todos los problemas expuestos en el apartado primero.

Normalmente los tests están compuestos de un máximo de diez *items*, lo que contribuye a confiar al azar los resultados de muchas de las pruebas, haciéndolas poco fiables; no suele existir un criterio científico para su elaboración; las escasas preguntas son o bien demasiado difíciles, o bien muy similares, o no distinguen entre los distintos conocimientos que se deben tomar como referencia, etc. En resumen, la estructura de la prueba no tiene en cuenta la base científica de la evaluación, de modo que, en efecto, parece que se han elaborado con el único objetivo -la justificación utilitaria- de reducir el número de candidatos admitidos a las pruebas tradicionales que les siguen.

Además, nada se hace para que el estudiante pueda comprobar su preparación sobre la base de este método de evaluación de los conocimientos, y para prepararlo a enfrentarse a las pruebas que, basadas en tests, requiere el mercado laboral: desde las administraciones públicas a las asambleas parlamentarias y regionales, desde los bancos a los tribunales, hasta el sector privado, todos, emplean en la actualidad tests objetivos como el principal criterio de selección de candidatos.

No se puede pedir a los estudiosos del Derecho (y, en nuestro caso, de las disciplinas jurídico-públicas) el conocimiento de la docimología, como en otros casos no se les puede pedir que dispongan de conocimientos profundos sobre otras ciencias⁹, se trata tan solo de evitar aventuras en campos profanos, sin ni siquiera la conciencia de lo que se está haciendo, y la crítica informada, puesto que la evaluación de los estudiantes debe responder a criterios objetivos en lugar de a la improvisación.

⁹ V. L. PEGORARO, *Comparación jurídica y uso “externo” de ciencias “diversas”*, in C. Agurto GONZALES, S. LIDIA QUEQUEJANA MAMANI (coords), *Estudios de derecho civil*, primer volumen, Motivensa editora jurídica, Lima, 2010 (en curso de publicación).

PENSADA LEI, PENSADA MALÍCIA
A PROPÓSITO DAS AVALIAÇÕES « DE DESEMPENHO » AOS DOCENTES

PAULO FERREIRA DA CUNHA
Catedrático da Faculdade de Direito
lusofilias@gmail.com

Universidade do Porto(Portugal)

Resumo: Há um generalizado desconhecimento sobre o que faz e o que deve fazer um docente e investigador universitário. Criam-se assim perigosos mitos sobre como os docentes deveriam ser avaliados, sem atenção à especificidade do seu labor, e com a criação de profundas injustiças. Teme-se que tais sistemas, a serem postos em prática, desincentivem os professores, consumam infinito tempo burocratizado que deveria ser usado em ensino e investigação, inquinem o ambiente criando inimizades letais, e acabem em longos processos judiciais. No presente artigo procura-se diagnosticar os mitos de critérios subjectivos e arbitrários de avaliação, propondo uma avaliação decerto imperfeita, mas objectiva, que permita a cada docente o desenvolvimento da sua carreira e resulte em cooperação e não guerra de todos contra todos.

Abstract: There is a widespread ignorance about what does and what it should do a university professor, lecturer or researcher. This will create dangerous myths about how teachers should be evaluated, because paying no attention to the nature of their labor, and resulting on the creation of deep injustice. It is feared that such systems to be implemented result in infinite time-consuming bureaucratic. Precious time that should be used in teaching and research. That may also pollute the environment by creating lethal enemies among teaching people, ending up in lengthy legal proceedings. This article seeks to make a diagnosis of myths of arbitrary and subjective criteria for evaluation, proposing the general basis of a system, certainly imperfect, but objective, allowing each teacher to develop his / her career, and result in cooperation, not war of all against all.

Palabras chave: Avaliação - Educação - Universidade - Recursos Humanos - Key Words - Performance evaluation of teaching staff - Education - University - Human Resources

Aos nossos « Amis, *bien que* collègues »,
como já se diz no mundo francófono, e não queríamos traduzir
numa universidade de competição feroz e injusta.

Sumário : 1. Metodologia. 2. Dos Avaliadores. 3. Dos Critérios de Avaliação. 4. Da falibilidade da avaliação e das garantias do avaliado. 5. Dos falsos critérios avaliadores e de alguns antídotos. 6. Do Direito à Autoconformação do Currículo. 7. Do Direito à Avaliação Temporalmente Coerente e Holística. 8. Avaliando os avaliadores... 9. Por uma Avaliação Objectiva

1. Metodologia

Este estudo não se baseia em bibliografia adequada, nem se apoia em estatísticas, nem estudos de campo, validados e verificados. Não é *educativamente correcto* e, como facilmente se verá, nem sequer é escrito em « eduquês ». É outrossim, e apenas, fruto em escrita apressada (as avaliações de centenas e centenas de estudantes em curso, em todos os ciclos, não dão tempo para mais – mesmo já quase não se dormindo e já se tendo prescindido há muito de viver) de observação participante durante já bastantes anos de experiência em dedicação nem sempre legalmente « exclusiva », mas na verdade total, vivencial, à Universidade. Escrita apressada, mas ideias de há muito amadurecendo e tornando-se-nos muito perigosamente claras. Claríssimas.

A sua única vantagem será esta : falar livremente, coisa que pode vir a não ser possível a breve trecho para muitos, por medo das novas avaliações (porque avaliações sempre as houve), que apressadamente e sem tempo para ouvir os interessados (nem para eles ponderarem) se estão a preparar. Sinal então de que não temos medo ? Não. Sinal de que o temos, sem dúvida, mas convicto de que, no nosso caso, continua a não valer a pena fingir... Não somos capaz. Porque a Universidade se nos tornou segunda natureza... e não poderíamos mentir, calar, nem afivelar uma máscara para salvar um emprego (ou uma nota), sacrificando a dignidade. Porque, segundo uma velha tradição, um doutor é uma testemunha da verdade... Do que ele pensa ser a verdade. E disso deve dar testemunho.

2. Dos Avaliadores

Temos dito, e repetimos. Nisto de critérios de avaliação, todos, de todo o tipo, e sobretudo na Universidade, o problema é, antes de mais : *quem guarda os guardas ?* Como podem colegas julgar colegas, com imparcialidade ? E como podem os estudantes, que são inegavelmente parte interessada (e por vezes magoada, a clamar vingança por se serem injustiçados, ou, pelo contrário, com simpatia por terem sido bafejados pela « sorte »), julgar com conhecimento, competência e imparcialidade ? Para mais, muitas vezes, utilizando inquéritos complexos, nem sempre objectivos, e a que podem responder tanto assíduos como faltosos, quer com aproveitamento quer sem ele, etc., etc.

Uma das soluções cogitáveis para impedir que os alunos premiassem professores laxistas e punissem docentes rigoristas seria que respondessem aos inquéritos num período entre o fim das aulas (só se pode avaliar no fim) e o início dos exames. Contudo, como hoje em dia, potenciado por « Bolonha » ou o seu pretexto, proliferam avaliações contínuas ou periódicas, nem essa medida de precaução seria, em muitos casos, passível de aplicação. Contudo, onde seja possível e útil fazê-lo, deveria ser posta em prática. E mesmo assim as famas dos professores junto de colegas de outros anos podem contaminar as avaliações dos estudantes...

3. Dos Critérios de Avaliação

Pode pensar-se que a solução para a obtenção da objectividade está em que os avaliadores sejam muito estritamente vinculados por normas rígidas e minuciosas.

Nunca pior erro. Quanto mais complexa e pormenorizados forem os critérios, mais possibilidades de fuga e de manipulação. Sobretudo se se tratar de critérios que exigem aos docentes mais *habilidades*, ditas « competências »... na verdade, distraíndo-os das suas evidentes e elementares funções – ensinar e investigar. Sempre um docente que desagrade pessoalmente ao avaliador terá um currículo com um (naturalmente vários) calcanhares de Aquiles, que servirão para, agigantados, se dizer que ele nada vale. Sempre um docente que se quer beneficiar terá esta ou aquela virtude para, agigantada também, se dizer que é um génio...

Lembra uma corrente anedota que nem Deus estaria bem colocado nas avaliações segundo os critérios formalistas « eduqueses ». Afinal, não tem títulos académicos, escreveu um só livro, e não em inglês, etc., etc.

Ao definirem grelhas de critérios, as entidades por tal responsáveis têm, normalmente, duas tendências contrárias : ou se enquistam num modelo ideal muito concreto de professor / investigador, normalmente decalcado num tipo de carreira concreto, de uma área concreta (não se imagina os preconceitos que há em cada área !); ou então procuram uma abrangência enorme, procurando fazer caber nos critérios tudo o que os professores / investigadores, de todas as áreas de que tenham conhecimento podem fazer.

Em ambos os casos, os critérios resultantes são empobrecidos e podem resultar em muito grandes injustiças, mesmo arbitrariedades.

Evidentemente que avaliar um músico por patentes, um economista por exposições, um escultor por concertos, ou coisas menos evidentemente descabidas, mas quase (por exemplo : a mania do apoio à comunidade ou dos serviços é muito frequente – mas há áreas em que a comunidade confia nos serviços universitários e outras em que prefere os serviços públicos ou privados não universitários), é muito errado e produz necessariamente prémio para actividades marginais e castigo para quem trabalha na sua área, no *mainstream* da sua área.

Já se sabe que nem todos podem ter patentes, nem todos podem ter apoio ou serviços à comunidade, nem todos, mesmo, devem ter trabalho de gestão, e não está provado que todos devam ser obrigados a fazer programas televisivos, ou a elaborar manuais, ou sequer que devam ter popularidade junto dos estudantes. Este último ponto é relevante, e perigosa a condescendência com mitos a caminho de se tornarem imperantes, por receio que se presuma logo impopularidade, melhor, anti-pedagogia. Mas a verdade é que nos inquéritos pedagógicos os interessandos e visados, os docentes, deveriam ter participação, e tudo deveria ser muito bem ponderado. Há inquéritos em que coisas objectivas passam a ser avaliadas subjectivamente (como quando se pergunta pela assiduidade dos docentes), e outros inquéritos que valorizam (presume-se) factores psicológicos do docente que podem até desagradar aos discentes (como quando se pergunta se os docentes dão as aulas « com entusiasmo » : saltam e riem de contentamento na pista, perdão, no « estrado » ?). É um poder excessivo dar a apenas alguns a elaboração desses inquéritos, e mesmo transferir isso para « especialistas » é muito perigoso, porque todos, todos mesmo, transportam consigo os conceitos e preconceitos da sua própria área, o que não deixa de ocorrer com os « especialistas » em

causa. E quem seriam os « especialistas » para fazer os inquéritos ? Pedagogos ou pedagogistas, psicólogos, especialistas de recursos humanos, sociólogos ? E porque não economistas, juristas, ou outros ? Cada grupo poderia apresentar magníficas razões em abono da sua melhor capacidade para julgar quem deva ser bom professor...

Mas nem só é errado avaliar com base em preconceitos sobre o que deveriam todos fazer. O erro simétrico é não privilegiar um grupo de competências e actividades mais próprio de uma área - normalmente as privilegiadas são as científicas puras e duras, ou, no máximo, as de consequências económicas e tecnológicas, com claro prejuízo das ciências sociais não económicas, das letras e do direito e afins, só contando muitas vezes nas artes (plásticas, dramáticas, musicais) o que tem visibilidade pública e económica. Assim, o erro será então colocar tudo, todos os itens que ocorrerem – obrigando os docentes / investigadores a uma dispersão de actividades que fará que só muito raros espíritos de grande flexibilidade (e sorte) possam ter cotação em todos os itens, ou mesmo numa boa parte deles. O que tornará a avaliação infernal se for anual...

Acresce um factor psicológico nacional que já se poderá certamente detectar pelos inquéritos de popularidade dos professores preenchidos pelos estudantes. Tem sido reconhecido pelos diversos investigadores do espírito nacional (desde logo pelos mais intuitivos, como Teixeira de Pascoaes, na sua *Arte de ser Português*), que somos individualistas, invejosos, avessos a reconhecer genialidade e até talento nos outros. Se nada temos contra o nosso vizinho, no máximo estaremos dispostos a colocá-lo na mediania. Há assim inquéritos pedagógicos em que professores comprovadamente com « zero » faltas são avaliados como médios na assiduidade. A pulverização de alíneas avaliativas pode redundar, mesmo sem malquerença do avaliador, num condescendente « médio » para a maioria esmagadora dos tópicos a considerar, desequilibrada para o negativo por algum factor menos bom no currículo (que qualquer um pode ter, e que sobressairá, então), e pela diluição de um ou outro factor claramente muito positivo. Um Jorge Dias, por exemplo, também tem contributos antropológicos a considerar, designadamente quanto ao formalismo dos burocratas, incapazes do rasgo de decisão. Ora, se os avaliadores tiverem esse espírito, só se atreverão a reconhecer como grandes professores ou investigadores os legitimados pelo oráculo da nossa sociedade, a televisão. Pelo que se cuide quem não aparecer no pequeno écran. E é óbvio que este pode transformar qualquer figura obscura e mediana em génio... Veja-se, apenas por exemplo (e para falar apenas de falecidos), esse génio da ciência jurídica que foi o Prof. Orlando de Carvalho, ainda hoje injustamente pouco conhecido fora de Coimbra, em grande medida (e ele sabia disso) porque apareceu pouco na televisão. E o mesmo sucedeu e sucede com tantos outros, que precisamente desconhecemos por não serem da nossa área e não nos estarem próximos... A nossa imagem da qualidade está muito deformada pelas reputações. Mesmo de instituições. Professores discretos, de áreas não aplicadas à indústria, ao espectáculo, à cura de doenças, ou à política têm poucas hipóteses de ser reconhecidos. E um não especialista, ainda que universitário, faz figura de leigo ao citar o que considera serem as sumidades de outras áreas: pensa, normalmente, pelo que os *media* lhe trazem. Com isto não raramente é desprezado pelos especialistas, que nem sempre vão à missa das glórias mediáticas. Um dia, um professor da Sorbonne feriu-nos de um olhar fulminante quando lhe citamos, confessamos com alguma admiração, um desses autores « da berra » da sua área, que ele tinha por muito mediano.

4. Da falibilidade da avaliação e das garantias do avaliado

Avaliar professores / investigadores é pior, mais complexo, que pesar oiro. Muito mais delicado. E não se tem balança de Minerva que o faça. O risco é o nariz do colega desagradar e, com base numa muito complexa tabela, sempre encontrar forma de o penalizar, privilegiando o amigo. *Pensada lei, pensada malícia* – já diziam os antigos. Pensamos que, quanto mais complexa for a grelha, mais fácil será subverter o valor e a qualidade real e julgar *pro domo*.

Deve partir-se de um princípio garantístico de *desconfiança ante a avaliação*. Devem criar-se mecanismos de recurso da mesma, para entidades o mais distantes possível dos avaliadores. Devem criar-se formas de assegurar que a avaliação seja feita por pessoas competentes e da concreta área específica dos avaliados, e com posição hierárquica superior, além de insuspeitos de favoritismo, relativamente a qualquer dos competidores. Porque de competição se trata. E feroz. E mesmo entre um génio consagrado e um novato em ascensão há competição...

Na sua primeira avaliação, pelo menos, cada docente deveria poder apresentar, se quisesse, um texto sem limite de páginas, em que expusesse o seu perfil, em que comentasse a sua própria carreira, em que justificasse a classificação a que se julgasse com direito. E esse texto, com o currículo, serviria de uma avaliação contraditória pública, caso não houvesse coincidência entre a nota esperada e a atribuída. A avaliação não pode ser retroactiva, mas deve ter-se em conta que o professor / investigador não começou a existir no momento em que é introduzida. O seu currículo prévio deve garantir-lhe um lugar na *pole position*.

5. Dos falsos critérios avaliadores e de alguns antídotos

Cremos, quanto ao estabelecimento de uma tabela ou grelha em concreto que ela teria que ser estabelecida para cada sub-área do conhecimento (não bastará certamente a área em geral, mas, tendencialmente ao menos, por disciplinas... Um juslaboralista não pode certamente julgar bem um especialista em direito marítimo; provavelmente um especialista em *marketing* não julgará de forma conveniente um contabilista; um helenista não poderá ser juiz de um germanista; um medievalista não poderá pesar bem o trabalho de um arqueólogo da pré-história, um fitólogo não será capaz de avaliar bem um entomologista, um cardiologista um psiquiatra, etc.).

Por outro lado, é perigoso fiarmo-nos no critério da publicação em revistas. Por muito que custe ao educativamente correcto, certo é que - embora se cale, antes de mais pelo complexo de se sacrificar aos deuses da hora - pelo menos em áreas em que as bibliografias falam muito eloquentemente da orientação metodológica e até ideológica, como as de letras, humanidades, economia, direito, etc., mesmo com *blind referees* pode haver escolhas e recusas por afinidades mais ou menos electivas que não são científicas. É absolutamente humano.

Mais ainda: há escolhas com preconceitos por áreas culturais, e que poderão até prejudicar muito a investigação. Se só contam revistas de ambiente anglófono, que poderão fazer, por exemplo, a filosofia continental, as culturas e literaturas não

anglófonas, e os direitos nacionais ? Os juristas não podem, em regra, escrever em inglês e publicar em revistas estrangeiras artigos sobre direito português. Ninguém no estrangeiro (e sobretudo nos países anglófonos) quer saber de um direito de um país pequeno, e contudo parece que tal tem interesse para o País, ou não terá ? Irão os juristas portugueses passar só a falar de questões internacionais ou de direito comparado na perspectiva que interesse às revistas (e são raras, em algumas áreas, como o direito em geral) que contam ? Que enorme perversidade e deformação para a investigação, e que perda para o País.

Do mesmo modo, os convites para júris dependem de se estar ou não « no circuito ». Não é normalmente bom ter reprovado em júris para que se foi convidado, ou não ter dado a nota que a maioria dos anfitriões deu. Quem irá voltar a convidar um desmancha-prazeres ? A não ser que seja precisamente necessário por ser tido por rigorista... - dirão, maliciosamente, alguns.

Idêntico processo ocorre com o rol das citações que alguém tenha da sua obra por outros colegas. Quem irá citar quem não citou previamente ? Quem irá citar quem não ofereceu – e com bela dedicatória – os seus trabalhos (e para isso terá que fazer edições à sua custa, porque as revistas cada vez fazem menos separatas, e os editores cada vez oferecem menos livros aos autores) ? Logo, a selecção, em muitos casos, é económica. Quem puder investir economicamente na sua carreira, terá melhores resultados.

Nesta mesma linha, estão as idas a júris de doutoramento no estrangeiro (não pagas, em geral, pela universidade portuguesa, nem pelos anfitriões), assim como a ida a júris de mestrado no país, para os quais já muitas casas não pagam nada. Além das idas a congressos, em que também em muitos casos a despesa tem de ser suportada do bolso de quem vai – trabalhar.

Neste capítulo, é óbvio que quem tiver recursos para adquirir livros e outros materiais fica à frente de quem dependa dos meios das escolas respectivas.

Não é apenas a agricultura a arte de empobrecer. Mas nessa empobrece-se, diz o provérbio, « alegremente ». Fica-se com a sensação que a Universidade seria um óptimo lugar para alguém com fortuna investir (na carreira), além de trabalhar... Empobrecimento contudo menos alegre, o nosso.

Sintetizando: não se pode avaliar excessivamente coisas que dependem não tanto da qualidade intrínseca, mas da popularidade (inquéritos dos alunos) ou da rede de contactos e simpatias (júris, publicações em revistas, citações), ou mesmo dos recursos materiais (idas a júris, a congressos, etc.). E não se deve contabilizar excessivamente o que depende de vocação não docente ou de investigação, como é a gestão académica em todas as suas vertentes. A não ser que o docente tenha optado por ser sobretudo gestor.

O critério do número de teses, por exemplo, é outro item artificial e altamente falível. Há escolas em que há poucas teses, e há outras em que são multidão. Há mesmo casas que recusam teses e outras que não. Há critérios de qualidade que levam docentes a recusarem orientações, e poderá haver demagogia na aceitação de tudo o que vier à rede, e pior : pode haver (e diz-se que já vai havendo) formas de alguns se insinuarem e

posicionarem como grandes monopolistas ou oligopolistas das teses. Pior ainda : pode passar a haver aprovações e classificações altas em mestrados e doutoramentos apenas para servir os interesses avaliativos dos docentes. E os candidatos serem beneficiados aparentemente, como meros objectos de um jogo alheio. E a prazo as classificações e as aprovações passarão a nada valer. A má moeda expulsará sempre a boa, o mau diploma o meritório.

Em certos casos, orientar teses em demasia (pensamos – nas áreas que conhecemos - que mais que 6 ou 7 por ano é desastroso para a necessária assistência : o dia tem 24 horas, e tem que se fazer muito mais coisas além dessas orientações) pode ser sinal negativo, e não positivo. Cremos que se poderia encontrar um limite mínimo (seguir umas duas teses por ano parece razoável : e não se pense que uma tese de mestrado, mesmo « bolonhesa » dá menos trabalho a orientar que uma tese de doutoramento – por vezes, dada a apresentação precoce das mesmas, dá mais trabalho ao orientador), mas não bonificar ninguém para além da meia dúzia de teses por ano. Será que se pretende realmente qualidade ou apenas um critério de industrialização ?

6. Do Direito à Autoconformação do Currículo

Creemos, assim, que a melhor solução seria que cada docente / investigador definisse previamente o seu próprio perfil, dentro de uma meia dúzia de tipos (professor-pedagogo, professor-investigador, professor-gestor, professor-de *interface* com a comunidade, e considerando tipos mistos também), sendo que qualquer dos tipos em causa poderia ter o máximo da avaliação, com critérios obviamente diferenciados.

Assim, não se iria penalizar um professor pedagogo por ter pouca investigação. Definido um mínimo (porque todos têm que investigar), o que se avaliaria, isso sim, seria a sua capacidade de dar boas aulas e de fazer boa divulgação... Já o professor gestor não seria incomodado por ser menos pedagogo, ou por não fazer tanta investigação. Teria também que ter mínimos (senão seria só gestor). Mas o que interessaria seria a avaliação do seu desempenho administrativo (aí sim, por inquérito secreto a docentes, funcionários e estudantes, combinado, quando fosse o caso, com informação do seu superior hierárquico). Para se mandar é preciso muito mais do que para se ensinar ou pesquisar.

No caso do professor investigador o que mais contaria seria a publicação de livros, ou registo de patentes, ou outra forma adequada à sua área. Com o maior cuidado para não se beneficiar um bafejado pela sorte política ou por ter um círculo alargado de relações. Os editores não costumam querer perder dinheiro – esse costuma ser um bom critério (até de impacto, pela aquisição dos livros ; reedições seriam bom sinal). Não contariam, pois, as edições de autor, salvo casos excepcionais. E deveria haver cuidado com as edições institucionais das próprias universidades, onde pode haver a suspeita de endogamia na selecção dos publicados.

7. Do Direito à Avaliação Temporalmente Coerente e Holística

Há sempre casos excepcionais. A avaliação deveria ser feita com tempo. O ideal seria que fosse feita de três em três anos – ou até mais: num ano vê-se pouco o fruto do

trabalho de longo curso do ensino, da investigação e até da gestão e do apoio à comunidade. A imposição da avaliação anual significará a morte da investigação séria, de fôlego, que implica obviamente muito mais que um ano para ter resultados. Fim de cada triénio, a avaliação teria como base um muito breve relatório de cada um para tal efeito, e à nota dada poderia haver réplica – como aflorámos já. E, evidentemente, o ónus de não dar nota máxima seria dos avaliadores, que a cada um deveriam apontar as deficiências curriculares, as quais poderiam ser rebatidas na réplica, a apreciar por um órgão de recurso. Avaliação deve ser (não é isso que se diz para a avaliação dos estudantes ?) pedagógica (construtiva) e não contribuir para frustrar os avaliados, mas para os incentivar. De há muito que reivindicamos para os docentes ao menos os mesmos direitos dos estudantes.

Compreende-se que nos repliquem que estamos a « burocratizar » a avaliação. Estamos, pelo contrário, a tentar ainda salvar as garantias de dignidade e justiça, porque, a não ser assim, será o « meia-bola-e-força » de quem detenha o poder, com perversões terríveis, que levarão a quebra da coluna vertebral de muitos, rasteiras aos colegas, um inferno ainda maior de expedientes para agradar aos novos senhores da universidade – os avaliadores todo-poderosos. Depois dos directores todo-poderosos, os avaliadores todo-poderosos. Transformando qualitativamente a universidade noutra coisa.

Sobretudo não seria permitido que se objectassem minudências. A avaliação tem como suporte tópicos, mas deve ser holística (embora baseada nesses tópicos) : é sobre uma Pessoa, normalmente uma Pessoa que sacrifica a sua vida à Universidade, e que não pode estar dependente do capricho do avaliador. O qual, no limite, pode ser até um concorrente seu... e julgar, afinal, em causa própria.

Se num ano o professor não publicou nada, tem de ser ver o seu historial. Pode ser que esteja a preparar obra que não leve apenas um ano a realizar. Pode ser que tenha tido demasiadas aulas, excessivos alunos, superabundantes exames e teses a apreciar. Se há dez anos que não regista uma patente, será que se tem de entender que é uma nulidade ? Haverá sempre inspiração para um músico criar novas peças todos os anos ? E um professor de desporto, com mais idade, terá de bater os records olímpicos à beira da reforma ? Há factores imensos a ter em consideração. Não se vai pedir a um recém-admitido o mesmo que se pede a alguém no auge da carreira (e esse auge é diverso para as várias pessoas)... Devem, assim, estabelecer-se factores de correcção plurianual e de compensação entre critérios. Com o maior cuidado.

Outra questão não pouco importante, em certas áreas, é a relevância do exercício de funções políticas, públicas, ou de actividades induzidas por essas funções. Já é escandaloso, face aos professores de carreira, que nos *media* e até em algumas publicações não dedicadas ao grande público, alguns políticos ou afins se apresentem como *professores* universitários (e na verdade, não só eles), sem terem os requisitos para o serem (desde logo, no mínimo, doutoramento), com base em darem aulas em universidades. Mais escandaloso seria se contassem como grandes elementos curriculares trabalhos feitos no âmbito de funções políticas, ou encomendados em grande medida por causa delas, ou de relações com grupos económicos ou afins. Como pode um honesto mas obscuro professor competir com quem tenha exercido grandes

cargos, apareça frequentemente na televisão, ou tenha conhecimentos em grandes grupos económicos ? David contra Golias...

8. Avaliando os avaliadores...

É preciso avaliar com inteligência e com flexibilidade, mas sem arbitrariedade e aceção de pessoas. Quem descobrir a cura para a SIDA ou o câncer está desculpado de ter mau génio e de os alunos não gostarem dele ou dela. Quem escrever o romance do século pode nunca ter pertencido a nenhum órgão de gestão. Quem gere uma Faculdade com *superavit* (mas sem avareza) pode, por exemplo, não escrever senão um artigo de dois em dois anos, ou expor um quadro de três em três. Quem é adorado pelos alunos como grande comunicador pode não voltar a descobrir a pólvora.

E o que habilita alguém a ser avaliador ? Avaliadores nomeados por directores ? Com que critérios ? E que farão, além de avaliarem, os avaliadores ? Avaliar não é fácil, requer muito tempo de acompanhamento dos avaliados – que compensação terão nas suas cargas horárias, e na sua própria avaliação (porque se presume que alguns avaliadores, pelo menos, serão também avaliados) ? E se avaliarem mal, severá tal ter consequências (e graves) na sua avaliação – presume-se. E tudo pode acabar em tribunal – espera-se que possa. Embora se desejasse que não ocorresse. Mas hoje nem queremos falar dos enormes problemas jurídicos, de todo o género, que este tema pode levantar.

Os efeitos de uma avaliação babélica, indecifrável, nas mãos de avaliadores não sindicáveis e todo-poderosos, para mais se nem sequer dominando as especialidades de quem avaliam, pode ter dois efeitos contraditórios mas ambos muito perversos, precisamente o contrário do que a Universidade necessita.

Por um lado, uma avaliação assim, aparentemente detalhista mas na verdade cega, pode induzir a um dinamismo perverso, a um verdadeiro frenesim dementador, prejudicial porque a Universidade precisa de calma, de tempo, de maturação, de ponderação, e mesmo de *ócio*. Mais : a Universidade tem de ter a noção dos seus limites – ela não é tudo na vida. E há o risco de, sob a espada de Dâmocles da avaliação, alguns docentes, quiçá muitos docentes, que já pouca vida própria possuem, sacrificarem no altar da instituição a pouca autonomia e individualidade que lhes resta. A taxa de divórcios dos universitários disparará, e a da natalidade afundar-se-á num abismo tendente para zero. E era necessário que os universitários, para serem bons professores, mas também para serem bons investigadores, tivessem vida pessoal, familiar, cívica, etc.

Por outro lado, e como reacção contrária a esta, é também possível uma resposta abúlica, de quietismo face ao choque provocado por tanta coisa ser exigida (e em tão pouco tempo : entre um a três anos no máximo...). Já que o indefeso professor é bombardeado com tantos alegados exemplos de « génios », capazes de tamanhas proezas, e ele sabe que se mata a trabalhar e não consegue nada ou quase nada do que dizem que eles conseguem, já que há tantas formas de o crucificar com anti-pedagogo, mau investigador, nulidade na gestão, etc., etc., alguns docentes poderão parar, e quedar-se (já cansados antes de competirem) pelos mínimos – que em muitos casos já são demasiado. E o curioso, o paradoxal, é que talvez nem venham a ser penalizados, porque quando a confusão e o arbítrio reinam, é a sorte cega que escolhe, e podem até

vir a ter sorte alguns. Se tiverem inimigos avaliadores, é claro que não haverá sorte que lhes valha... A menos que as regras do jogo os defendam.

Haja, pois, avaliadores com bom senso, sentido de justiça e capacidade para aplicar critérios muito vastos, equilibrados, dúcteis. Quanto mais e mais complexos critérios se impuserem, mais avaliadores virão desculpar-se dizendo que tinham as mãos atadas e deram as notas que não queriam. E mais professores injustiçados virão dizer que foram preteridos pelo colega ao lado, por causa dos seus lindos olhos...

9. Por uma Avaliação Objectiva

Atendendo a que se tem legalmente que avaliar o desempenho docente universitário, e não foram criados mecanismos já para acautelar a especificidade do seu caso, cremos que a única solução de algum rigor será a de estabelecer um sistema de pontos, em que seja garantido a cada docente o direito à autoconformação do seu currículo, apontando-se para uma pontuação máxima equivalente à classificação máxima de acordo com perfis mentalmente sãos de professores e não alcoólicos do trabalho.

Por exemplo, um professor que, em três anos, esteja sempre a orientar uma média de duas teses (mas não mais de sete), escreva um livro de 200 páginas ou meia-dúzia de artigos de 20 páginas, vá a seis congressos, nos quais ou fora deles faça três conferências, dê aulas de pelo menos duas cadeiras semestrais por ano cumprindo a carga horária mínima, sem reclamações pedagógicas dos estudantes julgadas disciplinarmente procedentes já não será um professor com grande mérito? Se em vez de algumas coisas destas fizer trabalho à comunidade, ou gestão, os pontos aí ganhos compensarão os perdidos nestas funções digamos « normais »... Evidentemente que em certas áreas falar-se-á de exposições, de concertos, de patentes...

Acima da pontuação considerada máxima, não se contariam mais os pontos. Por exemplo, sendo 250 o máximo, quem, tudo contabilizado, por ser um génio ou um mártir, tivesse acaso 300 ou 350, ficaria igualmente com 250, até como incentivo a que procurasse em mais ócio a inspiração para melhor prestação, em ensino e investigação, que precisam de docentes com vida além da universidade.

Avaliar é muito importante, porque seria uma forma de introduzir mais justiça na Universidade. Mas só se for mesmo para introduzir justiça. E, como dizia Santo Agostinho, só é possível haver justiça com pessoas justas. Tememos que a nossa sociedade e a nossa Universidade, cada vez mais egoístas e competitivas, cada vez mais amorais, não tenham ainda aprendido o necessário distanciamento e imparcialidade.

DOS SEXENIOS DE REFORMAS DE LAS ENSEÑANZAS JURÍDICAS EN ITALIA (1999-2010). PERIMETRACIÓN DE LAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO JURÍDICAS. CLASIFICACIONES Y RANKINGS DE LAS UNIVERSIDADES ITALIANAS.

MANUEL J. PELÁEZ

Catedrático de Historia del Derecho y de las Instituciones

mjpelaez@uma.es

Universidad de Málaga (España)

RESUMEN: Desde 1999 a 2010 se han llevado a cabo en Italia toda una serie de reformas universitarias. Nuestra pretensión es la de fijarnos en las que se han producido en el ámbito de las Facultades de Jurisprudencia. Ha habido diversas titulaciones nuevas que se han creado y reciben los nombres de Licenciatura trienal en Ciencias Jurídicas, Licenciatura de especialidad en Jurisprudencia, Licenciatura magistral en Jurisprudencia. Existen también otras titulaciones de perfiles jurídicos. Igualmente en este artículo se examinan diferentes rankings de calidad de las Universidades italianas, en los que han aparecido en los lugares de cabeza, según unos u otros, las Universidades de Bolonia, Milán, Trento y Roma La Sapienza.

RÉSUMÉ: De 1999 à 2010 ont été menées en Italie une série de réformes universitaires. Notre objectif est de regarder ceux qui ont eu lieu dans le domaine des Facultés de droit. Il-y-a eu plusieurs nouveaux diplômes qu'ont été créés et sont nommés programme de trois ans de Licence en sciences juridiques, Maîtrise de spécialité en Droit (deux années) et Licence "magistrale" en Droit (cinq années). Il-y-a aussi d'autres titres avec profil juridique. Le présent article examine également les classements de qualité de différentes universités italiennes. Les universités de Bologne, Milan, Trente et de Rome "La Sapienza" ont paru dans les lieux de tête.

RIASSUNTO: Dal 1999 al 2010 sono state effettuate in Italia una serie di riforme universitarie. Il nostro obiettivo è quello di guardare a quelle che si sono verificate nel settore delle Facoltà di Giurisprudenza. Ci sono stati parecchi classi dei corsi di laurea, che sono stati creati, e ne prendono il nome di Laurea triennale in Scienze giuridiche, Laurea di specialità in Giurisprudenza e Laurea magistrale in Giurisprudenza. Ci sono anche altre lauree de profili giuridici. Anche in questo articolo noi esaminiamo diverse classifiche di qualità di università italiane virtuose. Università che sono apparsi nei luoghi della testa sono quelle di Bologna, Milano, Trento e Roma La Sapienza.

RESUM: Des de 1999-2010 s'han dut a terme a Itàlia tot un seguit de reformes universitàries. La nostra pretensió és la de fixar-nos en les que s'han produït en l'àmbit de les Facultats de Dret. Hi ha hagut diverses titulacions noves que s'han creat i reben els noms de Llicenciatura triennal en Ciències Jurídiques, Llicenciatura d'especialitat en Jurisprudència i Llicenciatura magistral a Jurisprudència. Més a més hi ha altres titulacions de perfils jurídics. Igualment en aquest article s'examinen diferents rànquings de qualitat de les universitats italianes, en què han aparegut en els llocs de cap, segons uns o altres, les universitats de Bolonya, Milà, Trento i Roma "La Sapienza".

PALABRAS CLAVES: Rankings – Clasificaciones – Reformas – Licenciatura trienal – Licenciatura de especialidad – Licenciatura magistral – Reforma Facultades de Derecho Canónico – Bolonia – Trento – Roma La Sapienza – Milán – Macerata – Messina – Foggia – Palermo – Financiación de las Universidades – Perimetración de los contenidos de las áreas de conocimiento jurídicas en Italia.

Las Universidades italianas han contado con un peso histórico indudable en las enseñanzas jurídicas y canónicas a lo largo de los siglos. Los juristas italianos han sido prácticamente relevantes en todas las áreas de conocimiento. Un ejemplo lo tenemos cuando en 2004 se seleccionó en una obra a los 842 Juristas universales más importantes de todos los tiempos (juristas fallecidos hasta marzo de 2004), en la redacción de cuyas semblanzas intervinieron 520 profesores universitarios y profesionales del Derecho de tres continentes, que a la vez opinaron sobre la propia selección llevada a cabo. En dicha obra monumental lo que con diferencia mayor densidad había era de juristas italianos, por encima de cualquier otro país del mundo¹. Aparecían, además de 43 juristas de la época romana (varios de ellos no son nacidos en

¹ Ver Domingo, R., coord., *Juristas Universales*, Marcial Pons, Madrid-Barcelona, 2004, 4 vols. Hemos de señalar que en dicha obra organizada en España no colaboró, sin embargo, un número elevado de profesores italianos, por lo que el valor y mérito de los juristas italianos seleccionados para que se hiciera su biografía resulta aún mayor. De los italianos, en concreto lo hicieron Manlio Bellomo (catedrático jubilado de la Universidad de Catania), Andrea Bettetini (catedrático de Derecho eclesiástico de la Universidad de Catania), Stefano Canestrari (catedrático de Derecho penal de la Universidad de Bolonia), Ester Capuzzo (catedrática de Historia contemporánea de la Universidad de Roma La Sapienza), Paolo Caretti (catedrático de Derecho constitucional de la Universidad de Florencia), Federico Casa (profesor de la Facultad de Derecho de la Universidad de Padua), Franco Cipriani (catedrático de Derecho procesal de la Universidad de Bari), Orazio Condorelli (Catedrático de Historia del derecho Canónico de la Universidad de Catania), Ennio Cortese (profesor emérito de Historia del derecho de la Universidad de Roma La Sapienza), Giuliano Crifò (catedrático de Derecho romano y Derechos de la antigüedad de la Universidad de Roma La Sapienza), Marcello M. Fracanzani (profesor titular de Teoría del Estado de la Universidad de Padua), Filippo Gallo (profesor emérito de Derecho romano de la Universidad de Turín), Guerino Guarnieri (catedrático de Derecho procesal de la Universidad de Milán), Fulco Lanchester (catedrático de Derecho constitucional de la Universidad de Roma La Sapienza), Antonio Mantello (catedrático de Derecho romano y Derechos de la antigüedad de la Universidad de Roma La Sapienza), Carla Masi Doria (catedrática de Derecho romano y derechos de la antigüedad de la Universidad de Nápoles Federico II), Aldo Mazzacane (catedrático de Historia del derecho medieval y moderno de la Universidad de Nápoles), Alessandro Melchionda (profesor de Derecho penal de la Universidad de Florencia), Franco Modugno (catedrático de Derecho constitucional de la Universidad de Roma La Sapienza), Giulio Napolitano (profesor de Derecho administrativo de la Universidad de Toscana), Silvia Niccolai (catedrática de Derecho constitucional de la Universidad de Cagliari), Luca Nivara (catedrático de Instituciones de Derecho privado de la Universidad de Palermo), Aldo Sandulli (profesor de Derecho administrativo de la Universidad de Urbino), Maria Alessandra Sandulli (catedrática de Derecho administrativo de la Universidad de Roma III), Sergio Seminara (catedrático de Derecho penal de la Universidad de Pavía), Bernardo Sordi (catedrático de Filosofía del Derecho de la Universidad de Florencia), Emanuele Stolfi (profesor de la Universidad de Turín), Mario Talamanca (profesor emérito de Derecho romano de la Universidad de Roma La Sapienza), Giuseppe Trabucchi (profesor de Derecho mercantil de la Universidad de Verona), Leopoldo Tullio (catedrático de Derecho de la navegación de la Universidad de Roma La Sapienza), Luigi Ventura (catedrático de Derecho constitucional de la Universidad de Catanzaro), Carlo Venturini (catedrático de Derecho romano de la Universidad de Pisa) y Giorgio Zordan (catedrático de Historia del derecho medieval y moderno de la Universidad de Padua).

suelo itálico), los siguientes italianos medievales, modernos y contemporáneos: Irnerio (c. 1055-c. 1130), Graziano (siglo XII), Paucapalea (siglo XII), Búlgaro (c. 1100-1166), Martino Gosia (c. 1100-c. 1166), Hugo de Alberico (c. 1100-c. 1171), Iacopo da Porta Ravennate († 1178), Rogerio (siglo XII), Rolando († 1182), Giovanni di Faenza (siglo XII), Ruffino da Bologna (siglo XII), Simone da Bisignano (siglo XII), Placetino († 1192), Burgundio da Pisa (c. 1110-1193), Alberico da Porta Ravennate (siglo XII), Vacario (c. 1120-c. 1199), Giovanni Bassiano (siglo XII), Guglielmo da Cabriano (siglos XII-XIII), Hugucio da Pisa (c. 1140-1210), Pillio da Medicina (c. 1150-1207), Bernardo da Pavía (c. 1150-1213), Siccardo da Cremona (c. 1155-1215), Azón († 1220), Carlo di Tocco (siglos XII-XIII), Ugolino Presbiteri (siglos XII-XIII), Giacomo Colonna (siglos XII-XIII), Ugolino dei Conti de Segni (c. 1170-1241), Roffredo da Benevento (c. 1170-c. 1244), Goffredo da Trani († 1245), Iacopo Balduino (c. 1180-1235), Accursio (1182-c. 1263), Tancredo (c. 1185-c. 1236), Sinibaldo Fieschi (c. 1195-1254), Bartolomeo da Brescia († 1258), Odofredo († 1265), Bernardo da Parma († 1266), Enrico da Susa (c. 1200-1271), Iacopo d'Ardizzone (siglo XIII), Bartolomeo da Capua (1248-1328), Guido de Baisio (c. 1250-1313), Andrea de Isernia (c. 1250-1315), Dino del Mugello (1253-303), Iacopo di Belviso (c. 1270-1335), Cino da Pistoia (c. 1270-1336), Oldrado da Ponte († c. 1337), Juan de Andrés (1270-1348), Iacopo Butrigario (c. 1274-1348), Marsilio de Padua (c. 1275-c. 1343), Alberico de Rosciate (c. 1290-1360), Bartolo da Sassoferrato (1313-1357), Baldo degli Ubaldi (1327-1400), Antonio de Butrio (c. 1338-1408), Francesco Zabarella (1360-1417), Paolo di Castro (c. 1360-1441), Giovanni da Imola (c. 1367-1436), Niccolò Tedeschi (1386-1445), Alessandro Tartagni da Imola (c. 1423-1477), Giovanni Antonio Sangiorgi († 1509), Giasone del Maino (1435-1519), Felino Sandei (c. 1444-1503), Filippo Decio (1454-1535), Tommaso Diplovatacio (1468-1541), Nicolás Maquiavelo (1469-1527), Tommaso de Vio Gaetano (1469-1534), Andrea Alciato (1492-1550), Benvenuto Stracca (1509-1578), Giovanni Paolo Lancelotti (1522-1590), Giulio Claro (1525-1575), Jacopo Menocchio (1532-1607), Roberto Belarmino (1542-1621), Alberico Gentili (1552-1608), Tommaso Campanella (1568-1639), Giovanni Battista De Luca (1614-1683), Francesco d'Andrea (1625-1698), Giuseppe Averani (1662-1738), Gianvincenzo Gravina (1664-1718), Giambattista Vico (1668-1744), Ludovico Antonio Muratori (1672-1750), Prospero Lambertini (1675-1758), Cesare Beccaria (1738-1794), Gaetano Filangieri (1753-1788), Luigi Taparelli d'Azeglio (1793-1862), Antonio Rosmini Serbati (1797-1855), Francesco Carrara (1805-1888), Emerico Amari (1810-1870), Matteo Pescatore (1810-1879), Giuseppe Pisanelli (1812-1879), Pasquale Stanislao Mancini (1817-1888), Antonio Pertile (1830-1895), Francesco Schupfer (1833-1925), Cesare Lombroso (1835-1909), Luigi Mattiolo (1838-1904), Raffaele Garofalo (1851-1934), Pietro Gasparri (1852-1934), Carlo Fadda (1853-1931), Lodovico Mortara (1855-1937), Cesare Vivante (1855-1944), Enrico Ferri (1856-1929), Vittorio Scialoja (1856-1933), Silvio Perozzi (1857-1931), Francesco Brandileone (1858-1929), Gaetano Mosca (1858-1941), Francesco Scaduto (1858-1942), Contardo Ferrini (1859-1902), Vittorio Emanuele Orlando (1860-1952), Bernardino Alimena (1861-1915), Francesco Ruffini (1863-1934), Pietro Bonfante (1864-1932), Gino Segrè (1864-1942), Salvatore Riccobono (1864-1958), Nicola Coviello (1867-1913), Dionisio Anzilotti (1867-1950), Oreste Ranelletti (1868-1956), Giuseppe Chiovenda (1872-1937), Federico Cammeo (1872-1939), Vincenzo Manzini (1872-1957), Lodovico Barassi (1873-1961), Pier Silverio Leicht (1874-1956), Roberto De Ruggiero (1875-1934), Alfredo Rocco (1875-1935), Santi Romano (1875-1947), Arturo Rocco (1876-1942), Francesco Ferrara

(1877-1941), Giuseppe Messina (1877-1946), Giorgio Del Vecchio (1878-1970), Adolfo Ravà (1879-1957), Antonio Cicu (1879-1952), Antonio Scialoja (1879-1962), Francesco Carnelutti (1879-1965), Francesco Antolisei (1882-1967), Enrico Redenti (1883-1963), Pietro de Francisci (1883-1971), Mario Falco (1884-1943), Benvenuto Griziotti (1884-1956), Vincenzo Arangio-Ruiz (1884-1964), Vincenzo Del Giudice (1884-1970), Filippo Vassalli (1885-1955), Sergio Panunzio (1886-1944), Lorenzo Mossa (1886-1957), Amedeo Giannini (1886-1960), Tomaso Perassi (1886-1960), Widar Cesarini Sforza (1886-1965), Francesco Messineo (1886-1974), Achille Donato Giannini (1888-1965), Biondo Biondi (1888-1966), Antonio Ambrosini (1888-1983), Giuseppe Capograssi (1889-1956), Piero Calamandrei (1889-1956), Alberto Asquini (1889-1972), Guido Zanobini (1890-1964), Emilio Betti (1890-1968), Arturo Carlo Jemolo (1891-1981), Costantino Mortati (1891-1985), Gaetano Morelli (1900-1989), Carlo Esposito (1902-1964), Mario Allara (1902-1973), Salvatore Satta (1902-1975), Francesco Santoro Passarelli (1902-1995), Ezio Vanoni (1903-1956), Tullio Ascarelli (1903-1959), Salvatore Pugliatti (1903-1976), Carlo Guido Mor (1903-1990), Francesco Calasso (1904-1965), Walter Bigiavi (1904-1968), Edoardo Volterra (1904-1984), Pietro Agostino d'Avack (1905-1982), Giuseppe Grosso (1906-1973), Gino Gorla (1906-1992), Giuseppe Bettiol (1907-1982), Giuseppe Branca (1907-1987), Renato Treves (1907-1992), Roberto Ago (1907-1995), Alberto Trabucchi (1907-1998), Francesco de Martino (1907-2002), Francesco Ferrara, jr. (1908-1974), Giuseppe Ferri (1908-1988), Gian Gualberto Archi (1908-1997), Antonio Berliri (1909-1987), Riccardo Orestano (1909-1988), Riccardo Monaco (1909-2000), Norberto Bobbio (1909-2004), Guido Astuti (1910-1980), Vezio Crisafulli (1910-1986), Gian Antonio Micheli (1913-1980), Edoardo Vitta (1913-1988), Enrico Allorio (1914-1994), Guido Fassò (1915-1974), Aldo M. Sandulli (1915-1984), Massimo Severo Giannini (1915-2000), Paolo Barile (1917-2000), Luigi Mengoni (1922-2001), Gerardo Santini (1924-1988), Vittorio Bachelet (1926-1980), Temistocle Martines (1926-1996) y Franco Bricola (1934-1994)².

² Resulta incomprensible que en la selección de Rafael Domingo aparezcan entre los 842 mejores del mundo, de todos los continentes y de todos los tiempos, personajes españoles como Manuel Seijas Lozano, Joaquín Francisco Pacheco, Félix María Falguera de Puiguriguer i Vern de Riera, Eugenio Montero Ríos, José Girón Tena, Antonio Hernández Gil y Luis Jordana de Pozas y, sin embargo, no veamos en el listado de juristas seleccionados y biografiados a otros juristas italianos de grandísimo nivel como son los casos de: Luigi Abello (1870-1947), Giovanni Abignente (1854-1916), Angelo Abisso (1883-1950), Graciello Accarisi (siglo XV), Fabio Accame (1812-1875), Benedetto Accolti (1415-1464), Francesco Accolti (1416/1417-1488), Lorenzo Acconciaioco (siglos XIII-XIV), Ludovico Acerbi (†1622), Claudio Achillini (1574-1640), Giovanni d'Acquabianca (†1334), Felice Acquadia (1635-1695/1696), Agostino Ademollo (1799-1841), Salvatore Adinolfi (1863-1950), Dionigi Agatoni de' Maschi (c. 1465-c. 1540), Giuseppe Agnelli (1792-1856), Giovan Battista Agretti (1775-1830), Raffaele Ala (1780-1846), Ludovico Alamanni (siglo XVI), Francesco Alario (1829-1891), Giovanni Gerolamo Albani (1509-1591), Lodovico Albergotti (siglo XIV), Iacopo Antonio Albertazzi (1728-c. 1790), Piero Alberti (1444-1520), Cesare Albicini (1825-1891), Pietro Albignani (siglos XV-XVI), Pietro Luigi Albini (1807-1863), Silvestro Aldobrandini (1499-1558), Luigi Aldovrandi Marescotti, conde de Viano (1876-1945), Emilio Alessandrini (1942-1979), Giulio Alessio (1853-1940), Edoardo Dino Alfieri (1886-1966), Ilario Alibrandi (1823-1894), Ludovico Alipio (1499-1543), Bonamente Aliprandi (1350-1417), Mario Allara (1902-1973), Giovambattista Almici (1717-1793), Carlo Altobelli (1857-1917), Oddo Altoviti (siglo XIII), Palmieri Altoviti (†1320), Pietro Ambrosini (1403-1472), Vittorio Ambrosini (1893-1971), Filippo Ambrosoli (1823-1872), Bonifazio Ammananti (†1399), Nicola Amore (1828-1894), Ferdinando Andreucci (1806-1888), Giovanni Anguissola (siglos XIII-XIV), Ansaldo degli Ansaldo (1651-1719), Giovanni Alsaldo (1895-1969), Franco Antonicelli (1902-1974), Francesco Saverio Arabia (1821-1899), Fabio Arca (1495-1554), Aniello Arcamone (†1510), Ageo Arcangeli (1880-1935), Alberico Archinto

(1698-1758), Giovanbattista Archinto (1488-1543), Giorgio Arcoleo (1848-1914), Nicolò Arduzzoni (1766-1832), Bernardino Arluno (1478-1535), Armannino da Bologna (siglos XIII-XIV), Lazzaro Arnolfini (†1536), Secondo Arò (1769-1797), Giovanni Antonio Arquer (†1587/1590), Pietro Giovanni Arquer (n. c. 1530), Argentino Arsendi (†1386/1389), Raniero Arsendi (†1358), Filadelfo Artale (1716-1782), Alfredo Ascoli (1863-1942), Tolomeo Asinari (siglos XIII-XIV), Giovanni A. Battista Asini (†1585), Adamo Asmundo († c. 1459), Giacomo Astengo (1814-1884), Domenico Aulisio (1649-1717), Giovanni Maria Avanzi (1549-1622), Francesco Maria Avellino (1788-1850), Giuseppe Averani (1662-1738), Giovanni Francesco Avesani (1790-1861), Nicola Aviano (1509-1584), Giacomo Avogardo († c. 1430), Girolano Avogaro degli Azzoni (1467-1519), Giovanni Avossa (1798-1868), Giovanni Battista Avveduti (†1536), Antonio Azara (1883-1967), Carlo Secondo Azario (1803-1845), Domenico Alberto Azuni (1749-1827), Gaetano Azzariti (1881-1961), Bernardo Azzurrini (1542-1620), Ottone Bacareda (1848-1921), Augusto Baccelli (1832-1906), Giuseppe Bacchelli (1849-1914), Vittorio Bachelet (1926-1980), Bertuccio Bagarotti (1445-1509), Pietro Bagarotto (†1482), Andrea Giovanni Baglioni († c. 1449), Camillo Baglioni (†1534), Antonio Bagnasacco (†1601), Iacopo Baisini (1828-1909), Lodovico Baitelli (siglo XVII), Giovanni Battista Bajacca (siglos XVI-XVII), Alessandro Balbi (1757-1817), Giovanni Francesco Balbi (n. c. 1478), Goffredo Lanfranco Balbi (siglo XV), Ascanio Baldasseroni (1751-1824), Giovanni Giacomo Baldasseroni (1710-1768), Pompeo Baldasseroni (1743-1807), Melchiorre Baldassini (c. 1470-c. 1522), Francesco Baldeschi (1566-1626), Carlo Baldino (†1598), Baldo d'Aguglione (†1313/1314), Silvestro Baldoli († c. 1500), Iacopo Baldovini (†1235), Antonio Balli (†1598), Alberto Balugola (†1579), Bartolomeo Barattieri (siglos XIV-XV), Antonio Barattuccio (1486-1561), Francesco Vigilio Barbacovi (1738-1825), Donato Barbadori (†1379), Giuseppe Barbaroux (1772-1843), Scipione Barbavara (1442-1505), Andrea Barbazza (†1480), Giovanni Barberi (1748-1821), Giovanni Lucca Barberi († c. 1521), Pietro Barbò († c. 1453), Pietro Barbò († c. 1482), Celso Bargagli († c. 1600), Dionigi Barigiani (†1435), Michele Barillari (1872-1965), Albertino Barsoni (1587-1667), Domenico Barone (1879-1929), Nicola Barone (siglo XV), Baldo Bartolini (1409/1414-1490), Mariano Bartolini (1465/1466-1509), Onofrio Bartolini (1350-c. 1415), Pio Antonio Bartolini (siglos XV-XVI), Alfredo Bartolomei (1874-1954), Giovanni Bartolomei (†1422), Bartolomei da Brescia († c. 1258), Bartolomeo da Capua (1248-1328), Bartolomeo da Novara (siglos XIV-XV), Bartolomeo di Iacopo († c. 1389/1390), Vincenzo Bartolucci (1753-1823), Benedetto Barzi (†1410), Benedetto Barzi (†1459), Giovanni Basevi (1778-1867), Giulio Battaglini (1885-1961), Battista da Sambiagio (c. 1425-1492), Innocenzo Maurizio Baudisson (1737-1805), Galeotto Beacqui (c. 1400-1472/1475), Giovanni di Beaufort (†1440), Ruggero Bellomo (†1443), Girolamo Biamonti (1749-1818), Giacomo Bianchetti (1335-1405), Lorenzo Bianchetti (1545-1612), Ferdinando Bianchi (1854-1896), Giuseppe Bianchieri (1821-1908), Alessandro Bichi (1596-1657), Celio Bichi (1599-1657), Girolamo Bigazzini (1575-1658), Carlo Alberto Biggini (1902-1945), Antonio Filippo Bigoni Bassiano (1744-1795), Luigi Borsari (1804-1887), Girolamo Borsieri (1588-1629), Giambattista Bortoli (1695-1776), Pietro Bortolotti (1818-1894), Giovanni Bortolucci (1881-1940), Giovanni Bortoni (1678-1729), Bartolomeo Bosco (siglos XIV-XV), Francesco Braidà (1756-1839), Branca Bracacci (siglo XV), Bandino Brazzi († c. 1399), Giacomo Bregante (1773-1835), Ubaldo Bregolini (1722-1807), Agostino de Pontadinis Brenzone (1495-c. 1567), Francesco Brevio (†1508), Giovanni Bernardo Brichieri (†1753), Tommaso Briganti (1691-1762), Nicolà Brignole († c. 1518), Antonio Brizzi (1753-1826), Gennaro Cassiani (1903-1978), Angelo da Castro (n. c. 1410), Ludovico Cato (1490-1553), Altigrado Cattaneo (†1314), Renato Cato (c. 1519-1608), Giacomo Cattaneo (siglo XVI), Alberto Cattani (1428-c. 1477), Leone Cattani (1906-1980), Giovanni Cattania (†1462), Guido Cavaglieri (1871-1917), Felice Cavagnis (1841-1906), Domenico Cavallari (1724-1781), Emanuele Cavalli (1904-1981), Giuseppe Cavalli (1904-1961), Gaspare Cavallini (1530-c. 1589), Bartolomeo Cavassico (1480-c. 1555), Antonio Caveri (1811-1870), Giustiniano Cavitelli (1425-c. 1484), Pietro Maria Cavina (1637-c. 1690), Marino Ceccoli († c. 1369), Giovanni Cefali (c. 1511-c. 1580), Francesco Cempini (1775-1853), Lodovico Cenci (†1637), Pier Girolamo Cenci (†1699), Giuseppe Ceneri (1827-1898), Piero Cennini (1444-1484), Giovanni Felice Alessandro Ceresa (1752-1823), Giovanni Cermetate (c. 1280-c. 1322), Antonio Cerri (c. 1569-1642), Giovanni Cerretani (†1492), Giacomo Cerretani († c. 1440), Emidio Cesarini (1796-1875), Giovanni Cesarini (†1478), Giuliano Cesarini (1398-1445), Bartolomeo Cesi (1567-1621), Paolo Emilio Cesi (1481-1537), Pier Donato Cesi (1522-1586), Pier Donato Cesi (c. 1585-1656), Roberto Cessi (1885-1969), Giuseppe Checchetelli (1823-1879), Domenico Simone Ambrosio Chialamberto (1754-1803), Giambattista Chiaramonti (1731-1796), Giuseppe Chiarelli (1904-1978), Luigi Chiarini (1900-1975), Antonio Cocchi Donati (1450-1491), Alfredo Codacchi Pisanelli (1861-1929), Tristano Codignola (1913-1981), Pietro Cogliolo (1859-1940), Giorgio Colli (1917-1979), Vincenzo Colocasio (c. 1515-c. 1555), Ubaldo Comandini (1869-1925),

En 1999 se procedió en Italia a la reestructuración de las áreas de conocimiento, lo que en ese país recibía el nombre de sectores científico-disciplinarios. El decreto se publicó el 20 de enero de 2000³. En concreto las áreas de conocimiento jurídicas eran 21. Pero además, gran interés tiene, a nuestro juicio, lo que se denominó según el Ministerio de Universidades e Investigación, los “contenidos científicos disciplinarios”, es decir la perimetración de cada una de las áreas de conocimiento, los cuales quedaron

Giuseppe Compagnoni (1754-1833), Pompeo Compagnoni (1602-c. 1675), Raffaele Conforti (1804-1880), Pietro Contegna (c. 1670-c. 1745), Prosdócimo Conti (c. 1370-1438), Pietro Conticini (1805-1871), Ugo Conti Sinibaldi (1864-1942), Pasquale Coppa Zuccari (1873-1927), Francesco Coppola d’Anna (1878-1957), Francesco di Bettolo Coppoli (siglos XIII-XIV), Gualterio Corbetta (†1537), Bruno Corbi (1914-1983), Camillo Corsanego (1891-1963), Antonio Corsetto (c. 1450-1503), Tommaso Corsini (†1366), Carlo Giuseppe Ignazio Maria Corte (1710-1794), Rinaldo Corso (c. 1525-1580/1582), Ludovico Cortusi (†1418), Giovan Domenico Coscia (1582-1649), Cesare Costa (1530-1602), Carlo Costamagna (1881-1965), Maria Luisa Costantini (1900-1982), Leonardo Coviello (1869-1939), Nicola Coviello (1867-1913), Pietro de Crassis († c. 1505), Nicolò Crasso (1523-1595), Nicolò Crasso (1585-1656), Aimone Cravetta (1504-1569), Luigi Cremani (1748-1838), Giovanni Crispo dei Monti (siglo XV), Francesco Crispo Moncada (1867-1952), Belisario Cristaldi (1764-1831), Catelano Cristiani (c. 1350-1433), Matteo Cristiano (1616-1653), Adolfo Aldo Crosara (1899-1976), Agostino D’Adamo (1876-1958), Attilio Da Empoli (1904-1948), Giuseppe D’Aguanno (1862-1908), Francesco D’Alessio (1886-1949), Aurelio Dall’Acqua (1476-1539), Domenico Giuseppe Dalla Rosa (1778-1834), Giuseppe Dalla Torre del Tempio di Danguineto (1885-1967), Alberto Dall’Olio (1852-1935), Anselmo Dall’Orto (c. 1130-c. 1170), Oberto Dall’Orto († c. 1175), Carlo Antonio Dal Pozzo (1547-1607), Cassiano Dal Pozzo (1588-1657), Giacomo Dal Pozzo († 1464), Giovanni Dal Pozzo (n. c. 1430), Giuseppe Maria Ferdinando Dal Pozzo (1768-1843), Paride Dal Pozzo (1413-1493), Francesco Dentice (†1381), Benvenuto Donati (1883-1950), Donato Donati (1880-1946), Vito D’Ondes Reggio (1811-1885), Alberto Donini (1887-1961), Sergio Donnorso (siglo XIV), Mario Dotti (1891-1970), Giuseppe Ferrari (1912-1999), Giovanni Battista Giuriati (1876-1970), Lorenzo Giusso (1899-1957), Giusto Giusti (1406-1484), Orsatto Giustiniani (1538-1603), Enrico Gonzales (1882-1965), Fabio Gori (1833-1916), Pietro Gori (1865-1911), Carmine Gori Merosi (1810-1886), Giovanni Battista Gori Pannilini (1604-1662), Gino Luigi Gorla (1906-1992), Manfredo Goveano (1550-1613), Giovanni Gozzadini (1477-1517), Ludovico Gozzadini (1479-1536), Achille Grassi (1465-1523), Paride Grassi (c. 1450-1528), Pietro Gravina (1749-1830), Augusto Graziani (1865-1944), Giuseppe Greatti (1758-1812), Pietro Lacava (1835-1912), Giovanni Ludovico Lambertazzi (†1401), Luigi Lamberti (1759-1813), Giovanni Maria Lampredi (1731-1793), Uberto Lampugnani (c. 1345-1399), Cristoforo Lanfranchini (1430-1504), Pietro Lante (c. 1330-1403), Giovanni Leone (1908-2001), Vincenzo Leonio (1650-1720), Nicolao Liena (1496-c. 1570), Vincenzo Linares (1804-1847), Tommaso Locatelli (1799-1868), Luigi Lodi (156-1933), Gustavo Lombardo (1885-1951), Mauro Macchi (1818-1880), Alessandro Macchiavelli (1693-1766), Girolamo Machiavelli (1415-1460), Migliorotto Maccioni (1732-1811), Giuseppe Maffei (1728-1812), Giuseppe Maggiore (1882-1954), Francesco Maggiore Perni (1836-1907), Antonio Maghella (1766-1850), Agostino Magliani (1824-1891), Ignazio Magnani (1740-1809), Maione da Bari (siglo XII), Marcio Malacrida (†1623), Giovanni Francesco Malagodi (1904-1991), Francesco Malaguzzi Valri (1867-1928), Biaggio da Morcone (siglo XIV), Mariano San Nicolò (1887-1955), Cosimo Nepita (siglos XVI-XVII), Agostino Pantò (†1735), Giovanni Paternò (1429-1511), Alberto Piccolo (†1634), Rocco Pirri (1577-1637), Francesco Provenzale (1493-1558), Giovanni Ramondetta (1630-1690), Raimondo Raimondetta (†1583), Giovanni Rizzari (1614-1682), Giovanni Rizzari (siglo XVII), Giambattista Romano-Colonna (†1707), Vincenzo Saitta (1877-1957), Gaetano Sarri (1722-1787), Vito Sicomo (siglos XVI-XVII), Giuseppe Simili (1865-1920), Nello Simili (1900-1966), Martino Speciale (1827-1892), Niccolò Tedeschi (1386-1445), Alessandro Testa (1705-1753), Francesco Testa [† c. 1754), Cosimo Veronesi (siglos XIV-XV), Epifanio Tricani (1887-1962) y Vincenzo Zangara (1902-1985).

³ Consulta “Rideterminazione dei settori scientifico-disciplinari”, en *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, 20 de enero de 2000. La responsabilidad de las numerosas traducciones que hemos tenido que hacer de la lengua italiana y del latín para la realización de este artículo nos corresponden, en su totalidad, tanto en sus aciertos como en sus defectos.

determinados en el “Allegato B” del decreto ministerial de 4 de octubre de 2000 sobre los sectores científico disciplinarios. De haberse hecho en España se hubieran cerrado algunos debates abiertos en nuestro país sobre ámbitos científico-docentes competenciales. Así, según el modelo italiano, como especificamos en las notas al pie de página, la Bioética en España debe ser ámbito a cultivar por los profesionales de la Medicina Legal (Med/43)⁴ (área, por otro lado, no sólo médica, sino que también debería remarcarse su vertiente claramente jurídica) y el Bioderecho por parte de los profesionales del área de conocimiento de Derecho civil.

Con la denominación Ius delante de cada una de las áreas y detrás un número, comienzan en la República Italiana por el Derecho privado (Ius/01)⁵ (en realidad Derecho civil) y luego Derecho privado comparado (Ius/02)⁶, Derecho agrario (Ius/03)⁷, Derecho mercantil (Ius/04)⁸, Derecho de la economía (Ius/05)⁹, Derecho de la

⁴ El perímetro de la Medicina legal es el siguiente: «El sector se ocupa de la actividad científica y didáctico-formativa, y además de la actividad asistencial con ella relacionada en el campo de la medicina legal; son ámbitos específicos de competencia del sector la medicina social, la criminología, la psicopatología forense, la toxicología forense, la deontología, la ética médica y la bioética clínica». Es interesante como indicábamos esta precisión sobre la Bioética, ya que no se asigna a la Higiene General y Aplicada, lo que debería aplicarse con claridad en España, donde a veces es asumida por el área de conocimiento de Medicina Preventiva y Salud Pública en vez de por la asignatura y por los profesionales de la Medicina Legal. En concreto en Italia se han clarificado los contenidos con posterioridad a 2000 del área Med/42, Higiene General y Aplicada, precisando que serían los siguientes: «El sector se ocupa de la actividad científica y didáctico-formativa, y además de la actividad asistencial a ella oportuna en el campo de la Higiene general y aplicada; el sector tiene específica competencia en el campo de la higiene aplicada en el ambiente, a los lugares de trabajo, a la higiene escolar, a la higiene de los alimentos y de la nutrición, de la Medicina comunitaria, de la Medicina preventiva, de rehabilitación y social, de la epidemiología, de la salud pública, de la programación, organización y gestión de los servicios sanitarios y de la educación sanitaria». Otra cuestión que se deduce con claridad es que este último sector científico tiene un ámbito competencial muy amplio.

⁵ La perimetración del Derecho privado en Italia es la siguiente: «El sector comprende los estudios relativos al sistema del Derecho privado tal y como se deriva de la normativa del Código civil y de las leyes complementarias del mismo. Los estudios se ajustan, además, al Derecho civil, a los derechos de las personas, de la familia, al derecho de la informática y al Bioderecho».

⁶ El Derecho privado comparado como tal sector «comprende los estudios relativos a la identificación de los sistemas jurídicos, a su clasificación y a la integración de los ordenamientos particulares en uno u otro sistema. Los estudios conciernen además, a los análisis comparativos de las instituciones, reglas y técnicas reconducibles al derecho privado y pertenecientes a ordenamientos jurídicos diversos, y así mismo las investigaciones referidas a la unificación del derecho y a su repercusión sobre los ordenamientos internos».

⁷ «El sector comprende los estudios relativos a la organización y al desarrollo de la actividad productiva agrícola en sus múltiples aspectos jurídicos, considerada como localizada bajo la disciplina del Código civil, de la legislación especial y de la normativa comunitaria, con atención también a las vertientes propias del Derecho comparado. Los estudios conciernen, además, a las problemáticas jurídicas referentes a la tutela del medio ambiente y a la comercialización de los productos agrarios».

⁸ Respecto al Derecho mercantil, la perimetración del sector «comprende los estudios relativos a la disciplina del derecho de las actividades y de los actos de empresa, con particular referencia a los estatutos profesionales del empresario y del empresario mercantil, a las sociedades, a los contratos mercantiles, al derecho industrial, al derecho de autor, a los aspectos privados de los procedimientos concursales, a los sectores bancario y asegurativo».

navegación (Ius/06)¹⁰, Derecho del trabajo (Ius/07)¹¹, Derecho constitucional (Ius/08)¹², Instituciones de derecho público (Ius/09)¹³, Derecho administrativo (Ius/10)¹⁴, Derecho eclesiástico y derecho canónico (Ius/11)¹⁵, Derecho tributario (Ius/12)¹⁶, Derecho internacional (Ius/13)¹⁷, Derecho de la Unión Europea (Ius/14)¹⁸, Derecho procesal civil

⁹ «El sector comprende los estudios relativos a la reglamentación de las actividades económicas, dirigidos a profundizar en las dimensiones públicas y privadas conforme a un método interdisciplinar. Los estudios conciernen en particular a los ordenamientos sectoriales de las actividades bancarias, financieras y del sector asegurativo».

¹⁰ «El sector comprende los estudios relativos al ordenamiento especial y autónomo de la navegación marítima, interna y aérea, tanto en sus aspectos de derecho público y privado, como comunitario e internacional, procesal y penal, recogiendo también el derecho de los transportes y el derecho aeroespacial».

¹¹ «El sector comprende los estudios relativos a la disciplina de las relaciones individuales y colectivas del trabajo, al derecho sindical y de las relaciones industriales, al derecho de previsión y de la Seguridad social en general, con referencia, además, a la organización administrativa. Comprende igualmente los estudios relativos a la igualdad de oportunidades».

¹² «El sector comprende los estudios relativos a la organización fundamental del ordenamiento, tal y como se deriva de la Constitución, con específica referencia a la formación, a la composición, a los poderes y a las interacciones de los órganos constitucionales. Los estudios se dirigen además a analizar el Derecho parlamentario, la justicia constitucional, el ordenamiento regional, sin descuidar tampoco los principios fundamentales que rigen los derechos de las libertades individuales y colectivas».

¹³ «El sector comprende los estudios relativos a la configuración jurídica del Estado, tanto desde la perspectiva diacrónica como de la sincrónica. Los estudios se dirigen a proporcionar conocimientos básicos relativos al sistema de las fuentes normativas, a la organización constitucional y administrativa del Estado y de los entes públicos, a los derechos de los ciudadanos, como igualmente al ordenamiento judicial».

¹⁴ El contenido del Derecho administrativo (Ius/10) es muy amplio: «El sector comprende los estudios relativos a la organización de la administración pública y a la disciplina de la actividad administrativa pública, con referencia, en particular, al control jurisdiccional de las actividades financieras. Los estudios conciernen, en particular y además, al derecho regional y de las entidades locales, a la contabilidad del Estado y de los entes públicos, al derecho urbanístico, e igualmente a las vertientes publicísticas del derecho del medioambiente y al derecho de la información y de la comunicación».

¹⁵ «El sector comprende los estudios relativos a la disciplina jurídica del fenómeno religioso, sin excluir su dimensión del Derecho comparado, tanto del ordenamiento estatal como de los ordenamientos confesionales, con particular referencia al de la Iglesia católica. Los estudios se dirigen también a la historia del derecho canónico, a la historia de las relaciones entre la Iglesia y el Estado, y se extienden a los contornos de relevancia jurídica de los fenómenos de pluralismo ético y religioso».

¹⁶ «El sector comprende los estudios relativos a la administración financiera del Estado, de las regiones y de los entes públicos territoriales, con particular referencia al régimen de imposición tributaria, como también a los relativos a los aspectos sancionadores, procesales, comunitarios, internacionales y de derecho comparado de la materia».

¹⁷ «El sector comprende los estudios relativos a las relaciones entre Estados, con referencia a los caracteres estructurales del ordenamiento internacional, a los ámbitos normativos en los cuales éste se articula, a la adaptación al derecho interno, a las organizaciones internacionales, incluidas las formas jurídicas de la cooperación europea, a la tutela de los derechos humanos. Los estudios conciernen, además, al derecho internacional privado y procesal con particular referencia también a los perfiles institucionales de la Unión Europea».

¹⁸ «El sector comprende los estudios relativos a los aspectos jurídicos del proceso de integración europea, con referencia a las competencias normativas, administrativas y jurisdiccionales de los órganos comunitarios, a sus relaciones con los Estados miembros y a sus respectivos ordenamientos. Los estudios se ocupan además de la disciplina de las libertades fundamentales en el ámbito comunitario, a las políticas

(Ius/15)¹⁹, Derecho procesal penal (Ius/16)²⁰, Derecho penal (Ius/17)²¹, Derecho romano y derechos de la antigüedad (Ius/18)²², Historia del derecho medieval y moderno (Ius/19)²³, Filosofía del derecho (Ius/20)²⁴ y Derecho público comparado (Ius/21)²⁵. Hay además otras áreas que, sin ser jurídicas, tienen relación con las enseñanzas que se recogen en las directrices propias de las Licenciaturas trienales, de especialidad y magistrales relacionadas con la Jurisprudencia. Entre ellas no se encuentra la Ciencia

de la Unión Europea y a los instrumentos normativos comunitarios que inciden sobre las legislaciones nacionales».

¹⁹ «El sector comprende los estudios relativos a la disciplina del fenómeno procesal en el ámbito civilístico (desde el procedimiento de instrucción al procedimiento de ejecución), al Derecho procesal del trabajo, al Derecho de arbitraje y al Derecho concursal (con particular referencia a los aspectos procesales), además de los estudios relativos a las doctrinas generales del proceso en todo lo referente a su dimensión civilística».

²⁰ «El sector comprende los estudios relativos a la disciplina del fenómeno procesal en el ámbito penal (del procedimiento de instrucción al procedimiento de ejecución), al derecho procesal penal militar, al derecho penitenciario, y a la justicia penal de menores, además de los estudios relativos a las doctrinas generales del proceso en cuanto se refieren a su vertiente penal».

²¹ «El sector comprende los estudios relativos a la potestad punitiva del Estado, con particular referencia a la teoría general del delito y de la pena, a los delitos y a las faltas previstas en el Código penal y en la legislación especial. Los estudios comprenden además el Derecho penal militar, las diferentes materias del Derecho penal concerniente a las actividades económicas, a la legislación penal de menores, además de la criminología en lo que se refiere a sus aspectos de mayor relevancia jurídica».

²² «El sector comprende los estudios relativos a los derechos de la antigüedad, con particular referencia a la experiencia jurídica romana (privatística y publicística) en su desarrollo histórico. El estudio del derecho romano, exegético y sistemático, guiado con métodos históricos y con los propios del jurista, está dirigido por último a la comprensión del patrimonio cultural constituido por las fuentes antiguas, las jurídicas (en particular aquellas del Corpus iuris civilis justiniano y más en general jurisprudenciales, pero también las epigráficas y papirológicas), y de los fundamentos del Derecho europeo que proceden de la experiencia romanística y de su tradición cultural y práctica».

²³ «El sector comprende los estudios relativos a la historia del derecho público, privado, penal, procesal e internacional desde finales del mundo antiguo hasta la Edad contemporánea, con particular referencia a las fuentes (legislativas, doctrinales, documentales y jurisdiccionales), a las instituciones, a los juristas y al método jurídico, en un marco geográfico que desde Italia se extienda a Europa y a otros continentes».

²⁴ «El sector comprende los estudios relativos a la dimensión ontológica, axiológica, deontológica y epistemológica del Derecho. Los estudios se dirigen además a la teoría general del Derecho y del Estado, prestando también atención a la Sociología Jurídica, a los perfiles jurídicos de la Bioética y a la Informática jurídica». También se enseña Filosofía del Derecho, en Italia, en la Licenciatura en Derecho Canónico en las Universidades eclesiásticas. El descriptor de la asignatura de un docente, como Carlos José Errázuriz, que la imparte en la Universidad de la Santa Cruz de Roma, es el que a continuación reproducimos: «En la primera parte de la asignatura se ofrece una visión panorámica de la evolución histórica del pensamiento filosófico sobre el Derecho, desde la Antigüedad hasta la época contemporánea, mostrando de particular manera su entrelazamiento con la filosofía política y moral. En la segunda parte se presenta una introducción sistemática a los temas fundamentales de la filosofía jurídica: la esencia del Derecho como aquel que es justo, el binomio Derecho natural – Derecho positivo, la norma jurídica tanto natural como positiva, el cumplimiento del Derecho, el conocimiento jurídico».

²⁵ «El sector comprende los estudios relativos a la clasificación de los ordenamientos jurídicos, con particular referencia al análisis comparado de las instituciones y normas propias del Derecho público y pertenecientes a ordenamientos jurídicos diversos, tanto desde la perspectiva sincrónica como de la diacrónica».

Política, pero sí la Historia de las instituciones políticas (Sps/03)²⁶ y la Historia de las doctrinas políticas (Sps/02)²⁷ y todo un amplio conjunto de áreas económicas.

Se ha de decir además que, por ejemplo, con respecto a las asignaturas del área de Historia del derecho medieval y moderno, se ha llevado a cabo una relación de las que existen en algunas Universidades públicas italianas, con referencia al año 2003²⁸, frente a las relaciones anteriores que se hicieron en 1997 y 1998.

Por otro lado, por lo que se refiere a áreas ajenas al ámbito jurídico, por su contenido, queda probado que las dos áreas de conocimiento de Historia del cristianismo y de las Iglesias (M-Sto/16)²⁹ y de Historia de las religiones (M-Sto/17)³⁰ poco tienen que ver con la de Derecho eclesiástico y derecho canónico.

²⁶ «El sector tiene como objeto el estudio de las estructuras constitucionales, de las instituciones maestras del Estado (por ejemplo, las parlamentarias), y además de sus articulaciones internas (administración pública, magistratura, instituciones militares, diversas instituciones económicas y sociales), con particular atención a todos los aspectos histórico-políticos».

²⁷ «El sector tiene como objeto la reconstrucción histórica y el análisis crítico de todas aquellas manifestaciones del pensamiento humano que, a través de su variedad de fuentes y de géneros literarios, pero predominantemente a través de los tratados y de los ensayos, bajo la forma de ideas madre, doctrinas, teorías, filosofías, programas, lenguajes e ideologías, manifiestan reflexiones de carácter teórico y/o práctico-propositivo en orden a los fenómenos de la vida social y del poder político, y además a sus valores constituyentes».

²⁸ Rosboch, M., en “Censimento dei corsi di storia del diritto medievale e moderno”, en *Rivista di storia del diritto italiano*, LXXVII (2004), pp. 296-305, presenta las siguientes asignaturas del área de conocimiento Ius/19, en el periodo de aplicación de las Licenciaturas trienales y de especialidad que se estaban explicando en Italia en 2003, que eran Historia del derecho italiano y europeo, Derecho común, Exégesis de las fuentes del derecho italiano, Historia del derecho contemporáneo, Historia del derecho medieval y moderno, Historia de las codificaciones, Historia del derecho italiano, Historia del derecho mercantil, Historia de las administraciones públicas, Historia del pensamiento jurídico moderno, Historia de las constituciones y de las codificaciones modernas, Historia y filosofía del Derecho canónico, Historia del derecho contemporáneo, Historia del derecho administrativo, Historia del derecho penal, Historia de los ordenamientos de los Estados italianos, Historia del derecho del trabajo, Instituciones de Historia del derecho italiano, Historia del derecho canónico, Historia de la administración del Estado italiano, Historia de las instituciones medievales, Historia de la experiencia jurídica moderna e Historia de los tratados y política internacional. Esta relación venía a modificar los resultados de que se hizo eco Pene Vidari, G. S., en sus dos artículos “Censimento dei corsi di storia del diritto italiano”, en *Rivista di storia del diritto italiano*, LXX (1997), pp. 345-359 y “Novità su corsi di Storia del diritto italiano”, en *Rivista di storia del diritto italiano*, LXXI (1998), pp. 444-445.

²⁹ El contenido del descriptor de dicha área de conocimiento es el siguiente: «El sector comprende las competencias relativas a la historia del cristianismo y de las iglesias cristianas, desde los orígenes hasta nuestros días, tanto en Occidente, como en el Oriente cristiano. Forman parte además de dicha área de conocimiento los estudios que desarrollan una reflexión crítico-metodológica y didáctica sobre este tipo de investigación y que implican las competencias filológicas e históricas relativas a los periodos considerados».

³⁰ «El sector comprende las competencias concentradas en torno a la historia de las religiones como espacio general de tipo comparativo. En línea con la tradición italiana, éstas reflejan también los ámbitos de investigación y de enseñanza de mayor interés documental a partir de los cuales se pone en práctica la comparación histórico-religiosa: antropología, mundo clásico, Oriente Próximo, mundo bíblico, hebraísmo, tradición cristiana, con particular atención al Oriente cristiano».

Cada una de las áreas de conocimiento jurídicas agrupaba lo que antes era un conjunto de sectores más reducidos que a su vez compendiaban distintas denominaciones de asignaturas o de cátedras que cada una de ellas recibía un número. Por ejemplo, el Derecho privado substituyó a las Instituciones de derecho privado, que era un Grupo (así se denominaban) con el nº N0110, al que estaban adscritas las cátedras o asignaturas de Derecho civil (12.380), Derecho civil (bianual) (12.381), Derecho civil I y II (12.385 y 12.386), Derecho de la economía (12.810), Derecho de las obligaciones y de los contratos (13.066), Derecho de familia (13.090), Derecho matrimonial (13.410), Derecho privado (13.570), Derecho privado de la economía (13.590), Derecho deportivo (13.880), Instituciones de derecho privado (26.350), Institución de derecho privado (26.345) y Nociones jurídicas fundamentales (35.485)³¹. Desapareció el grupo de Derecho bancario (N0212), que pasó a integrarse en el Derecho mercantil. Este Derecho bancario agrupaba las asignaturas que generalmente no se estudiaban en las Facultades de Derecho sino en las de Economía, como Controles públicos en el sector crediticio y de seguros (210.070), Derecho bancario (12.320), Derecho bancario y de los seguros (212.340), Derecho bancario y de bolsa (12.330), Derecho del mercado financiero (212.770), Derecho de las entidades bancarias y de la bolsa (43.010), Derecho y legislación bancaria (43.140), Legislación bancaria (27.460), Legislación de banca y de bolsa (27.570), Legislación sobre el crédito y el ahorro (27.710), Legislación sobre bancos, sobre bolsas y sobre el ahorro (27.730)³². El Derecho concursal, que era el grupo N0213 desaparecía también como área de conocimiento autónoma y se integraba en la de Derecho mercantil, con sus dos denominaciones Derecho concursal (13.280) y Derecho de quiebras y de otros procedimientos concursales (13.284).

El Derecho administrativo (N0500) agrupaba en la reclasificación de 1992 las siguientes denominaciones de cátedras y asignaturas: Derecho administrativo (12.250), Derecho administrativo (bianual) (12.252), Derecho administrativo y de las entidades territoriales (12.270), Derecho administrativo I (12.255), Derecho administrativo II (12.256), Derecho administrativo procesal (12.290), Derecho de las entidades locales (12.540), Derecho de los bienes públicos y de las fuentes de energía (12.580), Derecho de la ordenación del territorio (12.800), Derecho y legislación urbanística (13.155), Derecho y legislación urbanística y de la construcción (13.160), Derecho de minas (13.420), Derecho procesal administrativo (13.610), Derecho sanitario (13.805), Derecho de la educación (13.820), Derecho urbanístico (13.920), Derecho urbanístico y legislación urbanística (13.930), Justicia administrativa (23.850), Legislación sobre patrimonio cultural y medio ambiente (27.475), Legislación de tráfico y sobre los transportes (27.550), Legislación forestal (227.620) y Legislación minera (27.630)³³. No obstante, en la clasificación de 1992 era el Derecho internacional (N0800) el que contaba quizás con un mayor número de denominaciones de asignaturas: Derecho administrativo internacional (12.280), Derecho comunitario (12.460), Derecho comunitario europeo (12.470), Derecho consular (12.480), Derecho de los cambios internacionales (12.560),

³¹ Ver *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, 12 de junio de 1992, 4ª Serie especial, n. 46-bis, p. 54, grupo nº N0110.

³² Ver *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, 12 de junio de 1992, 4ª Serie especial, n. 46-bis, p. 54, grupo nº N0212.

³³ Ver *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, 12 de junio de 1992, 4ª Serie especial, n. 46-bis, p. 55, grupo nº N0500.

Derecho del comercio internacional (12.700), Derecho de las comunidades europeas (13.030), Derecho diplomático y consular (13.110 y 13.113), Derecho y organización de las comunidades europeas (13.170), Derecho y política de los cambios internacionales (13.180), Derecho internacional (13.320), Derecho internacional del trabajo (13.340), Derecho internacional de la economía (13.350), Derecho internacional de la navegación (213.360), Derecho internacional privado (13.370), Derecho internacional privado y procesal (13.380), Derecho internacional público (13.390), Exégesis de los tratados (18.470), Instituciones de derecho internacional (26.580), Ordenación de las comunidades europeas (35.920) y Organización internacional (36.510)³⁴.

En el año 2000 se crean en Italia las Licenciaturas trienales, entre las que aparecen una específicamente jurídica generalística, que es la Licenciatura en Ciencias Jurídicas y la de Ciencias de los Servicios Jurídicos. En esta última Licenciatura se considera importante la formación en las materias básicas, que son casi siempre las mismas, Derecho romano y derechos de la antigüedad, Historia del derecho medieval y moderno y Filosofía del derecho, junto a disciplinas metodológicas del ámbito de la Sociología y de la Estadística, y entre ellas la Sociología jurídica, y además el Derecho constitucional, Instituciones de Derecho público, Derecho administrativo, Derecho de la Unión Europea, Derecho público comparado, Derecho privado, Derecho privado comparado, Derecho agrario, Derecho mercantil, Derecho de la economía, Derecho de la navegación, Derecho del trabajo, Derecho tributario, Derecho internacional, Derecho penal, Derecho procesal civil y Derecho procesal penal y luego la Economía de la empresa, Economía política, Hacienda pública y Economía de los intermediarios financieros. No se advierte que sea necesario que los estudiantes de esta titulación estudien Derecho eclesiástico o Derecho canónico.

El problema fundamentalmente planteado por las licenciaturas trienales es que con ellas no se adquiriría en Italia, como ocurría anteriormente con la Licenciatura tradicional de cuatro años el título de *dottore*, que durante mucho tiempo ha sido el único existente antes de que se introdujeran los doctorados de investigación en Italia. Bastaba terminar todas las asignaturas de la carrera y luego hacer una tesis (generalmente de dimensiones bastante más reducidas que las tesis doctorales españolas; con respecto a nuestro país resultaría comparable a las tesis de licenciatura, denominadas habitualmente tesinas) para conseguir el grado de doctor. Al término de la licenciatura trienal se debía de hacer un trabajo de investigación denominado tesis, pero no otorgaría la condición de doctor, lo que quedó claro tras una resolución del Tribunal de Cuentas que determinó que se tendría derecho a ostentar la condición de doctor tras una carrera de cinco años y la realización de la correspondiente tesis. Un decreto del Ministro Morati admitía la posibilidad de una solución benigna respecto a las trienales. El debate se había centrado en Italia en considerar doctores *junior* al de tres años y *senior* al de cinco años. Los de tres años se denominan simplemente licenciados o en italiano *laureati* o *triennalisti*, mientras que los de cinco son *laureati*, *specialisti* y *dottori*. El problema también conllevaba la interpretación que cabía dar a un antiguo Real Decreto italiano de la época mussoliniana que se consideraba vigente, el r. d. 1269/38, art. 43, párrafo 3º, conforme

³⁴ Ver *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, 12 de junio de 1992, 4ª Serie especial, n. 46-bis, p. 55, grupo nº N0800.

al cual se consideraba doctor a quien hubiera conseguido una *laurea* en una Universidad italiana y no en instituciones o Universidades extranjeras.

La licenciatura de especialidad en Jurisprudencia, de dos años de duración y con un total de 198 ECTS, los European Credits Transfert System, concedía a quien llegase al término de la misma e hiciese la tesis el título de doctor. Las asignaturas se dividen en tres grupos. Por un lado, las básicas, que corresponden a las mismas tres áreas de conocimiento de la Licenciatura trienal en Ciencias Jurídicas, es decir Derecho romano y derechos de la antigüedad, Historia del derecho medieval y moderno y Filosofía del Derecho. Pero, así como en la trienal les asignaba a estas tres áreas solamente un total de 18 créditos, es decir 6 por área, aquí les otorga 30, lo que supone 10 por sector científico disciplinar. Es decir, cada una de las áreas tendría un total fijo de 18 ECTS, aparte de otros que se les pudieran asignar por las propias Universidades. Luego aparecen el grupo más amplio de asignaturas que se denominan características y que corresponden a las áreas de Derecho privado, Derecho procesal civil, Derecho constitucional, Derecho administrativo, Derecho internacional, Derecho procesal penal, Derecho mercantil, Derecho del trabajo, para terminar con un grupo de áreas de conocimiento, a repartirse entre todas ellas 30 créditos, que son las de Derecho privado comparado, Derecho eclesiástico y derecho canónico, Derecho tributario, Derecho de la Unión Europea, Derecho público comparado, Economía Política, Hacienda Pública e Historia de las doctrinas políticas. Además habría 15 ECTS a elección del alumno, 15 más para conocimientos lingüísticos, prácticas en despachos, informática, etc. y 30 se reservaban para la prueba final.

En 2005 se crea la Licenciatura magistral en Jurisprudencia de cinco años³⁵, que substituye en opción a la Licenciatura trienal más la Licenciatura de especialidad. Con la Licenciatura magistral se adquiere la condición de doctor. A diferencia de la Licenciatura trienal en Ciencias Jurídicas y de la Licenciatura de especialidad en Jurisprudencia se amplían en la magistral el número de materias básicas, que queda constituido por las áreas de Derecho romano y derechos de la antigüedad (14 ECTS), Historia del derecho medieval y moderno (14), Filosofía del Derecho (15), Derecho privado (25) y luego tres áreas del sector constitucionalístico a repartirse entre ellas 18 créditos, que son el Derecho constitucional, las Instituciones de Derecho público y el Derecho eclesiástico y derecho canónico. Después habrá asignaturas de las áreas de conocimiento características del Derecho, en concreto Derecho penal (15), Derecho mercantil (15), Derecho de la Unión Europea (9), Derecho privado comparado (4,5), Derecho público comparado (4,5), Derecho administrativo (18), Derecho internacional (9), Derecho procesal civil (14), Derecho procesal penal (14), Derecho del trabajo (12), más 15 créditos más a repartir entre las áreas de Hacienda pública, Derecho tributario, Economía política, Política económica, Economía de la Empresa y Estadística, indicando que al Derecho tributario tienen que ser asignados al menos 5 créditos. El número de créditos reservados a las Universidades es de 84 para que ellas los ubiquen en las áreas de conocimiento y en las asignaturas que vean convenientes.

³⁵ Ver la “Definizione della classe del corso di laurea magistrale in Giurisprudenza”, regulada por Decreto Ministerial del 25 de noviembre de 2005, publicado en la *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 293 del 17 de diciembre de 2005.

Por otro lado, el Decreto que regulaba la Licenciatura magistral en Jurisprudencia es del 25 de noviembre de 2005. A la hora de su redacción, se excluyó el área de Derecho de la Navegación. Se produjo un cierto movimiento de profesores de esa rama jurídica que reclamaron que se incluyera en la relación de las que era obligatoria su enseñanza. Hubo de plantearse un recurso, y el Ministerio estimó que no había lugar a la modificación del Decreto ministerial, negando la posibilidad de incluir esa área que también conllevaba las denominaciones de Derecho de los transportes o Derecho aeroespacial. La Asociación Italiana de Derecho de la Navegación y de los Transportes planteó un recurso ante el Tribunal Administrativo Regional del Lazio, argumentando varias cosas, entre ellas que el sector del Derecho de los transportes ha asumido un relieve notabilísimo tanto en el ordenamiento nacional como comunitario e internacional, y ha quedado puesto de relieve en el libro blanco de la política de transportes de la Unión Europea. Además, la Asociación precisó que el Ministerio había regulado con excesiva rigidez, contra la autonomía de las Universidades, en sus directrices propias, el contenido de las enseñanzas obligatorias por encima del 50% de la docencia (216 créditos sobre un total de 300). El 7 de junio de 2006 el Tribunal Administrativo del Lazio anuló el Decreto Ministerial de 25 de noviembre de 2005. Recurrió el Ministerio ante el Consejo de Estado que el 3 de abril de 2007, a través de su Sección tercera, anuló la sentencia del Tribunal Administrativo del Lazio³⁶. Entre tanto, había habido nuevos posicionamientos y la Asociación Italiana de Derecho de la Navegación y de los Transportes había renunciado al recurso de primera instancia y a los efectos de la sentencia impugnada en sede regional.

Así como en el ámbito de las Facultades de Jurisprudencia se publicó en Italia un Decreto ministerial de 4 de agosto de 2000, insertado en la *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana* del 19 de octubre de 2000, la Iglesia algo después puso en marcha la reforma de los estudios de Derecho Canónico. El 14 de noviembre de 2002 se hizo público el denominado Decreto *Novo Codice*, emanado de la Congregación para la Educación Católica el 2 de septiembre de 2002. El texto apareció recogido en las *Acta Apostolicae Sedis* y ha merecido algunos breves comentarios³⁷. Es de aplicación por parte de las Facultades de Derecho Canónico desde el curso académico 2003-2004. El ámbito de aplicación del Decreto es el de las Facultades de Derecho Canónico que hubiesen sido erigidas por la Congregación de la Educación Católica y los que tuvieran también la categoría de Institutos de Derecho Canónico.

Con respecto al Derecho Canónico, las novedades principales radicarón en que se operaba, mediante el Decreto citado anteriormente, una modificación de las enseñanzas de Derecho Canónico que habían sido determinadas, mediante la Constitución Apostólica *Deus scientiarum*³⁸ de 24 de mayo de 1931, de Pío XI, en un bienio para la

³⁶ Nos hemos ocupado de todo este itinerario procesal en Peláez, M. J., “Una mirada no calvinista sobre la Asociación Española de Derecho Marítimo y la perimetración jurídica del Derecho de la navegación marítima”, *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, abril de 2010, en www.eumed.net/rev/cccss/08/mjp.htm, pp. 8-11.

³⁷ Val Pérez, H., “La reforma dels estudis de Dret Canònic”, en *Temes d'avui. Revista de Teologia i Qüestions Actuals*, nº 13 (2003), pp. 59-62 y Ghirlanda, G., “Riforma degli studi nelle facoltà di diritto canonico”, en *Periodica de re canonica*, vol. XCII, nº 2 (2003), pp. 193-216 y el texto latino del Decreto *Novo Codice* en pp. 217-222.

³⁸ *Acta Apostolicae Sedis*, 23 (1931), pp. 241-284.

obtención de la Licenciatura, duración que había sido mantenida por la Constitución Apostólica *Sapientia christiana*³⁹, de 15 de abril de 1979, pasando a tener a partir de 2004 tres años o seis semestres, que han de venir precedidos de un primer ciclo de dos años o cuatro semestres de formación filosófico-teológica. Del mismo no están exceptuados aquellos que tengan una titulación en Derecho civil. El Decreto, al modificar el art. 76 de la Constitución Apostólica *Sapientia Christiana*, habla de “grado en Derecho civil”, dando a entender el Bachelor, la Licence, la Laurea o la Licenciatura, según los países que, respecto a Europa, con el horizonte del 2010 estaba previsto que se clarificará más con la unificación de titulaciones previstas en la mayor parte de los países del Viejo Continente, pero que en la práctica de las denominaciones en mayo de 2010 no está unificado a nivel europeo. Además, en los estudios propiamente dichos de la Licenciatura en Derecho Canónico, podrán llevarse a cabo algunas convalidaciones a los que hayan hecho la carrera de Derecho (como venía siendo habitual práctica hasta 2003), pero no será posible reducir la duración de seis semestres o tres años de la misma.

Para una mayor clarificación procederemos a indicar las asignaturas, y las enumeraremos, cosa que no hace el Decreto. Respecto a las mismas, dentro del primer ciclo obligatorio, se habla de una formación filosófica integrada por tres materias: 1) Antropología filosófica, 2) Metafísica y 3) Ética, a la que seguirá una instrucción teológica con: 4) Introducción a la Sagrada Escritura, 5) Teología fundamental: la revelación divina, su transmisión y credibilidad, 6) Teología trinitaria, 7) Cristología, 8) Tratado de gracia, 9) Eclesiología, 10) Teología sacramentaria general, 11) Teología sacramentaria especial, 12) Teología moral fundamental y 13) Teología moral especial. Se complementará con 14) Instituciones generales de Derecho canónico y 15) Lengua latina.

Disponiendo de este primer ciclo, ya se puede acceder a los estudios propiamente dichos de Derecho Canónico con una Licenciatura en tres años en la que hay 1) Código de Derecho Canónico de 1983 o el Código de los Cánones de las Iglesias Orientales de 1990⁴⁰, según se apliquen en el correspondiente territorio una u otra legislación, junto a un conjunto de materias como son 2) Teología del Derecho Canónico, 3) Filosofía del Derecho, 4) Instituciones de Derecho Romano, 5) Elementos de Derecho Civil, 6) Historia de las instituciones canónicas, 7) Historia de las fuentes del Derecho Canónico, 8) Relaciones Iglesia Estado, 9) Praxis canónica administrativa y judicial y 10) Lengua latina, a las que se añadirán otras asignaturas especiales obligatorias u optativas según las diferentes Facultades y además 11) Introducción al Código de las Iglesias Orientales para los estudiantes de las Facultades de Derecho Canónico del rito latino y 12) Introducción al Código de Derecho Canónico para los estudiantes de las Facultades de rito oriental. Una vez concluido este periodo de tres años, pueden iniciarse los estudios de tercer ciclo, que así se les denomina utilizando la terminología académica de las Universidades privadas y públicas, que se concibe como un periodo de investigación que culminará con la tesis doctoral y en el que ya no se especifican materias ni

³⁹ *Acta Apostolicae Sedis*, 71 (1979), pp. 469-499.

⁴⁰ Este *Codex Canonum Ecclesiarum Orientalium* fue promulgado por la Constitución Apostólica *Sacri Canones* el 18 de Octubre de 1990.

asignaturas, sino simplemente el adiestramiento en latinidad canónica, cursos especiales, prácticas y seminarios ya determinados en concreto por cada Facultad.

Fue a finales de Septiembre de 2003 cuando algunas Facultades de Derecho Canónico hicieron públicos los nuevos planes de estudio de la Licenciatura, en algunos casos para el conjunto de los tres años o seis semestres, y en otros tan sólo para el primer año académico. A partir de 2004 ya las italianas estaban ajustadas a la reforma. La Facultad de Derecho Canónico de la Universidad Pontificia del Laterano contaba en 2003, en el primer semestre de la Licenciatura con 1) Sociología general y Sociología jurídica, 2) Metodología jurídica, 3) Introducción a los sistemas vigentes de Derecho Civil, 4) Teología del Derecho Canónico, 5) Derecho del Pueblo de Dios. La jerarquía, 6) La función de enseñar en la Iglesia, 7) Instituciones de Derecho romano, 8) Instituciones privadas de Derecho civil, 9) Instituciones públicas de Derecho civil, 10) Historia de las fuentes y de la ciencia del Derecho canónico y 11) Lengua latina. En el segundo semestre se impartían 12) Doctrina social de la Iglesia, 13) Filosofía del derecho, 14) Principios e Historia de las relaciones entre la Iglesia y la Comunidad política, 15) De la función santificadora de la Iglesia, 16) Derecho Procesal general, 17) Instituciones de Derecho romano, 18) Instituciones privadas de Derecho Civil y 19) Historia de las instituciones de Derecho Canónico. Se podría complementar con Normas generales de Derecho Canónico. El segundo año tenía también una estructura semestral y en el conjunto del año académico habrían de superarse las asignaturas de 20) Derecho matrimonial I, 21) Derecho Procesal canónico. El proceso contencioso, 22) Derecho común de las Iglesias orientales I, 23) Instituciones de Derecho internacional, 24) Derecho administrativo canónico I, 25) Lengua latina, 26) Derecho del pueblo de Dios. Los fieles, 27) Derecho común de las Iglesias orientales II, 28) Disciplina de las sanciones penales en la Iglesia, 29) Instituciones de la Organización Internacional, 30) Derecho común I, 31) Medicina legal y 32) Derecho matrimonial II. En el tercer año, durante el segundo semestre, los estudiantes prepararían el examen *De Universo Iure Canonico* y una serie de pruebas de lenguas modernas, mientras que en el primer periodo tendrían las asignaturas de 33) Derecho del Pueblo de Dios III, 34) Derecho patrimonial canónico, 35) Derecho administrativo canónico II, 36) Praxis judicial I, 37) Praxis judicial II y 38) Lengua latina.

También, ya en España, la Universidad Pontificia de Comillas llevó a cabo la modificación de su plan de estudios en 2003 y en 2010 sigue el mismo vigente, precedido de la formación institucional⁴¹ en dos años. En concreto las asignaturas son: 1 y 2) Latín I y II, 3) Normas generales (cánones 1-95 del Código de Derecho Canónico de 1983), 4) Ministros y Orden Sagrado, 5) Derecho Procesal canónico, 6) Historia del derecho canónico (fuentes e instituciones), 7) Derecho concordatario, 8) Derecho romano, 9) Derecho Eclesiástico del Estado y 10) Filosofía del derecho, 11 y 12) Latín I y II, 13) Fieles en general, laicos y asociaciones, 14) Vida consagrada, 15) Derecho matrimonial, 16) Derecho público eclesiástico, 17) Normas generales (cánones 96-203 del Código de Derecho Canónico), 18) Constitución jerárquica de la Iglesia, 19)

⁴¹ En el mismo se estudian Latín I y II, Metafísica, Moral Fundamental, Antropología Teológica, Eclesiología, Teología Fundamental, Moral de la Persona, Antropología Filosófica, Cristología, El Misterio de Dios, Introducción a la Escritura, Sacramentos, Introducción al Derecho Canónico y de nuevo dos asignaturas de Latín en el segundo año.

Introducción al Derecho civil, 20) Bienes temporales de la Iglesia y 21) Fundamentos teológicos del Derecho Canónico. Para el tercer año están reservadas las materias de 22) La función de enseñar en la Iglesia, 23) Curia diocesana y parroquia, 24) Introducción al Código de los Cánones de las Iglesias Orientales, 25) La función de santificar de la Iglesia, 26) Sanciones en la Iglesia y proceso penal, 27) Seminario de Derecho Eclesiástico del Estado, 28) Seminario de Derecho matrimonial, 29) Seminario de vida consagrada, 30) Praxis judicial, 31) Praxis administrativa, 32) Psicología y Derecho canónico matrimonial y 33) Metodología. Esta Facultad tiene implantado el sistema de créditos europeos y se terminará la Licenciatura con una tesina.

La Facultad de Derecho Canónico de la Universidad Pontificia de la Santa Cruz de Roma con ocasión de la reforma de las enseñanzas canonísticas pasó a contar en el curso 2003-2004 con un plantel de asignaturas anuales que, en su primer año, ofrecía: 1) Derecho Romano, 2) Filosofía del Derecho, 3) Teoría Fundamental del Derecho canónico, 4) Parte General del Derecho canónico, 5) Derecho constitucional canónico, 6) Derecho administrativo canónico, 7) Historia del derecho canónico y 8) Latín, dejando para el segundo año: 9) Organización eclesiástica, 10) Relaciones entre la Iglesia y la Sociedad Civil, 11) Derecho de la persona, 12) Derecho patrimonial, 13) Derecho matrimonial I, 14) Derecho Procesal I y 15) Latín. En el tercer año académico, se impartían 16) Derecho matrimonial II, 17) Derecho procesal II, 18) Derecho de la función de santificar, 19) Derecho de la función de enseñar, 20) Derecho penal, 21) Derecho Eclesiástico, 22) Derecho oriental, 23) Vida consagrada, 24) Seminario de investigación y 25) Latín. Desde 2003 las cosas han cambiado sensiblemente en la Universidad de la Santa Cruz de Roma y la revista que publica *Ius ecclesiae* se ha consolidado en el mundo científico de los canonistas. La situación en mayo de 2010 es la siguiente. Cuentan con un primer ciclo para ser realizado por los alumnos que no han seguido los estudios institucionales de Filosofía y Teología, y dos periodos más, el correspondiente a la licenciatura en Derecho Canónico y luego el doctorado. Dentro de los denominados estudios institucionales en dos años académicos, sólo cuentan con dos asignaturas jurídica, el Derecho Canónico I y el Derecho Canónico II. Todo el resto de disciplinas que deben cursarse y superarse son de Filosofía y Teología. En la licenciatura propiamente dicha de Derecho Canónico, en el primer año las asignaturas obligatorias son: 1) Derecho canónico (Parte General), 2) Derecho romano, 3) Derecho constitucional canónico, 4) Derecho administrativo canónico⁴², 5) Filosofía del derecho,

⁴² Resulta interesante resaltar aquí que la enseñanza y la construcción de la novedosa asignatura de Derecho administrativo canónico debe mucho, tanto en la Facultad de Derecho Canónico de la Universidad de Navarra como en la de la Santa Cruz de Roma, a Eduardo Labandeira Monteiro (1931-1991), que es autor de un *Tratado de Derecho administrativo canónico*, Pamplona, 1988 y 2ª ed., 1993. Javier Canosa, que se formó en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona, es el actual docente de dicha asignatura en la Universidad de la Santa Cruz y resume el contenido de sus explicaciones y de la materia con el siguiente descriptor: «El Derecho administrativo canónico estudia los principios ordenadores y la praxis del ejercicio de la potestad ejecutiva, a través de los órganos de gobierno a nivel universal y a nivel particular. Se propone el análisis temático de las circunstancias jurídicas que, según la ley, condicionan la realización práctica de los actos administrativos de gobierno –decretos, preceptos, rescriptos–, los caracteres de la actividad jurídica de los órganos administrativos y sus límites. Además estudia los principios generales y la praxis que regula la revisión administrativa o judicial de los actos de la administración de la estructura oficial de la Iglesia». Labandeira publicó en la revista *Ius canonicum* una serie de artículos de Derecho administrativo canónico, como son los siguientes. “El objeto del recurso contencioso-administrativo en la Iglesia y los derechos subjetivos”, vol. XX, nº 40 (1980), pp. 151-166; “La Signatura Apostólica y los Tribunales Administrativos”, vol. XXI, nº 42 (1981), pp. 665-721; “La

6) Historia del derecho canónico, 7) Teoría fundamental del Derecho canónico, 8) Derecho del *munus docendi* y 9) Latín I. Como nota característica, las asignaturas con mayor número de créditos europeos son la Historia del derecho canónico y el Latín con 10 ECTS, mientras que las de menor carga docente son la Filosofía del Derecho y la Teoría fundamental del Derecho canónico, con 3 ECTS cada una de ellas. En segundo año se estudia 10) Derecho de la persona, 11) Derecho de la organización eclesiástica, 12) Derecho de las relaciones entre la Iglesia y la sociedad civil, 13) Derecho matrimonial canónico, 14) Derecho procesal canónico, 15) Derecho patrimonial canónico y 16) Latín II. El mayor número de ECTS, en el segundo año, es asignado, como es lógico imaginarse, a Derecho matrimonial canónico y a Derecho patrimonial canónico, ambas asignaturas con 12 ECTS. Durante el tercer año las asignaturas obligatorias son 17) Derecho del *munus sanctificandi*, 18) Derecho penal canónico, 19) Derecho eclesiástico del Estado⁴³, 20) Derecho canónico oriental, 21) Régimen jurídico de los Institutos de vida consagrada y de las Sociedades de vida apostólicas y 22) Seminario de investigación. Además, el alumno debe completar su formación con 12 ECTS más correspondientes a diversos cursillos y seminarios optativos que son los siguientes en el curso 2009-2010: 23) Consentimiento matrimonial, 24) Jurisprudencia de la Rota Romana, 25, 26 y 27) Curso práctico de causas matrimoniales I, II y III, 28) Peritaje psiquiátrico en las causas de nulidad matrimonial, 29) Procesos matrimoniales especiales, 30) Procedimiento penal⁴⁴, 31) Causas de los Santos, 32) Derecho procesal

remonstratio y la aplicación de las leyes universales en la Iglesia particular”, vol. XXIV, nº 48 (1984), pp. 711-740; “La distinción de poderes y la potestad ejecutiva”, vol. XXVIII, nº 55 (1988), pp. 85-98; “La defensa de los administrados en el Derecho canónico”, vol. XXXI, nº 61 (1991), pp. 271-288. Por otro lado, Canosa ha obsequiado al mundo científico del Derecho administrativo canónico con algunos trabajos, todos en la misma publicación periódica, como “La presunzione della licenza di cui al can. 112 § 1, 1º del Codice di diritto canonico. Alcune note su un rescritto della Segreteria di Stato”, en *Ius ecclesiae. Rivista internazionale di diritto canonico*, vol. V, nº 2 (1993), pp. 613-631; “La concessione di grazie attraverso i rescritti”, vol. VI, nº 1 (1994), pp. 237-257; “La legislazione generale sul procedimento di formazione degli atti amministrativi nel Diritto canonico”, vol. X, nº 1 (1998), pp. 255-273; “La funzione della giurisprudenza della Segnatura Apostolica nello sviluppo del Diritto amministrativo canonico”, vol. XVII, nº 2 (2005), pp. 385-415 y “I principi e le fasi del procedimento amministrativo nel diritto canonico”, vol. XVIII, nº 3 (2006), pp. 551-577. También Canosa ha colaborado con Miras, J. y Baura, E., en la redacción del *Compendio de Derecho administrativo canónico*, Pamplona, 2001.

⁴³ El Derecho eclesiástico del Estado es en España un área de conocimiento jurídica independiente y precisamente con esa denominación. El catedrático de dicha asignatura en la Universidad de la Santa Cruz es José Tomás Martín de Agar y Valverde, quien perimetra el programa de sus enseñanzas con el siguiente contenido: «Se ocupa, desde una óptica del Derecho comparado, de la posición de los diversos sistemas y ordenamientos civiles frente al hecho religioso, de los principios que inspiran aquellos ordenamientos, particularmente en relación a la religión católica. Examina desde un punto de vista formal las fuentes de origen estatal o nacidas fruto de un acuerdo (tratados, concordatos, acuerdos, etc.) y el valor de los ordenamientos confesionales (en particular el canónico) en el ámbito civil. Con detenida amplitud se estudia el derecho de libertad religiosa en cada uno de los ordenamientos y en el ámbito internacional, y además la objeción de conciencia y hasta dónde pueden llegar sus límites. Se examinan con sentido crítico algunos temas particulares: posición jurídica de las confesiones religiosas, personalidad de los entes religiosos, el estatuto del ministro de culto, el matrimonio religioso, la libertad de enseñanza y la formación religiosa, la cooperación asistencial, económica y social entre el Estado y los diversos credos religiosos, etc.».

⁴⁴ Respecto al procedimiento penal el catedrático es Davide Cito, también docente de Historia del derecho canónico y formado en la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad de Bolonia, donde hizo su tesis de laurea en Historia del derecho italiano. Este Cito es el mismo Davide Emilio Cito Pagani-Cesa, que escribió el artículo titulado “Il difficile equilibrio tra diritto locale e aspirazioni universali negli antesignani dello Studio -Pepone-: dal diritto longobardo alle Pandette”, en *Una offerta scientifica*

administrativo⁴⁵, 33) Cuestiones jurídico-canónicas de la cura pastoral parroquial, 34) Derechos humanos: fundamento, formulación y tutela, 35) Estatutos de las asociaciones de fieles, 36) Procedimientos y praxis relativas al estatuto del clérigo, 37) Ordenamiento y praxis de la Curia romana, 38) La responsabilidad jurídica de la administración y el recurso contencioso administrativo, 39) Canon Law and State Law: a Comparative Analysis of Legal Systems in the World, 40) Religious Law in Comparative State Law at the dawn of the 21st Century⁴⁶ y 41) Cuestiones de Derecho patrimonial.

Con respecto a la Pontificia Universidad Gregoriana, en 2010 el plan de estudios de su Facultad de Derecho Canónico resulta no tan parecido en sus dos años de estudios institucionales al de otras Universidades romanas, ya que mezcla asignaturas de corte tradicional como la Metafísica o la Ética general con otras más modernas como Ética sexual y familiar, Bioética y política y Ética biomédica, y denomina a las dos asignaturas jurídicas que hay en ese periodo de estudios, ubicadas en el primer y segundo semestre como Derecho en el misterio de la Iglesia, que imparte el prestigioso e inefable Ghirlanda. Las asignaturas de los tres cursos de Licenciatura en Derecho canónico, para ir aplicando sucesivamente en el presente curso académico 2009-2010 y luego en 2010-2011 y 2012-2013, son las que a continuación reproducimos: 1) Código de Derecho Canónico. Normas generales, 2) Código de Derecho Canónico. Fieles en general, laicos y asociaciones, 3) Praxis administrativa. Normas generales, 4) Praxis administrativa. Asociaciones de fieles, 5) Historia de las fuentes del Derecho canónico, 6) Curso introductorio y metodología, 7, 8 y 9) Lengua latina I, II y III, 10) Latin language I, 11) Código de Derecho Canónico. Ministros sagrados, 12) Código de Derecho Canónico. Vida consagrada, 13) Código de Derecho Canónico. Orden sagrado, 14) Praxis administrativa. Ministros sagrados, 15) Praxis administrativa. Vida consagrada, 16) Filosofía del Derecho, 17) Historia de las instituciones de Derecho canónico, 18 y 19) Lengua latina I y II, del segundo semestre del primer año académico, 20) Latin language I, 21) Código de Derecho Canónico. Normas generales II, 22) Código de Derecho Canónico. Constitución jerárquica de la Iglesia, 23) Código de Derecho Canónico. Curia diocesana y parroquia, 24) Praxis administrativa. Curia diocesana y parroquia, 25) Derecho romano, 26) Curso introductorio y metodología, 27, 28 y 29) Lengua latina I, II y III, para el primer semestre del 2º año de la licenciatura,

iushistórica internacional al doctor J. M. Font i Rius por sus ocho lustros de docencia universitaria Barcelona, 1985, pp. 63-93. En concreto, la materia de Procedimiento penal, que enseña Cito, tiene el siguiente descriptor: «La asignatura se propone examinar, sobre la base de la normativa del Código de Derecho Canónico y de las normas especiales publicadas posteriormente, los procedimientos (judicial y administrativo) dirigidos a la imposición o a la declaración de la pena canónica».

⁴⁵ Javier Canosa, que también es docente de Derecho procesal administrativo, perfila el contenido de esta asignatura con el siguiente descriptor: «Estudio teórico y práctico del procedimiento administrativo en cuanto garantía jurídica para el adecuado desarrollo de la actividad de la Administración Pública eclesiástica. La utilización apropiada del procedimiento administrativo es el presupuesto para la puesta en práctica de los actos administrativos justos, prudentes y de buen gobierno».

⁴⁶ Estas dos asignaturas optativas en inglés las imparte el afamado jurista, natural de Málaga, Ernesto Caparrós, nacionalizado canadiense, y que ha sido catedrático de Derecho civil y de Derecho canónico de las Universidades Laval (Québec) y de Ottawa, y actualmente es profesor emérito de esta última. Este personaje, salido de la barriada de El Palo, apenas es conocido aquí entre la feligresía jurídica y la ciudadanía civil de la Costa del Sol, a pesar de que ha publicado en Berkeley, Québec, Ottawa, Bruselas, París, Roma, Princeton, Montréal, Toronto, Neuchâtel, Cowansville, Washington, Budapest, Chicago, Milán, etc.

30) Latin language I, 31) Código de Derecho Canónico. *Munus sanctificandi* (exceptuando el orden sagrado y el matrimonio), 32) *Munus docendi* de la Iglesia, 33) Praxis administrativa. Culto y sacramento de la penitencia, 34) Praxis administrativa. *Munus docendi*, 35) Introducción al Derecho civil, 36) Introducción al Código de los Cánones de las Iglesias Orientales, 37 y 38) Lengua latina I y II, para el segundo semestre del 2º año de licenciatura, 39) Latin language I, 40) Código de Derecho Canónico. Matrimonio, 41) Código de Derecho Canónico. procesos, 42) Praxis administrativa. Procesos, 43) Praxis administrativa II. Matrimonio, 44) Teología del Derecho, 45) Curso de introducción y metodología, 46, 47 y 48) Lengua latina I, II y III, en el primer semestre del tercer año de Licenciatura, 49) Latin language I, 50) Código de Derecho Canónico. Bienes temporales de la Iglesia, 51) Código de Derecho Canónico. Procesos II, 52) Código de Derecho Canónico. Sanciones de la Iglesia, 53) Praxis administrativa. Sanciones y bienes temporales, 55) Praxis administrativa. Jurisprudencia matrimonial de la Rota. Administración de justicia, 56) Relaciones jurídicas entre la Iglesia y la sociedad civil, 57 y 58) Lengua latina I y II, para el segundo semestre del tercer año de licenciatura y 59) Latin language I. Además, deben cursarse algunos créditos a elegir entre asignaturas optativas del tenor siguiente: 60) Carisma de los Institutos de vida consagrada y su autonomía, 61) La *communicatio in sacris*, 62) Antropología jurídica, 63) La categoría de los derechos humanos, hoy, 64) Decretos generales e instrucciones, 65) Cuestiones especiales de Filosofía del Derecho, 66) Las pruebas en los procesos matrimoniales, 67) Proceso documental (cánones 1686-1688) y 68) Concilios ecuménicos y generales de la Iglesia desde Nicea al Vaticano II (1962-1965).

Respecto a las asignaturas histórico-jurídicas (no olvidemos la importancia que tiene la historia para un canonista)⁴⁷ consignamos que el Derecho Romano sigue manteniéndose con la rúbrica de Instituciones de Derecho Romano o simplemente Derecho Romano, generalmente en el primer año académico, pero en algún caso es bianual en primer y segundo año. La Historia del derecho canónico aparece por regla general unificada en Fuentes e Instituciones, a pesar de la separación específica que establecía el decreto, aunque en la Universidad Pontificia Gregoriana la diferenciación de asignaturas es clara y en años académicos distintos, abarcando en la programación de Norman Tanner en las fuentes desde el Concilio de Nicea al Código de Derecho Canónico de 1917 y en las instituciones llegando hasta el Vaticano II, aunque por otro lado sorprende que, en la Facultad de Historia Eclesiástica de la Gregoriana, su plan de estudios de Licenciatura y Doctorado sólo cuente con una asignatura de contenido histórico-jurídico, que lleva el título de Los Estados pontificios desde el siglo XVI al XIX. Alguna Facultad de Derecho Canónico divide en su plan de estudios en Historia de las fuentes y de la ciencia del Derecho canónico e Historia de las instituciones del derecho canónico. La excepción general la constituye la Universidad Pontificia Urbaniana que cuenta en la Licenciatura con cuatro materias iushistóricas obligatorias, aparte de las Instituciones de Derecho Romano, que son Historia del Derecho Canónico I y II, Historia de las Fuentes del Derecho Canónico e Historia de las instituciones canónicas. Pocas veces hay Derecho común, aunque en alguna oportunidad también se oferta en doctorado. Alguna atención mayor se dedica a la Historia de las relaciones Iglesia-Estado y en la

⁴⁷ Cfr. Metzger, M., "L'importance de l'histoire pour le canoniste", en *Revue de droit canonique*, vol. 47, nº 2 (1997), pp. 21-39.

Universidad Católica de Lublin hay incluso Historia del derecho canónico polaco e Historia de las instituciones eclesíásticas y de los sínodos polacos. La Gregoriana tuvo en su plan de estudios una asignatura optativa titulada La noción de laico en la Historia. La Facultad de Derecho Canónico de la Université Saint-Paul en Canadá contempla la Historia del derecho canónico en diversas asignaturas sistemáticas, particularmente en Introducción al Derecho Canónico. El área de conocimiento o sector científico disciplinario, que hemos ya mencionado, M-Sto/07, que aparece recogido en algunos de los planes de estudio de diversas Facultades civiles de Universidades italianas, con el rótulo Historia del Cristianismo y de las Iglesias no tiene acogida en las Facultades de Derecho Canónico de las Universidades Pontificias de Roma.

En su conjunto la ventaja fundamental de la reforma de 2003 es que el Derecho Canónico ha adquirido mayor importancia y los canonistas están mejor preparados. En el platillo izquierdo de la balanza (que sería el de los efectos negativos), sin embargo las consecuencias se han hecho notar de forma inmediata. El jesuita Gianfranco Ghirlanda señalaba una serie de inconvenientes que nosotros resumimos según él en cuatro ideas: 1ª) El cambio de dos a tres años era valorado en su momento por Ghirlanda como un problema de grueso calibre, para las ya de por sí menguadas finanzas de los Institutos y Facultades de Cánones⁴⁸, que tendrían que contar y a veces también que contratar a más profesorado. 2ª) La carencia de vocaciones sacerdotales en muchos países del mundo haría que a los obispos no les compensase mantener durante más tiempo clérigos dedicados al estudio apartados del ejercicio pastoral⁴⁹. 3ª) Disminución del número de doctorandos y 4ª) Desaparición de las Escuelas de Verano de Derecho Canónico y de los programas a tiempo parcial⁵⁰. Por otro lado, hay quienes trataron de hacer un planteamiento más generalista, basándose en que el Derecho Canónico debe profundizar en el reconocimiento de la dignidad de la persona humana, recuperar los carismas del pueblo de Dios, poner en su sitio el ministerio petrino y usar la imaginación para construir nuevas estructuras canónicas y un derecho acorde con las mismas⁵¹, o buscar formas de interpretar sus normas⁵². A nuestro modesto entender cabe también hacer otras consideraciones sobre el panorama que presentan las Facultades españolas de Derecho Canónico, que no resulta demasiado alentador. La Pontificia de Salamanca luchaba y lucha por tener alumnos en Canónico, cuando ha andado sobrada de ellos en Ciencias de la Comunicación, Teología o Psicología. La Universidad de Navarra en los

⁴⁸ Ghirlanda, G., en *Periodica de re canonica*, vol. XCII, nº 2 (2003), p. 207.

⁴⁹ Ghirlanda, G., en *Periodica de re canonica*, vol. XCII, nº 2 (2003), p. 207.

⁵⁰ Ghirlanda, G., en *Periodica de re canonica*, vol. XCII, nº 2 (2003), pp. 207-208.

⁵¹ Eso es lo que propone, entre otras cosas, en algunas de las cuales no podemos ser coincidentes con él, Örsy, L., “*Quo vadis Ecclesia. The Future of Canon Law*”, en *Studia canonica. A Canadian Canon Law Review*, vol. XXXVI, nº 1 (2002), pp. 5-24. Concluye el sabio jesuita que «el Derecho Canónico estará necesitado como también la comunidad necesita los dones del Espíritu y el Espíritu necesita libertad para distribuir sus dones» (p. 24). En línea parecida de pensamiento Ladislav Örsy ha publicado “*Episcopal Conferences and the Power of the Spirit*”, en *The Jurist*, vol. 59 (1999), pp. 409-431; “*Models of Approaches to Canon Law and their Impact on Interpretation*”, en *The Jurist*, vol. 50 (1990), pp. 83-101; “*The Reception of the Laws by the People of God: A Theological and Canonical Inquiry in the Light of Vatican Council II*”, en *The Jurist*, vol. 55 (1995), pp. 504-526.

⁵² Cfr. Puza, R., “*L’avenir de la codification: application et interprétation de la loi selon la théorie de l’interprétation mobile*”, en *Revue de droit canonique*, vol. 51, nº 2 (2001), pp. 335-346.

últimos años a duras penas ha venido superando (cuando los alcanza) los cuarenta alumnos en Derecho Canónico entre Licenciatura y Doctorado, mientras que la Teología se mantiene en un número que supera incluso, en dicha Universidad, a las Licenciaturas en Historia y en Filosofía juntas. La crisis en España y en Italia se hizo más aguda en los cursos 2004-2005 y 2005-2006, pero se ha producido un interés mayor por esta ciencia, una preparación científica más adecuada y una valoración del Derecho Canónico tanto a nivel intraeclesial como en el mundo civil. Nos encontramos frente a un derecho universal de un rigor y de una pulcritud en sus definiciones y en sus normas que a veces se ha echado a faltar en algunos textos codificados de Derecho civil, mercantil, penal, procesal civil y procesal penal. Ya, por último, vemos muy conveniente que la formación de muchos jueces de los tribunales eclesiásticos de numerosas diócesis sea cada vez más profunda y rigurosa, fruto de una preparación académica⁵³ en la que no falte el tecnicismo jurídico y esté de más tanta demagogia psicológica, más propia de un pastoforio que de una curia diocesana. El Derecho Canónico debe resplandecer con el brillo de antaño dentro de las ciencias eclesiásticas y recuperar, donde lo haya perdido, su lugar en las enseñanzas en las Escuelas y Facultades de Leyes, teniendo además en cuenta que la sentencia de muerte del Derecho Canónico que decretó Álvaro d'Ors y Pérez-Peix, tras la publicación del entonces nuevo Código de 1983, ni se ha producido, ni se la espera. Cada vez se extiende más el rigor dentro de la ciencia canónica y las publicaciones de los últimos tres lustros han hecho reverdecer la importancia de la materia jurídica y sagrada a la que dieron carta de naturaleza Graciano y San Ramon de Penyafort.

Por otro lado, Italia ha entrado de lleno en el espinoso tema de los rankings, que ofrecen resultados dispares, como ocurre en otros países. Que duda cabe que el mejor ranking de Universidades del mundo es el de Shanghai, y el segundo el del *Times*, pero existen otros, uno de ellos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas español, que ofrece la ventaja de incluir un listado de las ocho mil mejores Universidades del mundo, y que ha tenido mucho eco en Italia, hábilmente manejado desde aquellas Universidades italianas en las que en el mismo salían bien posicionadas y sin embargo quedaban en mal o pésimo lugar en la clasificación que en junio de 2009 se hizo por primera vez en Italia, a iniciativa oficial desde el Ministerio de la Instrucción, de las Universidades y de la Investigación, a través de la Agencia Nacional de Valoración del Sistema Universitario y de la Investigación.

Pero veamos los rankings. En primer lugar, el Ranking del *Times*, de 13 de diciembre de 2009, que incluye las 200 mejores Universidades del mundo, cuyo lugar de cabeza corresponde a Harvard, seguida de la casi siempre considerada como mejor Universidad de Europa, la de Cambridge; sin embargo, sólo considera integrada dentro de este prestigioso club de las doscientas a la Universidad de Bolonia, que ocupa el nº 174 y que en 2008 aparecía con el nº 192. Se ha de decir que de las españolas sólo aparece la Universidad de Barcelona en el puesto nº 171 (en 2008 estaba la nº 186). Más prestigioso y con criterios de mayor rigor es el ranking de Shanghai, cuyos resultados se

⁵³ Algunos han escrito escrito en términos de “promoción de la ciencia canónica”, como por ejemplo Valdrini, P., “Le travail du canoniste dans les facultés de droit canonique”, en *Revue de droit canonique*, vol. 47, nº 2 (1997), pp. 111-126; particularmente, respecto a lo que aquí estamos mencionando, ver las pp. 113-116.

han publicado en 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008 y 2009. Vamos a referirnos a la última entrega del mismo que se produjo en noviembre de 2009 y que sitúa desde 2003 siempre a la Universidad de Harvard como la mejor del mundo. Respecto a las italianas, no hay ninguna entre las cien primeras Universidades el mundo y sí aparece la primera a partir de la 101 la de Milán, luego, por ese orden, las de Pisa, Roma La Sapienza, Padua, Bolonia, Florencia, Turín, Politécnica de Milán, Escuela Normal Superior de Pisa, Ferrara, Génova, Nápoles Federico II, Palermo, Católica del Sagrado Corazón de Milán, Politécnica de Turín, Bari, Parma, Pavía, Perugia, Roma Tor Vergata y Siena.

Según la clasificación de las Universidades públicas italianas, a iniciativa del Ministerio, el orden sería el siguiente: 1º) Trento, 2º) Politécnica de Turín, 3º) Politécnica de Milán, 4º) Bérgamo, 5º) Génova, 6º) Milán Bicocca, 7º) Roma “Foro Italico”, 8º) Turín, 9º) Udine, 10º) Toscana, 11º) Milán, 12º) Venecia, 13º) Chieti, 14º) Padua, 15º) Insubria, 16º) Bolonia, 17º) Roma Tor Vergata, 18º) Ferrara, 19º) Calabria, 20º) Módena y Reggio Emilia, 22º) Politécnica de las Marcas, 23º) Pisa, 24º) Piamonte Oriental, 25º) Sannio de Benevento, 26º) Pavía, 27º) Verona, 28º) Politécnica de Bari, 29º) Brescia, 30º) Perugia, 31º) Roma III, 32º) Parma, 33º) Mediterránea de Reggio Calabria, 34º) Salerno, 35º) Lecce, 36º) Iuav de Venecia, 37º) Catanzaro, 38º) Nápoles, 39) Catania, 40º) Bari, 41º) Partenopea de Nápoles, 42º) Cagliari, 43º) Roma La Sapienza, 44º) Teramo, 45º) Cassino, 46º) Molise, 47º) Camerino, 48º) Oriental de Nápoles, 49º) Nápoles II, 50º) Basilicata, 52º) Sassari, 53º) Messina, 54º) Palermo, 55º) Foggia y 56º) Macerata. El asunto tenía consideraciones importantes ya que repercutía directamente en la asignación presupuestaria que el Ministerio haría a las Universidades en 2010, lo que suponía que a la Universidad de Trento se le incrementaba su presupuesto en un 10,69% y a las del furgón de cola, Messina, Palermo, Foggia y Macerata, se les reducía a cada una de ellas un 3%. Además a Sassari se le reducía también un 2,95% y las Universidades Politécnicas de Turín y de Milán lo verían incrementado en un 5,22% y un 4,14% respectivamente.

Sin embargo, con referencia a este ranking italiano se ha levantado una enorme polvareda, defendiendo que el ranking elaborado por el CSIC español está mejor hecho y además contextualiza y ubica las Universidades clásicas italianas en un lugar de relevancia mucho mejor, con el orden que, a fecha del 14 de mayo de 2010, es el siguiente, que expresamos en número entre paréntesis el lugar que ocupan dentro del mundo: Bolonia (nº 94 del mundo; constátese que el ranking del *Times* la situaba la nº 174), Pisa (nº 131), Roma La Sapienza (nº 211), Florencia (nº 249), Turín (nº 256), Padua (nº 281), Milán (nº 282), Génova (nº 375), Trento (nº 387), Politécnica de Turín (nº 393), Roma Tor Vergata (nº 394), Politécnica de Milán (nº 416), Nápoles Federico II (nº 424), Palermo (nº 435), Pavía (nº 441), Siena (nº 447), Parma (nº 536), Roma III (nº 557), Catania (nº 576), Ca’ Foscari Venecia (nº 576), Bari (nº 614), Verona (nº 633), Udine (nº 650), Escuela Internacional de Estudios Avanzados de Trieste (nº 652), Perugia (nº 657), Milano Bicocca (nº 668), Módena y Reggio Emilia (nº 707), Salento (hasta hace poco Lecce) (nº 759), Salerno (nº 765), Cagliari (nº 813), Ferrara (nº 829), Trieste (nº 850), Calabria (nº 908), Urbino Carlo Bo (nº 927), Escuela Normal Superior de Pisa (nº 971), Messina (nº 992), Politécnica de las Marcas (nº 1029), Brescia (nº 1099), Iuav de Venecia (nº 1153), Camerino (nº 1157), Chieti y Pescara (nº 1259), Piamonte oriental (nº 1267), Insubria (nº 1323), Sassari (nº 1331), Aquila (nº 1354), Bérgamo (nº 1355), Toscana y Viterbo (nº 1491), Nápoles II (nº 1646), Reggio Calabria

(nº 1647), Politécnica de Bari (nº 1694), Macerata (nº 1821), Sannio (nº 1852), Basilicata (nº 1885), Cassino (nº 1392), Foggia (nº 1981), Molise (nº 2271), Nápoles Partenopea (nº 2847), Catanzaro (nº 3243), Nápoles Oriental (nº 3359), Téramo (nº 3549), Perugia para extranjeros (nº 3974), Valle de Aosta (nº 4814), Siena para extranjeros (nº 5493) y Reggio Calabria para extranjeros (nº 5941). Restan algunas más, pero creo que son suficientes.

El Ministerio de Instrucción italiano tuvo que dar algunos comunicados en que aclarase el ranking de la Agencia italiana, en los que resaltó: «Como se puede deducir de la clasificación, muchas Universidades del Centro-Sur han sido aprobadas, Roma Tor-Vergata, Universidad de Chieti y Pescara, Universidad de la Calabria, Universidad Politécnica de las Marcas, Universidad de la Toscana, Politécnica de Bari, Universidad del Sannio de Benevento, así como algunas Universidades del Centro-Norte han sido consideradas no “virtuosas”: Brescia, Parma, Inav de Venecia, Macerata, Perugia. Camerino». Además, «los criterios adoptados responden a valoraciones actualísimas y han sido elaboradas teniendo en cuenta los parámetros adoptados por todas las clasificaciones internacionales. Es la primera vez que esto se ha llevado a cabo en Italia, por lo que los criterios son siempre perfectibles y nuestra tarea –señalaba el comunicado del Ministerio– será la de hacerlos todavía más objetivos. Por ejemplo, al año que viene [es decir, en el presente 2010] la valoración se llevará a cabo Facultad por Facultad, Departamento por Departamento, ya que es posible que tengan cabida en la misma Universidad realidades de verdadero mérito con otras que carezcan de él, por lo que es justo llevar a cabo una distinción». El Ministerio en 2009 se había propuesto una lucha contra los corporativismos y los localismos. Además el Ministerio ponía en consonancia la baja puntuación que habían merecido algunas Universidades del Sur de Italia con «la baja calidad de la investigación, a pesar de que diversas regiones del Sur de Italia reciben millones de euros de fondos estructurales destinados a la investigación».

El problema de las Universidades eclesiásticas italianas es grave, con respecto al prestigio y la visibilidad. Considerado el conjunto de las Universidades de la Iglesia y las propiamente de Ciencias Eclesiásticas (que lógicamente son diferentes, y que estas segundas suelen solo enseñar, salvo algunos casos específicos que cuentan con más titulaciones, Derecho Canónico, Filosofía, Teología, Comunicación institucional, Ciencias de la educación y Psicología) el panorama italiano resulta desolador, ya que la primera que aparece es la Universidad Católica del Sagrado Corazón de Milán (nº 649 del mundo), seguida de la Escuela Superior Santa Ana (nº 1223), Pontificia Urbaniana (nº 2129), María SS. Assunta (nº 3106), Ateneo Pontificio Regina Apostolorum (nº 3159), Pontificia Gregoriana (nº 3538), Pontificia Salesiana (nº 3989), Pontificia de la Santa Cruz (nº 4062), Academia Nacional Santa Cecilia (nº 4438), Sor Orsola Benincasa de Nápoles (nº 4739), Pontificia del Laterano (nº 4938), Vida y Salud San Rafael (nº 6394), Pontificia Facultad de Ciencias de la Educación Auxilium (nº 6775) y San Pío V (nº 6965).

Una situación particular ocupa el Instituto Europeo Universitario de Florencia que es el nº 1238 del mundo. Universidades en este sentido medianamente relevantes de las privadas sólo vemos una, la Universidad libre de Bolzano (nº 1285), ya que la Johns Hopkins de Bolonia ocupa el nº 3304, la Universidad americana de Roma el nº 4338, la John Cabot el nº 5528 y la Universidad Campus Bio Médico de Roma el nº 6449.

Dos ideas son importantes a señalar respecto a los rankings. El realizado en Italia a iniciativa del Ministerio es fantasioso en muchos de sus aspectos. Nadie se cree que la Universidad de Trento es la mejor de Italia, ya que no hay ni un solo ranking internacional que así lo refleje. Por otro lado, resulta mucho más sorprendente que la Universidad de Roma La Sapienza aparezca en tan mal lugar cuando en otros ostenta posiciones de cabeza y en el de Shanghai de años precedentes ha aparecido en algunas ocasiones como la primera de Italia. Tampoco es de recibo que en el furgón de cola se sitúe a la de Palermo, que aparece en el ranking de Shanghai y, además, en el del CSIC español está situada la n° 435 del mundo.

LA LIBERTAD DE CÁTEDRA Y EL PROFESORADO UNIVERSITARIO ANTE EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

ELSA MARINA ÁLVAREZ GONZÁLEZ
Profesora Ayudante-Doctor de Derecho Administrativo
emalvarez@uma.es

Universidad de Málaga (España)

Resumen: El alcance y límites del derecho fundamental a la libertad de cátedra y su correlativo derecho también fundamental a la autonomía universitaria han sido establecidos por el legislador y modulados por la jurisprudencia del Tribunal Constitucional. Sin embargo, el Espacio Europeo de Educación Superior podría constituir una nueva modulación de la libertad de cátedra que necesita de las reflexiones que se aportan en este trabajo.

Abstract: The reach and limits of the fundamental right to the academic freedom for professors and its correlative right also fundamental to the university autonomy have been established by the legislator and adapted to the jurisprudence of the Constitutional Court. However, the European Higher Education Area would be able to constitute a new concept of the academic freedom that needs of reflections that are provided in this work.

Palabras clave: libertad de cátedra, autonomía universitaria, Espacio Europeo de Educación Superior.

Keywords: *academic freedom for professors, university autonomy, European Higher Education Area.*

Sumario: 1. El derecho a la libertad de cátedra y la autonomía universitaria; 2. El ámbito y límites de la libertad de cátedra en la Ley Orgánica de Universidades; 3. La libertad de cátedra y las implicaciones del Espacio Europeo de Educación Superior; 4. El nuevo Estatuto del Personal Docente e Investigador en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

1.El derecho a la libertad de cátedra y la autonomía universitaria

La libertad de cátedra, reconocida en el art. 20.1.c) CE, está concretada en el ámbito universitario por la L.O. 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) (modificada por la L.O. 4/2007, de 12 de abril), en cuyo art. 2.3 se recoge: “*La actividad de la Universidad, así como su autonomía, se fundamenta en el principio de libertad académica, que se manifiesta en las libertades de cátedra, de investigación y de estudio*”. De forma más específica el art. 33.2 de la LOU establece: “*La docencia es un derecho y un deber de los profesores de las Universidades que ejercerán con*

libertad de cátedra, sin más límites que los establecidos en la Constitución y en las leyes y los derivados de la organización de las enseñanzas en sus Universidades”.

Este derecho fundamental, definido como el derecho de quienes llevan a cabo la función de enseñar a desarrollarla con libertad, ha sido ejercido de forma tradicional en el ámbito universitario en tanto que proyección natural de la actividad investigadora, aunque como ha señalado el Tribunal Constitucional la libertad de cátedra no sólo es aplicable a dicho ámbito, pues si bien es cierto que es en las Universidades donde despliega todos sus efectos, se trata de un derecho modulado por las características del puesto docente, la naturaleza pública o privada del centro y el nivel educativo. Así, en la STC 5/1981, de 13 de febrero, el Tribunal Constitucional afirmaba que en los centros públicos de cualquier nivel *“la libertad de cátedra tiene un contenido negativo uniforme en cuanto habilita al docente para resistir cualquier mandato de dar a la enseñanza una orientación ideológica determinada”*. Pero tiene también *“un amplio contenido positivo en el nivel educativo superior. En los niveles inferiores ese contenido positivo va disminuyendo puesto que son los planes de estudio los que determinan el contenido de la enseñanza y porque el profesor no puede orientar ideológicamente su enseñanza con entera libertad de la manera que juzgue más conforme a sus convicciones”*. En los centros privados *la libertad de cátedra es tan plena como en los centros públicos, pero ha de ser compatible con la libertad de centro del que forma parte el ideario del mismo, de manera que la libertad del profesor no le faculta para dirigir ataques abiertos o solapados contra ese ideario, sino sólo para desarrollar su actividad en los términos que juzgue más adecuados y que con arreglo a un criterio serio y objetivo, no resulten contrarios a aquél”*.

Siguiendo la doctrina del Tribunal Constitucional, la libertad de cátedra tiene una doble vertiente o contenido: negativo y positivo. El contenido negativo implica, según el Tribunal Constitucional, el poder de resistir cualquier mandato de dar a la enseñanza una orientación ideológica determinada. En cuanto al contenido positivo, aunque la sentencia 5/1981, de 13 de febrero, no lo define, de su contexto se deriva que implica que en el nivel educativo superior los planes de estudio no pueden determinar todo el contenido de la enseñanza (a contrario de que *“en los niveles inferiores ese contenido positivo va disminuyendo puesto que son los planes de estudio los que determinan el contenido de la enseñanza”*). Son muchas las cuestiones que todo ello suscita: respecto del contenido negativo al no aclarar el Tribunal qué debe entenderse por orientación ideológica determinada, ¿debemos entender orientación ideológica como sinónimo de ideología política, o el Tribunal está haciendo referencia también a las concepciones científico-académicas, tanto en lo material (contenido de la enseñanza) como en lo formal (forma de enseñar)?. En cuanto al contenido positivo, y, por sentado que la libertad de cátedra en el nivel universitario impide que los planes de estudio determinen todo el contenido de la enseñanza, ¿hay que entender contenido sustantivo o también los objetivos de la enseñanza y la forma de impartirla?. En todo caso es claro que la libertad de cátedra se configura por el Tribunal Constitucional en tensión con toda imposición exhaustiva al docente de qué enseñar, para qué enseñar y cómo enseñar.

Pero en el ámbito universitario, el derecho a la libertad de cátedra no puede entenderse sin su correlativo derecho fundamental a la autonomía universitaria¹ reconocido en el art. 27.10 CE. Según el Profesor SOUVIRÓN MORENILLA², existen dos expresiones de la autonomía universitaria: la “*autonomía académica o de la ciencia*”, al constituir la libertad académica una característica institucional de las Universidades, y la “*autonomía institucional u organizativa*” de las Universidades, que, orientada a la garantía de la primera, sin embargo, no puede predeterminar un único sistema de organización de la Universidad, sino que ésta puede admitir variantes y gradaciones diversas con tal de que esa libertad académica quede garantizada. En cualquier caso, la libertad de cátedra, contextualizada en la libertad académica, conforma la base de la autonomía universitaria. Y es que existe una clara vinculación entre la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, como dimensión aquélla ligada y añadida a ésta para garantizarla y completarla (STC 55/1989, FJ. 2). De ahí que el TC en la sentencia 212/1993, FJ. 4, señalara: “*No hay que olvidar que la dimensión personal de la libertad de cátedra presupone y precisa de una organización de la docencia y la investigación que la haga posible y la garantice, de manera que la conjunción de la libertad de cátedra y de la autonomía universitaria, tanto desde la perspectiva individual como de la institucional, hacen de la organización y funcionamiento de las Universidades la base y garantía de la libertad de cátedra*”. Y en la STC 75/1997: “*La autonomía universitaria es la dimensión institucional de la libertad académica para garantizar y completar su dimensión personal, constituida por la libertad de cátedra. Tal dimensión institucional justifica que forme parte del contenido esencial de esa autonomía no sólo la potestad de autoformación, que es la raíz semántica del concepto, sino también la autoorganización. Por ello cada Universidad puede y debe elaborar sus propios Estatutos y los planes de estudios y de investigación, pues no en vano se trata de configurar la enseñanza sin intromisiones extrañas*”.

Pero, de otra parte, la libertad de cátedra en cuanto expresión de la dimensión personal de la libertad académica, encuentra sus límites en la propia autonomía universitaria. En la STC 179/1996, de 12 de diciembre, se recoge (FJ. 6): “*En la sentencia 217/1992 (F.2) se declaró que la libertad de cátedra, en cuanto libertad individual del docente, es una proyección de la libertad ideológica y del derecho a difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones que cada profesor asume como propias en relación con la materia objeto de su enseñanza, presentando de este modo un contenido no exclusivamente, pero sí predominantemente negativo. Por ello mismo (STC 217/1992, F.3), la libertad de cátedra no puede identificarse con el derecho de su titular a autorregular por sí mismo la función docente en todos sus aspectos, al margen y con total independencia de los criterios organizativos de la dirección del centro universitario. Es a las Universidades, en el ejercicio de su autonomía, a quienes*

¹ La autonomía de las Universidades o autonomía universitaria, entendida como la capacidad de las Universidades para autoorganizarse independientemente de los poderes públicos, ha sido definida por el TC como un derecho fundamental de configuración legal, cuyo contenido será el que el legislador concrete, siempre que respete los elementos necesarios para el aseguramiento de la libertad académica (es decir, la libertad de enseñanza –libertad de cátedra-, estudio e investigación, o más en concreto, la libertad de ciencia) y reconozca a las Universidades las potestades precisas a tal fin (SSTC 26/1987; 106/1990; 130/1991; 187/1991 75/1997; y 103/2001, entre otras).

² *La nueva regulación de las Universidades. Comentarios y análisis sistemático de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. Ed. Comares, 2002.

corresponde disciplinar la organización de la docencia. En consecuencia, los derechos de los arts. 20.1.c) y 27.10 CE, lejos de autoexcluirse se complementan de modo recíproco. El derecho a la autonomía universitaria garantiza un espacio de libertad para la organización de la enseñanza universitaria frente a injerencias externas, mientras que la libertad de cátedra apodera a cada docente para disfrutar de un espacio intelectual propio y resistente a presiones ideológicas, que le faculta para explicar, según su criterio científico y personal, los contenidos de aquellas enseñanzas que la Universidad asigna, disciplina y ordena (STC 106/1990, F.6)”. En suma, la libertad de cátedra, en cuanto libertad intelectual del docente, no desapodera a los centros para disciplinar la organización de la docencia, de modo que aquélla no puede identificarse con el derecho de su titular a autorregular íntegramente y por sí mismo la función docente en todos sus aspectos, al margen y con independencia de los criterios organizativos de la dirección del centro universitario. Ahora bien, ¿puede la autoorganización de la Universidad condicionar imponiéndose en todo caso a la libertad de cátedra del profesor –en lo que antes definimos como contenido positivo-, es decir, imponiéndole el qué, el para qué y el cómo enseñar?

2.El ámbito y límites de la libertad de cátedra en la Ley Orgánica de Universidades

La L.O. 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (modificada por la L.O. 4/2007, de 12 de abril), en adelante LOU, desarrolla el derecho fundamental a la libertad de cátedra en el nivel educativo superior. En ella, podemos verificar el planteamiento sintetizado en el apartado anterior: la libertad de cátedra se ejercerá “*sin más límites que los establecidos en la Constitución y en las leyes y los derivados de la organización de las enseñanzas en sus Universidades*” (art. 33.2).

Por tanto, la LOU, concretando la doctrina del Tribunal Constitucional, recoge entre los límites de la libertad de cátedra “los derivados de la organización de las enseñanzas en sus Universidades”, lo que además es presupuesto de la autonomía universitaria. Entre esos límites, según el Profesor SOUVIRÓN MORENILLA³, hay que incluir la estructura de los estudios –duración, secuencia, sistemas de verificación de los conocimientos, etc.-, las modalidades formales –ámbito, carácter presencial o no, carga lectiva, etc.- de su impartición, y los objetivos y el marco básico de los contenidos disciplinares a impartir, aunque ciertamente no el método y las opciones científicas sustantivas que pertenecen al núcleo esencial de la libertad de cátedra.

La organización de las enseñanzas como límite a la libertad de cátedra se manifiesta en la regulación de la LOU, en primer término, en el diseño y efectos tanto de las enseñanzas conducentes a títulos de carácter oficial y de validez en todo el territorio nacional, en las que la autonomía de la Universidad se manifiesta en la aprobación de los correspondientes planes de estudio (art.2.2.d)⁴ y art. 34 LOU⁵) y la programación

³ *La nueva regulación de las Universidades. Comentarios y análisis sistemático de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. Ed. Comares, 2002, pág.307.

⁴ Art. 2.2 “*En los términos de la presente Ley, la autonomía de las Universidades comprende: (...) d) La elaboración y aprobación de planes de estudio e investigación y de enseñanzas específicas de formación a lo largo de toda la vida*”.

⁵ Art. 34. “*Títulos universitarios*.”

docente (art. 9.1 LOU⁶), que a su vez está condicionada por las directrices generales que corresponde aprobar al Gobierno (art. 35 LOU⁷), como de las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos y diplomas propios de cada Universidad.

La libertad de cátedra queda también limitada en el plano funcional de la impartición de las enseñanzas, donde la libertad de cátedra debe ajustarse al principio de coordinación por el correspondiente Departamento, dentro de cada área de conocimiento (art. 9 LOU). El alcance de la libertad de cátedra en este apartado ha sido precisado por el Tribunal Constitucional: *“Aún reconociendo que la libertad de cátedra no ampara un pretendido derecho de los docentes a elegir entre las distintas asignaturas que se integran en un área de conocimiento, en función de su mayor calificación profesional, y que la organización de la docencia es materia de la competencia de los departamentos universitarios, no cabe descartar que, en ocasiones, el derecho fundamental del art. 20.1.c) CE pueda resultar vulnerado como consecuencia de decisiones arbitrarias por las que se relegue a los profesores, con plena capacidad docente e investigadora, obligándoseles injustificadamente a impartir docencia en asignaturas distintas a las que debieran de corresponderles por su nivel de formación”* (STC 179/1996, de 12 de diciembre, FJ.7).

1. Las universidades impartirán enseñanzas conducentes a la obtención de títulos oficiales y con validez en todo el territorio nacional y podrán impartir enseñanzas conducentes a la obtención de otros títulos.
2. Los títulos universitarios de carácter oficial y con validez en todo el territorio nacional deberán inscribirse en el Registro de universidades, centros y títulos, previsto en la disposición adicional vigésima. Podrán inscribirse otros títulos a efectos informativos. El Gobierno regulará el procedimiento y las condiciones para su inscripción”.

⁶ “Los departamentos son las unidades de docencia e investigación encargadas de coordinar las enseñanzas de uno o varios ámbitos del conocimiento en uno o varios centros, de acuerdo con la programación docente de la universidad, de apoyar las actividades e iniciativas docentes e investigadoras del profesorado, y de ejercer aquellas otras funciones que sean determinadas por los estatutos”.

⁷ Art. 35. “Títulos oficiales.

1. El Gobierno establecerá las directrices y las condiciones para la obtención de los títulos universitarios de carácter oficial y con validez en todo el territorio nacional, que serán expedidos en nombre del Rey por el Rector de la universidad.

2. Para impartir enseñanzas oficiales y expedir los correspondientes títulos oficiales, con validez en todo el territorio nacional, las universidades deberán poseer la autorización pertinente de la Comunidad Autónoma, según lo dispuesto en la legislación de la misma y lo previsto en el artículo 8 de esta Ley, y obtener la verificación del Consejo de Universidades de que el oportuno plan de estudios se ajusta a las directrices y condiciones establecidas por el Gobierno. El procedimiento deberá preservar la autonomía académica de las universidades.

3. Tras la autorización de la Comunidad Autónoma y la verificación del plan de estudios que otorgue el Consejo de Universidades, el Gobierno establecerá el carácter oficial del título y ordenará su inscripción en el Registro de universidades, centros y títulos.

4. Una vez que el Gobierno haya aprobado el carácter oficial de dicho título, el Rector ordenará publicar el plan de estudios en el Boletín Oficial del Estado y en el diario oficial de la Comunidad Autónoma”.

3.La libertad de cátedra y las implicaciones del Espacio Europeo de Educación Superior

El marco expuesto hasta aquí sintetiza el ámbito y límites de la libertad de cátedra tal y como –y en consonancia con la doctrina del Tribunal Constitucional- la regulación legal de nuestro sistema universitario la había concretado. Pero ante su novedad y evidente alcance, debemos plantearnos ahora si en el llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la libertad de cátedra queda configurada con el mismo ámbito y límites efectivos que hasta ahora, derivados de la autonomía universitaria, o por el contrario, han aparecido nuevos límites o limitaciones, que aunque amparadas en la autonomía universitaria, pudieran afectar o hacer irreconocible el núcleo esencial de la libertad de cátedra.

El Espacio Europeo de Educación Superior, iniciado en 1999 con la Declaración de Bolonia, supone una importante reforma de los sistemas universitarios de 29 países de la UE, con el objetivo principal de construir un marco común de enseñanza superior en Europa, o como también se ha denominado, la “Europa del Conocimiento”. En este contexto, el EEES es un ámbito de integración y cooperación de los sistemas de educación superior, con el objetivo de crear, en 2010, un escenario unificado de niveles de enseñanza en todo el continente, que permita la acreditación y movilidad de estudiantes y trabajadores por todo el territorio europeo. Con estos planteamientos, en la Declaración de Bolonia se establecen los principales objetivos orientados a la consecución de una homologación de la enseñanza superior europea con el fin de fomentar la libre circulación de estudiantes y aumentar el atractivo internacional de la educación europea. Entre esos objetivos, podemos destacar:

- a) Reestructurar el sistema de enseñanza de acuerdo a tres niveles: un primer nivel, con el que se obtendría un título de grado que capacita para el acceso al mercado laboral, un segundo nivel, dirigido a la obtención del título de master y un tercer nivel dirigido a la obtención del título de doctorado, donde el segundo y tercer nivel garantizaría una formación con mayor grado de especialización.
- b) Establecer un sistema común de créditos que permita garantizar que para la obtención de un título todos los estudiantes realizan el mismo esfuerzo.
- c) Implantar un Suplemento Europeo al Título donde se describa con precisión las capacidades adquiridas por el alumno durante sus estudios y permita promover la adopción de un sistema homologable y comparable de titulaciones superiores, con el fin de facilitar las mismas oportunidades de trabajo para todos los egresados.
- d) Fomentar la movilidad de estudiantes y profesores dentro del EEES.
- e) Promover la cooperación europea para garantizar la calidad de los estudios superiores de acuerdo a criterios equiparables.

La progresiva armonización de los sistemas universitarios exigida por el proceso de construcción del EEES ha dado lugar a la promulgación de sucesivas normativas nacionales que configuran el marco legal en el que se sustenta la reforma. En el caso español dicho marco legal está compuesto por la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, cuya modificación efectuada por la Ley Orgánica 4/2007,

de 12 de abril, sienta las bases precisas para realizar la profunda modernización de la Universidad española, y el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Pues bien, para verificar el alcance del EEES, en lo que nos ocupa, vamos a analizar las vinculaciones que sobre la enseñanza, y por tanto, la libertad académica y de cátedra, se derivan de la implantación del EEES en España.

La LOU, en su Título VI, establece una nueva estructuración de las enseñanzas y títulos universitarios oficiales (grado, máster y doctorado) que permite reorientar el proceso anteriormente citado de convergencia de nuestras enseñanzas universitarias con los principios dimanantes de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Siguiendo los principios sentados por la LOU, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, profundiza en la concepción y expresión de la autonomía universitaria de modo que en lo sucesivo serán las propias universidades las que crearán y propondrán, de acuerdo con las reglas establecidas, las enseñanzas y títulos que hayan de impartir y expedir, sin sujeción a la existencia de un catálogo previo establecido por el Gobierno, como hasta ahora era obligado; y establece una serie de medidas que flexibilizan la organización de las enseñanzas universitarias, promoviendo la diversificación curricular y permitiendo que las universidades aprovechen su capacidad de innovación, sus fortalezas y oportunidades.

En este contexto, el citado Real Decreto desarrolla la estructura de las enseñanzas universitarias oficiales, de acuerdo con las líneas generales emanadas del EEES y lo previsto en el art. 37 de la LOU, y establece las directrices, condiciones y el procedimiento de verificación y acreditación que deberán superar los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos, previamente a su inclusión en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT)⁸. Las enseñanzas universitarias conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional se estructurarán en tres ciclos, denominados respectivamente Grado⁹, Máster¹⁰ y Doctorado¹¹ (art. 8 Real Decreto 1393/2007). En ese marco, las enseñanzas universitarias oficiales se concretarán en planes de estudios que serán elaborados por las universidades, con sujeción a las normas y condiciones que les sean de aplicación en cada caso¹²; planes de estudios que habrán de ser verificados por el Consejo de Universidades, que comprobará si los mismos se ajustan a los protocolos de verificación

⁸ Véase el art. 1 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre.

⁹ Las enseñanzas de Grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional (art. 9.1 RD del 1393/2007, de 29 de octubre).

¹⁰ Las enseñanzas de Máster tienen como finalidad la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras (art. 10.1 del RD 1393/2007).

¹¹ Las enseñanzas de Doctorado tienen como finalidad la formación avanzada del estudiante en las técnicas de investigación, podrán incorporar cursos, seminarios u otras actividades orientadas a la formación investigadora e incluirá la elaboración y presentación de la correspondiente tesis doctoral, consistente en un trabajo original de investigación (art. 11.1 del RD 1393/2007).

¹² Las directrices para el diseño de títulos de Grado y Máster están recogidas en los arts. 12 a 17 del RD 1393/2007, respectivamente.

y acreditación establecidos por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)¹³.

Estas vinculaciones sobre las enseñanzas universitarias (verificación por el Consejo de Universidades y acreditación de las mismas) no parecen afectar a la libertad de cátedra del profesorado ya que constituyen determinaciones básicas sobre la organización de las enseñanzas, y no entran en el qué, el para qué y el cómo enseñar. Por lo demás, podrían entenderse expresivas de la competencia exclusiva del Estado, recogida en el 149.1.30ª CE, de establecimiento de las condiciones mínimas de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del art. 27 de la CE a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en materia de educación, tal y como justifica la Disposición final primera del propio RD 1393/2007.

Sin embargo, de la Exposición de Motivos del Real Decreto 1393/2007, si que podemos extraer que la organización de las enseñanzas universitarias en el nuevo sistema del EEES va más allá, y que sus planteamientos parecen abordar el qué, el para qué y el cómo ejercer la función de docente, lo que podría constreñir la libertad fundamental de enseñar. Así, podemos leer: “La nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no sólo a un cambio estructural sino que además *impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante*, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida. Para conseguir estos objetivos, en el *diseño de un título deben reflejarse más elementos que la mera descripción de los contenidos formativos*. Este nuevo modelo concibe el plan de estudios como un proyecto de implantación de una enseñanza universitaria. Como tal proyecto, *para su aprobación se requiere la aportación de nuevos elementos como: justificación, objetivos, admisión de estudiantes, contenidos, planificación, recursos, resultados previstos y sistema de garantía de calidad*. Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener *en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes*, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe *hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición*”.

Sobre esta base, en la práctica, la renovación de los planes de estudios en el marco del EEES se ha instrumentado a través del procedimiento de verificación de los títulos, en el que se ha otorgado a la ANECA la facultad para establecer y aplicar los protocolos de verificación y acreditación que tienen que cumplir los planes de estudios elaborados por las universidades, manifestación, recordemos de la autonomía universitaria; evaluar los planes de estudios y elaborar el informe de evaluación. Todo ello con unas consecuencias sustantivas nada irrelevantes. De hecho, en el documento elaborado por la ANECA estableciendo los criterios y directrices en los que se basa el proceso de evaluación de las titulaciones oficiales¹⁴, podemos observar cómo el margen de

¹³ El procedimiento de verificación está regulado en el art. 25 del RD 1393/2007.

¹⁴ Publicado en www.aneca.es.

actuación de las Universidades se ha visto claramente limitado. Lo que hace que nos planteemos algunas cuestiones.

1ª. Si la ANECA es un organismo con competencia para delimitar –por las comentadas vías- la organización efectiva de las enseñanzas universitarias, lo más lógico es pensar que así sea y que se trata de una competencia estatal, cuyo fundamento se halla en el 149.1.30ª CE. Pero en tal caso se hecha en falta que todos esos documentos, guías y protocolos aprobados por la ANECA no tengan carácter normativo y no hayan sido publicados en el correspondiente Diario Oficial.

2ª. Ese proceso de evaluación que tienen que pasar los títulos oficiales de grado y máster no es de carácter formal, sino que tiene carácter sustantivo, pues en él se recogen criterios que hacen referencia al contenido de las enseñanzas, obligando, por tanto, a las Universidades en el qué, el para qué y cómo enseñar. Así, los criterios y directrices que se recogen valoran la calidad de los planes de estudio presentados con relación a:

- La relevancia de la justificación del Título.
- La pertinencia de los objetivos generales y competencias.
- La claridad y suficiencia de los sistemas que regulan el acceso y la admisión de los estudiantes.
- La coherencia de la planificación prevista.
- La adecuación del personal académico y de apoyo, así como de los recursos materiales y servicios.
- La eficiencia prevista con relación a los resultados esperados.
- El sistema interno de garantía de calidad encargado de la revisión y mejora del plan de estudios.
- La adecuación del calendario de implantación previsto

Por tanto, si las directrices de la ANECA recogen criterios sustantivos que afectan al contenido de la enseñanza universitaria, en el sentido de obligar a las Universidades a qué debe enseñarse (debe justificarse la relevancia del título que se propone), para qué (deben establecerse los objetivos generales y las competencias que va a adquirir el alumno) y cómo (planificación de las enseñanzas, metodología y evaluación), parece que toda esta reglamentación supone una limitación de la autonomía universitaria y en última instancia de la libertad de cátedra.

Todo ello hace que nos planteemos en que términos se efectúa esa limitación, pues habrá que valorar si deja margen para la resistencia ideológica (contenido negativo del derecho a la libertad de cátedra) y si los planes de estudio dejan un margen de libertad sin determinar todo el contenido de la enseñanza (contenido positivo de la libertad de cátedra), pues si ambas vertientes del derecho se ven afectadas, parece claro que esta libertad fundamental podría quedar vulnerada por estos nuevos mecanismos de la aplicación del EEES. Pero es más, si sólo se ve afectada la vertiente positiva, de tal forma que la libertad para resistir cualquier mandato sobre la orientación ideológica (vertiente negativa) queda respetada, entendemos que se podría estar produciendo un cambio en la concepción del derecho fundamental a la libertad de cátedra en el ámbito universitario, ya que esté quedaría reconocido con la misma intensidad que en los

niveles educativo inferiores, en los que, como vimos, la libertad de cátedra tiene un contenido negativo claro, pero el contenido positivo disminuye puesto que son los planes de estudio los que determinan el contenido de la enseñanza y porque el profesor no puede orientar ideológicamente su enseñanza con entera libertad de la manera que juzgue más conforme a sus convicciones.

4. El nuevo Estatuto del Personal Docente e Investigador en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior

Las reflexiones hechas hasta el momento nos llevan a plantearnos en este último apartado cómo queda la libertad de cátedra en el borrador del nuevo Estatuto del Personal Docente e Investigador, difundido por el Ministerio de Educación, un documento éste de futuro, de carácter normativo y que establece los derechos y deberes del Personal Docente e Investigador (PDI), y en el que habría que contrastar el alcance de las implicaciones de la libertad de cátedra que hemos abordado.

El último Borrador difundido por el Ministerio de Educación (Borrador del Estatuto del Personal Docente e Investigador de las Universidades públicas españolas, en adelante EPDI) es de 2 junio de 2009. Del contenido del mismo nos interesa el Capítulo III, dedicado a los derechos y deberes del PDI universitario y del Capítulo IV, dedicado a las funciones del profesorado universitario, el apartado relativo a la actividad docente del PDI.

El EPDI recoge entre los derechos del personal docente e investigador universitario el derecho “*al ejercicio de sus funciones con plena libertad académica, de acuerdo con los derechos fundamentales de libertad de pensamiento y expresión, libertad de investigación y libertad de cátedra y con sujeción a lo previsto en la Constitución y en el resto del ordenamiento jurídico*” (art.8.1.a)). Por tanto, hay un reconocimiento expreso a la libertad de cátedra del profesorado universitario. Sin embargo, este reconocimiento parece que queda un poco mermado por el apartado e) del art. 9, donde se recogen los deberes del personal docente e investigador universitario, al establecer el deber a “*impartir enseñanzas dentro de su respectivo ámbito disciplinar utilizando los métodos de enseñanza adecuados para promover el aprendizaje de los alumnos y su evaluación, para la consecución de los objetivos educativos marcados*”. Este deber del profesorado universitario nos plantea algunas dudas, pues ¿quién determina cuáles son los métodos de enseñanza adecuados para promover el aprendizaje de los alumnos y su evaluación, y quién marca los objetivos?¹⁵.

Además, en lo que respecta a las funciones del PDI universitario, el Borrador de Estatuto, teniendo en cuenta su categoría, orientación y régimen de dedicación, recoge las siguientes funciones docentes en el art. 10:

¹⁵ Sobre esta problemática del Borrador ya alertó SOUVIRÓN MORENILLA, J.L., en “El Borrador de Estatuto del Personal Docente e Investigador de las Universidades españolas”. *Derechos sociales y Estatutos de Autonomía. Denominaciones de origen. Nuevo Estatuto del Personal Docente e Investigador universitario*. Actas del IV Congreso de la Asociación Española de Profesores de Derecho Administrativo, Lex Nova, 2009.

- a) Planificación, programación e impartición de las materias, asignaturas, cursos o módulos asignados por los órganos competentes de la Universidad, así como el desarrollo de tutorías y demás actividades de orientación y apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.
- b) Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, de acuerdo con la planificación docente que aprueben los órganos competentes de la Universidad y participación en el diseño, desarrollo e implantación de los procesos de innovación educativa.
- c) Participación en el diseño, desarrollo e implantación de materiales virtuales para las enseñanzas a distancia, incorporando adecuadamente estos elementos para apoyar una modalidad docente, básicamente semipresencial o virtual.
- d) Participación en el diseño, propuesta, promoción y desarrollo de actividades formativas no regladas que organice la Universidad, tanto de postgrado, de formación continua, como de extensión universitaria.

Las actividades docentes del PDI, según el borrador de Estatuto (art. 11) comprenden las acciones, tareas y trabajos que suponen la trasmisión del conocimiento y el apoyo para la adquisición de competencias por los estudiantes a través de los procesos formativos. Suponen participar en la impartición de enseñanzas dentro del ámbito de la especialidad disciplinar a que pertenece, en cualquier titulación, reglada o no, y centro de su Universidad. Tales actividades implican, entre otras: a) Docencia presencial: clases teóricas y seminarios, y clases prácticas; b) Tutorías, orientación y atención a los estudiantes, individuales y grupales; c) Dirección, seguimiento y evaluación de prácticas externas (en instituciones y empresas); d) Participación en la elaboración de materias/materiales virtuales, participación como tutor en el seguimiento de los estudiantes que cursen asignaturas semipresenciales o virtuales y en procesos de autoevaluación continua de ese tipo de estudios; e) Dirección, seguimiento y evaluación de trabajos a realizar por los estudiantes en el marco de las materias o asignaturas, individuales y en grupo; f) Dirección de trabajos de fin de Grado o Máster; g) Dirección de tesis doctorales y formación y supervisión de investigadores noveles; h) Preparación de materiales y guías docentes; i) Preparación y realización de exámenes y evaluaciones (continua y final); j) Participación en programas de innovación educativa; k) Participación en actividades de formación continua; l) Participación en la dirección, administración y coordinación académica de las enseñanzas; y m) Gestión y participación en programas de intercambio y movilidad internacionales e interuniversitarios.

Es preciso destacar que las funciones y actividades docentes del profesorado universitario que hemos señalado encuentran conexión con los nuevos valores del EEES, como proporcionar a los alumnos además de conocimientos, competencias a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en las nuevas estrategias y metodologías docentes que da la impresión se quieren generalizar reuniéndolos en este documento que tendrá cuando se apruebe un innegable valor normativo (lo que hasta ahora era bastante cuestionable como hemos visto, pues los criterios y directrices de la ANECA que también inciden sobre estas cuestiones carecían de ese necesario carácter normativo). Entendemos que todos estos nuevos valores del EEES forman parte del cómo enseñar que integra la libertad de cátedra. En cualquier caso, para valorar si el proceso de reforma de la enseñanza universitaria en el que nos hayamos inmersos

vulnera o no este derecho fundamental habrá que plantearse y reflexionar si los nuevos valores de las enseñanzas universitarias limitan el contenido negativo y positivo de la libertad de cátedra del profesorado universitario en el sentido que ha sido expuesto en estas páginas.

**“ACCIÓN PEDAGÓGICA DE SIMULACIÓN DE JUICIOS”
METODOLOGÍA DOCENTE DE DERECHO PROCESAL EN EL EEES**

PIEDAD GONZÁLEZ GRANADA
Catedrática de Universidad de Derecho Procesal

PEDRO ÁLVAREZ SÁNCHEZ DE MOVELLÁN
Profesor Titular de Derecho Procesal

GILBERTO PÉREZ DEL BLANCO
Profesor Contratado Doctor de Derecho Procesal (UAM)

CARLOS JAVIER ÁLVAREZ FERNÁNDEZ
Profesor Asociado de Derecho Procesal

EVA ISABEL SANJURJO RÍOS
Profesora de Derecho Procesal

GRACIA FERNÁNDEZ CABALLERO
Doctoranda en Derecho

Universidad de León (España)

Resumen: El presente artículo tiene como fin poner en conocimiento de las disciplinas científicas perteneciente al campo jurídico el proyecto que el profesorado del Área de Derecho Procesal de la Facultad de Derecho de León desarrolla para sus alumnos desde hace varios años en esa Universidad, el cual lleva por nombre “ACCIÓN PEDAGÓGICA DE SIMULACIÓN DE JUICIOS”.

Se trata de un proyecto de innovación docente que busca la motivación y el rápido aprendizaje de los alumnos por la asignatura de Derecho Procesal I y II y que, tras más de ocho años de desarrollo en la Universidad de León, ha aportado unos excelentes resultados para el alumnado, buena parte de ello debido a la gran acogida de la iniciativa por aquéllos, tal y como lo avala los altos niveles de participación de los mismos.

Abstract: This article is intended to draw the attention of academic disciplines belonging to the legal field to a project which teaching staff of the Section for Procedural Law of the Law Faculty of the University of Leon in Spain have for some years past been developing for their students. The project is entitled “TEACHING ACTION THROUGH SIMULATED COURT CASES”.

This is a project that involves teaching innovations, seeking to motivate, and to speed the learning process of, those pupils enrolled for the subjects Procedural Law I and II. After more than eight years of development in the University of Leon, it has brought about excellent results for the students. To a considerable degree these are due to their strong acceptance of this initiative, as is witnessed by the high levels of student participation.

Palabras clave: Innovación docente, simulación de juicios, motivación del alumno, participación activa de los alumnos, trabajo en equipo, Derecho Procesal, adquisición de competencias, EEES.

Keywords: Teaching innovation, simulated court cases, student motivation, active student participation, team work, Procedural Law, acquisition of skills, European Higher Education Area (EHEA/EEES)

Sumario: 1. Descripción del proyecto. 2. Justificación de la propuesta. 3. Objetivos. 4. Metodología o procedimiento seguido. 5. Posibilidad de incorporar nuevas actividades formativas. 6. Fases previstas y estimación de las horas dedicadas a cada actividad. 7. Descripción de materiales y recursos didácticos utilizados. 8. Resultados obtenidos del desarrollo del proyecto. 9. Medios de difusión.

1. Descripción del proyecto.

Desde el curso académico 2002/03, el Área de Derecho Procesal, Departamento de Derecho Público, de la Facultad de Derecho de León, gracias a la obtención de varias subvenciones concedidas por su Universidad, enmarcadas en el Programa de Apoyo e Innovación Docente, desarrolla con periodicidad anual un proyecto consistente en la simulación de juicios, dirigido a los alumnos matriculados en las asignaturas de Derecho Procesal I (donde se estudia aspectos introductorios del Derecho Procesal y se explica con profundidad el Proceso Civil) y Derecho Procesal II (en la que se imparten los Procesos Civiles especiales y el Proceso Penal en su totalidad). Ambas asignaturas son impartidas en los dos últimos años de la Licenciatura en Derecho.

Por lo que las asignaturas implicadas en este proyecto son las de Derecho Procesal I y II, sin que la interdisciplinariedad de la experiencia impida que los alumnos consulten de forma ocasional al profesorado de las Áreas de Derecho Civil y de Derecho Penal, facilitando una integración de los diversos conocimientos adquiridos durante los estudios de la titulación.

Muy sucintamente, consiste este planteamiento pedagógico en una actividad de innovación docente a través de la cual el protagonismo recae por entero sobre el alumnado (la participación es voluntaria, no resultando necesaria para obtener la máxima calificación), buscando en todo momento su motivación y convirtiendo el aula (en este caso, la Sala de Vistas) en un auténtico “laboratorio social”, perfectamente idóneo para la ciencia jurídica y para el trabajo en equipo.

Para ello, el profesorado plantea a sus alumnos un conflicto jurídico existente entre, al menos, dos particulares, a fin de que aquéllos con el uso del proceso judicial y, por tanto, la sustanciación de un litigio, diriman la controversia planteada, como si en verdad se trataran de los reales sujetos implicados en aquélla (jueces, fiscales, secretarios judiciales, abogados, procuradores, etc.).

Podría decirse, entonces, que se crea una situación práctica real donde los alumnos asumen un papel interactivo como profesionales del Derecho, involucrándose en un proceso judicial. No se trata de una práctica al uso, ni de las que se realizan en los distintos cursos de la licenciatura, ni de las que se realizan una vez culminados los estudios, pues en las primeras el alumno se encuentra alejado de la realidad, limitándose en el mejor de los casos a ser un perceptor de esa realidad –asistencia a juicios–, mientras que en las segundas, a pesar de existir contacto con la realidad, en pocas ocasiones el estudiante adquiere protagonismo en actuaciones procesales. La autenticidad de las actuaciones pedagógicas es por ello el principal de los elementos innovadores del programa.

El proyecto que se expone es un método de innovación docente coherente con las nuevas exigencias de la adaptación al EEES, además de viable para ser implantado en cualquier otra Facultad de Derecho de ámbito nacional. Incluso, su ámbito de aplicación no necesariamente ha de quedar restringido a la etapa universitaria y, por tanto, no sólo destinado a la preparación profesional de futuros juristas. Sino también, como método de aprendizaje para opositores que ya han superado las pruebas de acceso exigidas por sus correspondientes convocatorias y que se encuentran en período de formación, como fase previa a la incorporación efectiva al cuerpo profesional.

En este sentido, el último logro en este proceso de innovación docente ha sido la impartición en el curso 2009-2010 del Módulo de “*Simulación de Juicios*” en el Curso de Formación Inicial dirigido a los alumnos de la 49ª Promoción de acceso a la Carrera Fiscal en el Centro de Estudios Jurídicos (CEJ) de Madrid, donde los jóvenes Fiscales de dicha Promoción han experimentado el alto carácter formativo del proyecto.

Por último, sólo nos resta señalar que, como algo más adelante explicaremos, la simulación de juicios propiamente dicha puede hacerse complementar con otra serie de actividades docente-formativas, igualmente, pensadas para que el alumno asuma el papel protagonista en cada una de ellas y, en definitiva, con el propósito de que la buena experiencia de la simulación de juicios sea, si cabe, todavía mayor.



2. Justificación de la propuesta.

Esencialmente, tres fueron el número de razones que impulsaron al Área de Derecho Procesal de la Universidad de León a promover entre sus alumnos la puesta en funcionamiento de un proyecto docente de tales características que, hasta entonces, no contaba con ningún precedente en la Facultad de Derecho. Quizás, lo más similar a aquél era la experiencia obtenida en Escuelas de Práctica Jurídica, pero sin la forma de realismo alcanzado con la presente experiencia.

A continuación, y de modo muy concreto, se exponen cada una de esas razones.

- a) En primer lugar, la necesidad de buscar métodos alternativos a la enseñanza clásica del Derecho, que tradicionalmente ha girado en torno a la lección magistral y a la proposición teórica de casos prácticos, con el propósito de contar a favor con la motivación del alumno en el sistema docente y, en definitiva, fomentar la calidad en la docencia.
- b) En segundo lugar, a raíz del desarrollo de proceso de convergencia europea en los centros propios de la Universidad de León, conforme al cual se estimaba preciso experimentar nuevas técnicas docentes para aproximarse a los planteamientos de la Declaración de Bolonia, buscando una nueva concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno.
- c) Y, por último, a causa de las conclusiones del Comité de Autoevaluación de las titulaciones de Derecho y Gestión y Administración Pública de la Facultad de Derecho, que informaban sobre la necesidad de potenciar las prácticas.

3. Objetivos.

Una vez expuestas las razones primordiales que han servido como estimulante para la toma de decisión de comenzar a desarrollar un proyecto pedagógico de tal envergadura, resta dedicar unas pocas líneas para determinar los objetivos inmediatos que con la ejecución del proyecto dicha Área trata de alcanzar en cada curso académico:

- 1) En primer lugar se busca mostrar al alumno la realidad del Derecho: ir más allá de las formulaciones abstractas que hace la ley y descubrir el carácter cotidiano de las situaciones previstas por el Derecho. En este caso con la actuación didáctica realizada, se propone una evolución del tradicional método del caso (que no deja de estar basado en postulados teóricos) y que sean los alumnos los que desarrollen un proceso en la realidad.
- 2) Servirse de la vivencia personal como instrumento para interesarse por el Derecho, conocer el Derecho y aprender el Derecho: a) se pretende generar el contacto de los alumnos con la práctica del Derecho, con una implicación personal, al ser ellos mismos protagonistas del pleito y no limitándose a analizar o estudiar lo llevado a cabo por terceros; b) se trata de que el alumno, a través de ese contacto con la realidad procesal, comprenda la esencia y el significado de las instituciones procesales, tarea que no resulta fácil si se carece de un instrumento pedagógico de estas características; c) se busca la motivación del alumno, pues no se limita a asistir a unas clases – teóricas o prácticas –.
- 3) En fin, supone un elemento detonante del interés del alumno por la asignatura, en la medida en que para involucrarse de un modo real en el proyecto se le hace necesario un profundo conocimiento de la práctica totalidad de la realidad procesal – legislación, jurisprudencia, doctrina y aspectos de la praxis cotidiana–.
- 4) Evidentemente, también está presente en el desarrollo de esta acción la preparación profesional para el ejercicio futuro del trabajo como jurista ante los Tribunales, ya próximo para los alumnos de los últimos cursos del Grado en Derecho que participan en las presentes prácticas.

4. Metodología o procedimiento seguido.

En buena medida, puede aseverarse que la eficacia de todo proyecto guarda una vinculación directa y fundamental con la metodología empleada para su desarrollo. Por eso, para el buen desenvolvimiento del proyecto fue necesario que el Área de Derecho Procesal reflexionara detenidamente sobre la metodología que habría de emplear, en aras de maximizar los resultados del proyecto y, en definitiva, de que aquél fuera compatible con cada uno de los objetivos formulados. Veamos entonces la metodología seguida.

Se entiende que el referente obligado que determina el objeto de una asignatura es el programa de la misma, tanto para los alumnos como para los profesores que la imparten. Por este motivo, se ha buscado mantener un paralelismo entre las lecciones que se explican en las clases teóricas y el desarrollo de los juicios planteados. Debe tenerse en cuenta que las explicaciones de un temario y la sustanciación de un proceso judicial tienen un elemento común: su desarrollo en el tiempo. La clave del éxito de esta experiencia radica en "sincronizar ambos relojes" para que mantengan un ritmo armónico.

En este sentido, puede ser ilustrativo el cronograma que a continuación se muestra referente a la asignatura de Derecho Procesal I, a través del cual se refleja la evolución conjunta de la explicación teórica con cada una de las actuaciones efectuadas en la simulación de juicios.

Fecha de referencia	Actuaciones llevadas a cabo en la simulación de juicios	Tema del programa explicado en las clases prácticas
14 de noviembre	Visita al edificio de los Juzgados, guiados por el Juez Decano de León.	Tema 7 y ss. Los órganos judiciales. La multiplicidad de órganos judiciales. El estatuto jurídico de Jueces y Magistrados. Personal auxiliar de la administración de justicia.
12 de diciembre	Toma de conocimiento de la documentación de las actuaciones procesales. Análisis de los autos de diversos procesos. Actos del órgano judicial y actos de las partes.	Tema 13 y ss. El procedimiento. Requisitos formales de los actos procesales. Las resoluciones procesales. Actos de comunicación procesal.
7 de marzo	Análisis de un proceso ordinario. Estudio de las actuaciones escritas. Visionado de las actuaciones orales.	Tema 29 (anticipado). Tipología de los procesos declarativos ordinarios y sus particularidades procedimentales.
14 de marzo	Entrega a los alumnos del caso práctico sobre el que va a girar los hechos. Constitución de los Juzgados y reparto de papeles entre los alumnos.	Tema 16 y ss. El proceso civil. Principios del proceso civil. Las partes procesales.
21 de marzo	Exposición del escrito de demanda por el grupo "parte actora". Presentación de documentos adjuntos.	Tema 19. Iniciación del proceso. La demanda. Actividades previas al proceso. Actos de alegación del actor. La acumulación de acciones. La acumulación de procesos.
28 de marzo	Exposición del escrito de contestación por el grupo "parte demandada". Presentación de documentos adjuntos.	Tema 20 y 21. La ausencia del demandado en el proceso y la falta de contestación. Actos de alegación del demandado.
7 de abril	Audiencia Previa (Comparecencia oral). Intento de acuerdo entre las partes. Subsanación de defectos procesales. Proposición y admisión de prueba.	Tema 22. La audiencia previa. Concepto finalidad y caracteres.
9 de mayo	Acto del Juicio (Comparecencia oral). Práctica de los medios de prueba. Trámite de conclusiones por los Letrados. Visto para Sentencia.	Tema 24 y ss. Procedimiento probatorio. Iniciativa de la actividad probatoria. Forma de proposición y resolución sobre la admisión. Práctica de la prueba. Medios de prueba.
Plazo de 20 días. (art. 434 LEC)	El alumno que actúa como Juez dicta Sentencia. El alumno que actúa como Secretario la notifica a los compañeros.	Tema 28. Finalización del proceso. La sentencia.

Cronograma que refleja el paralelismo entre la explicación del programa de Derecho Procesal I y la sustanciación del proceso

En definitiva, la cronología en términos generales consta de dos momentos:

- a) Conocimiento de los presupuestos procesales: se corresponde con los primeros temas del programa, donde se explican conceptos como el de la jurisdicción, la competencia o la capacidad de las partes. En la vertiente práctica se corresponde con:
 1. La visita a los Juzgados en grupos reducidos, para conocer se ubicación, estructuración y funcionamiento.
 2. Conocimiento de las distintas actuaciones procesales a través de autos judiciales reales: escritos de las partes, resolución del órgano judicial...
- b) Desarrollo del proceso judicial por los propios alumnos. Este tendrá su origen en el escrito de demanda y concluirá por sentencia. Todas las actuaciones que lo componen se detallan en el programa de la asignatura, y con ese ritmo van teniendo lugar en los juicios que se celebran.

Igualmente, para conceder un mayor realismo a la práctica de la simulación de juicios, los autos de los procesos judiciales simulados se presentan ajustándose a la praxis de los tribunales: carpetas de imprenta cumplimentadas a mano, donde se van incorporando y numerando los escritos de las partes y del órgano judicial.

A continuación, exponemos una serie de imágenes como representación de algunos de los escritos presentados por los alumnos ante los distintos juicios celebrados.

En concreto, la contraportada de uno de los autos judiciales (**Foto N° 1**), así como los escritos iniciales de una demanda y de una contestación a la demanda (**Fotos N° 2 y 3**, respectivamente).

Juzgado de Primera Instancia
Número 9 de León

CIVIL

Núm. 1 Año 2008

LITIGANTES

Procurador Sr. SANTOS GONZALEZ Don SERGIO MARTINEZ ALISA
Letrado Sr. V. DANES PRIETO
Procurador Sr. FERNANDEZ Don SIENA LLAMAZARES ROLDAN
Letrado Sr. GARCIA MARTINEZ

S O B R E

RECLAMACIÓN DE CANTIDAD

Foto Nº 1. Contraportada autos

AL JUZGADO DE PRIMERA INSTANCIA DE LEÓN

Doña Tirza González Alonso, Procuradora de los Tribunales, en nombre de Don José Amador Lorenzana Ordiz, mayor de edad, casado, vecino de León, Calle Ramón y Cajal Nº 45 2º B, con D.N.I. número 9739133-J, representación que acreditamos mediante escritura notarial de poder a nuestro favor otorgada, y que al ser general y necesaria a otros usos, interesa nos sea devuelta una vez testimoniada en autos (Documento número 1), bajo la dirección del Letrado del Ilre. Colegio de Abogados de Madrid y de Oviedo, Nuria Rodríguez Calvete y Marta Sánchez Valdén, colegiados con el número 786 y 777, respectivamente; ante el Juzgado, como mejor proceda, comparezco y DIGO:

Que por medio del presente escrito formulo DEMANDA DE JUICIO DE DESAHUCIO POR FALTA DE PAGO Y RECLAMACION DE CANTIDADES DEBIDAS, contra Doña Nuria Blanco Bello, mayor de edad, con DNI. 7150506-R, con domicilio a estos efectos en León, Calle Condesa de Sagasta, Nº 36 Bajo (local de negocio) que resulta adeudar en la actualidad por gastos de comunidad no satisfechos, sin perjuicio de los que resulten hasta la ejecución de sentencia, relativos al arrendamiento del local comercial, la demanda se basa en los siguientes:

HECHOS:

Primero. Mi mandante es propietario en pleno dominio de un local comercial (Documento número 2 y 3) destinado por su arrendatario a salón de estílimo, sito en León, en la planta baja del edificio número 36 de la Calle Condesa de Sagasta, del que es arrendatario el hoy demandado, en virtud de contrato de arrendamiento para uso distinto al de vivienda otorgado con fecha tres de diciembre de 2006, por el que satisface actualmente una renta mensual de 850 euros, cantidad en la que se incluye la cuota correspondiente al Impuesto sobre el Valor Añadido. Los gastos comunes del local, se estipularon fueran pagaderos por mensualidades en la parte proporcional que correspondía al local de negocio y que se estableció en un treinta por ciento (30%). El citado contrato, se pactó por una duración de 5 años; con cláusula en la que se establece que concluido el período contractual pactado, el contrato se prorrogara por la tacita, por períodos de un año mientras una de las partes no notifique a la otra, en el plazo de 15 días antes de la fecha de vencimiento del contrato o de alguna de sus eventuales prórogas, su deseo de darlo por terminado.

Foto Nº 2. Escrito de demanda

AL JUZGADO DE PRIMERA INSTANCIA Nº 9 DE LEÓN

MARIA FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ Procuradora de los Tribunales, actuando en nombre y representación de DOÑA SIENA LLAMAZARES ROLDAN Y AXA AURORA IBÉRICA S.A según acreditado con la Copia de poder a mi favor otorgada y cuya devolución intereso por serme necesaria para otros fines, una vez haya sido debidamente testimoniada en autos, ante el Juzgado comparezco y como mejor proceda DIGO:

Que por medio del presente escrito me persono y nuestro parte en el Procedimiento Ordinario nº CONTESTANDO A LA DEMANDA Y OPONIENDOME A LA MISMA, en base a los siguientes:

HECHOS

PRIMERO. Nada que refutar a la fecha y hora del suceso, o la identidad de la conductora y demás datos aportados.

SEGUNDO. Negamos que el accidente se produjera como se relata de contrario, ya que nada objetivo demuestra la "velocidad inadecuada", puesto que en los documentos en los que se hace referencia a ella se observan grandes contradicciones, pudiendo ser ésta una de ellas, o una mera valoración subjetiva de los Guardias que realizaron el atestado. Tal y como acreditaremos en el momento oportuno.

Debemos añadir que se obvia un detalle fundamental, como es el hecho de que SERGIO circulase sin el preceptivo cinturón de seguridad, tal y como se demostrara.

Asimismo, hemos de hacer constar la intención de impugnar la factura de telefonía móvil aportada, por no ser clara la procedencia de la misma, pues su titular es mi representada y no consta su cesión a la parte actora.

Y por último y no por ello menos importante, en ningún momento se valora un hecho trascendental que da un giro a la responsabilidad objetiva de la que se habla en la fundamentación jurídica; nos referimos a la aparición

Foto Nº 3. Contestación a la demanda

5. Posibilidad de incorporar nuevas actividades formativas.

La satisfactoria experiencia obtenida a partir de la ejecución de este proyecto desde que el mismo se implantara, ha permitido mejorarlo anualmente no sólo en sus aspectos más esenciales (la simulación de juicios propiamente dicha), sino que también se ha

estimado adecuado ampliarlo a nuevas actividades formativas que indudablemente contribuyen a la innovación de la docencia, al tiempo que redundan en el logro de una mayor motivación del alumnado.

Por ello, en estos últimos años, el proyecto se ha querido hacer completar con la ejecución de tres nuevas actividades que hemos dado por llamar el "Aula de Deliberación", el "Seminario Judicial" y el "Informe-Resumen".

Con la celebración de la "Aula de Deliberación" se adaptan los conocimientos de los alumnos, y se recrea en la medida de lo posible, la fase de deliberación colegiada de los asuntos, previa a la redacción de la Sentencia judicial, para que puedan no sólo presenciar, sino participar de una manera gráfica y escenificada el momento crucial de elaboración interna de la Sentencia. Para ello es precisa la colaboración de los correspondientes profesionales (Magistrados y Abogados, fundamentalmente).

Por lo que respecta al "Seminario Judicial", se establece un servicio de asesoramiento abierto a los miembros de la comunidad universitaria, mediante el cual puedan plantear aquellas cuestiones de interés personal que puedan estar llamadas a una solución por los Tribunales de Justicia.

La actividad pedagógica del "Seminario Judicial" llevará a los alumnos a estudiar estas situaciones reales, ofreciendo un estudio de las posibilidades procesales de las mismas. Se caracteriza por su eminente carácter pedagógico, de trabajo práctico sobre una situación real (no simulada) y con una función claramente orientadora para los estudiantes universitarios. Lo que supone, una vez más, despertar el interés de los futuros juristas por el aprendizaje, pero siempre situándoles ante un problema real. La ventaja de este método radica en que el alumno se ve en la necesidad de adquirir los conocimientos necesarios para la resolución del caso, desarrollando su trabajo de aprendizaje con unos mayores márgenes de libertad, y sabiéndose al mismo tiempo responsable de sus decisiones. Además, la informalidad, que confiere el trato con sus compañeros, permite a los alumnos liberarse de las presiones que puedan sentir, fomentando su sociabilidad y expresión oral, presupuestos indispensables para un futuro jurista.

En cambio, el "Informe-Resumen" es la última novedad incorporada al proyecto y se trata de lo que podíamos llamar la "vuelta a la teoría a partir de la práctica", plasmándose en un informe-resumen. Es decir, lo que se persigue es que aquellos alumnos que han venido participando en la simulación de juicios plasmen en un trabajo o informe jurídico el resultado de los estudios realizados como exigencia de la práctica judicial. Se hace presente así el carácter universitario e intelectual de toda la actividad, yendo más allá del "dato", mediante la abstracción y la valoración jurídica, todo ello dentro del planteamiento pedagógico del EEES. Evidentemente, este trabajo supone una introducción a la investigación jurídica para los alumnos de los últimos cursos de la titulación en Derecho. Dando sistemática a estos trabajos pretendemos sacar adelante una publicación de estos estudios, que suponga la primera publicación científica para sus autores y un perfecto colofón para su graduación en Derecho.

6. Fases previstas y estimación de las horas dedicadas a cada actividad.

Seguidamente, y a mero título orientativo, se detalla cada una de las fases previstas con el número de horas que estimamos idóneas para que el proyecto sea viable y exitoso, sin que ello sea óbice para que, según razones temporales o en atención a la disposición de recursos personales y materiales de cada centro, se precise introducir ciertas modificaciones con el propósito de maximizar, en la medida de lo posible, los resultados del proyecto y así poder hacerlo más provechoso para sus destinatarios (los alumnos).

Una vez que hemos realizado la pertinente aclaración, veamos cada una de dichas fases:

- a) Impartición teórica de los conocimientos sobre la organización judicial, que en el aspecto práctico se corresponde con la visita a los Juzgados, guiados por el Juez Decano de León (dedicación estimada: 10 horas).
- b) B) Análisis y estudio del procedimiento ordinario en las clases teóricas. Asimismo, desarrollo de un Juicio civil declarativo ordinario como manifestación práctica de ese análisis y conocimiento teórico previamente adquirido, implicando todo el desarrollo del proceso (escritos de demanda y contestación; audiencia previa; acto del juicio oral; sentencia; etc.) (dedicación estimada: 30 horas).
- c) C) Preparación del desarrollo de los Juicios mediante el estudio y análisis de Autos (expedientes judiciales) en soporte magnético, aproximando al alumno hacia el futuro en esta materia, que se dirige hacia el Expediente electrónico (dedicación estimada: 10 horas).
- d) D) Estudio de los procesos civiles especiales y desarrollo de un juicio de desahucio por los alumnos (dedicación estimada: 20 horas)
- e) E) Explicación en clases teóricas de los conocimientos sobre el proceso penal y sus distintas fases y en el ámbito práctico, simulación de un proceso penal (dedicación estimada: 35 horas).
- f) F) Desarrollo del llamado “Seminario Judicial” (dedicación estimada: 8 horas por grupo y solicitud de asesoramiento).
- g) G) La elaboración de un “informe-resumen” (dedicación estimada: 45 horas).

7. Descripción de materiales y recursos didácticos utilizados.

Para poner en marcha el proyecto hemos necesitado disponer de al menos tres grupos de recursos:

- Medios propios de la Universidad de León: Sala de Vistas de la Facultad de Derecho, togas donadas por los Ilustres Colegios de Abogados y de Procuradores de León, material de papelería simulando el utilizado por los Juzgados, documentación de las actuaciones judiciales y medios audiovisuales del área (televisión y vídeo). Fondos de la Biblioteca Universitaria.
- Medios facilitados por Tribunales de Justicia: asistencia técnica personal de los Magistrados titulares de los Juzgados de León y Magistrados de la Audiencia

Provincial de León, y modelos de escritos del programa Libra, facilitados desde los Juzgados.

- Recursos humanos: intervención de personal docente, personal de los Tribunales de Justicia, miembros del Ministerio Fiscal y profesionales de la abogacía.



Foto Nº 4. Colaboración de un Magistrado en un juicio civil

8. Resultados obtenidos del desarrollo del proyecto.

La ejecución del proyecto durante este intervalo de tiempo ha venido acompañada de unos excelentes resultados, los cuales, por otra parte, han podido ser valorados por la propia Universidad de León, al premiar dicho proyecto en el 2004 con el 1º Premio a la Innovación de la Enseñanza, convocado por el Consejo Social de aquella Universidad y tras elegir entre más de veinte propuestas presentadas.

En cualquier caso, los resultados más fácilmente perceptibles por el profesorado y el alumnado han sido los siguientes:

- Una mejora considerable de las calificaciones obtenidas por los alumnos participantes en la acción en la parte teórica de las asignaturas marco del programa.
- Una total implicación del alumnado –muy distante de la producida en las prácticas habituales–, mostrando un elevado interés en todas las fases del programa, de manera que sin necesidad de acudir a un sistema de evaluación continua se ha conseguido mantener un interés continuo (semanal) por la asignatura.
- La puesta en práctica de conocimientos adquiridos en otras áreas de conocimiento, pues la defensa judicial del caso real así lo exige.

-

Por último, quisiéramos precisar que los resultados que se muestran del presente proyecto educativo, están condicionados en parte por el hecho de tratarse de alumnos de últimos cursos (4º y 5º de la Licenciatura de Derecho). Pero, más allá de esta limitación, no hay problema para que otras áreas jurídicas de conocimiento puedan servirse de este sistema de simulación de juicios, de manera que en vez de centrar su atención en las cuestiones procesales, pongan el acento en la parte sustantiva (el derecho que se discute)

del proceso judicial, ya que éste es el instrumento que prevé el ordenamiento para hacer valer el derecho cuando su aplicación resulta controvertida.

9. Medios de difusión.

Teniendo en cuenta que el proyecto está especialmente destinado a los alumnos, es importante que la primera difusión del mismo, precisamente, tenga lugar entre los propios alumnos. Y así es como se ha venido haciendo a lo largo de estos años en la Facultad de Derecho de León. Pues, los alumnos que lo han solicitado han dispuesto de la posibilidad de obtener copias de las actuaciones y grabaciones originadas en el programa, con el fin de facilitar y agilizar el aprendizaje teórico de las asignaturas Derecho Procesal I y II. Además, téngase en cuenta que los resultados obtenidos en los distintos programas de simulación de juicios llevados a cabo sirven a su vez de material didáctico para los programas desarrollados en los cursos sucesivos, pues forman parte del material de trabajo sobre el que se desarrolla el método didáctico como fase previa a la simulación por los alumnos.

No menos relevante es la difusión entre los compañeros, profesores de la propia Universidad o de otras Universidades. Por ejemplo, en nuestro caso, la grabación de los juicios ha servido como material didáctico en el Máster en Asesoría Jurídica de Empresas impartido por el ICADE (Universidad Pontificia de Comillas). Igualmente, la Universidad Autónoma de Madrid (y más recientemente, otras Universidades españolas) mostró interés por el modelo pedagógico, iniciando las gestiones para su implantación, aprovechando la construcción del nuevo edificio para su Facultad de Derecho, al que se ha dotado de la Sala de Vistas con medios de grabación de imagen y sonido. Y, como ya hemos adelantado, el último logro ha sido el de poder trasladar esta enriquecedora experiencia a ámbitos de formación diferentes al de la Universidad, como es el Centro de Estudios Jurídicos sito en Madrid, donde se ha impartido en el mes de diciembre del 2009 y en el mes de enero del 2010, en el Módulo 15º denominado “Simulación de Juicios” del Curso de Formación Inicial que se imparte actualmente a los alumnos de la 49ª Promoción de acceso a la Carrera Fiscal en dicho centro.

DERECHO PENAL, NORMA DE VALORACIÓN, BIEN JURÍDICO Y ENSEÑANZA DE VALORES EN EL EEES

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

Universidad de Santiago (España)

Resumen: El autor, en la presente contribución, analiza la norma como una decisión de poder y como un valor. Además, esta investigación pone de relieve la importancia del bien jurídico protegido, es decir, que únicamente existe delito si fueron puestos en peligro o dañados valores esenciales. El aprendizaje de valores en el espacio europeo de educación superior exige un punto de vista crítico, una perspectiva *de lege ferenda*, en el Derecho penal, considerar la educación como práctica de libertad, trabajos en grupo y aprendizaje activo de ciudadanía y diversidad, motivación estudiantil y debates como una vía de enseñanza en clases democráticas.

Abstract: In the present contribution the author analyzes the norm as a state and as a value. Moreover this research emphasizes the legally protected interest importance, that is to say, crime only exist if essential values were in danger or damaged. Learning of values in the european space for higher education calls for a critical perspective, *de lege ferenda*, in Criminal Law, education as the practice of freedom, group projects and learning active citizenship and diversity, student motivation and discussion as a way of teaching for democratic classrooms.

Palabras clave: Derecho penal, bien jurídico protegido, aprendizaje de valores, espacio europeo de educación superior.

Keywords: Criminal Law, legally protected interest, learning of values, european space for higher education.

Sumario: 1. Valores, espacio europeo de educación superior y sistema de créditos europeos. 2. Nuevas tecnologías. 3. Enseñanza axiológica en las clases teóricas. 4. Aprendizaje en las prácticas.

1. Valores, EEES y ECTS

La enseñanza de valores en el espacio europeo de educación superior (EEES) debe poner de relieve en el campo jurídico que las normas no sólo son decisiones de poder sino también determinaciones de razón¹. El imperativismo, aunque favorezca la seguridad jurídica, aboca a la arbitrariedad², el autoritarismo³ y a un sistema

¹ VIVES ANTÓN, T.S. (1996): *Fundamentos del sistema penal*, Valencia: Tirant lo Blanch, p. 341.

² ÁLVAREZ GARCÍA, J. (2001): *Sobre la estructura de la norma penal: la polémica entre valorativismo e imperativismo*, Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 21, 22, 24 y 25.

antidemocrático⁴; pretende regir las intenciones e invade la esfera de la moral⁵. Si el Derecho fuese un mero *sic volo, sic iubeo*, “no distinguiría el mandato del legislador de la orden del atracador provisto de revólver”⁶. Por ello mayoritariamente se reconoce que la norma determina y valora a la vez⁷. El imperativismo actual hasta ha llegado a aceptar “muy claramente”⁸ que “al imperativo precede la valoración”⁹. La Constitución se articula en torno a la libertad y en ella las normas son medios para materializar valores que deben imponerse con la participación democrática de la ciudadanía¹⁰. De ahí la importancia del bien jurídico, plasmado en el principio de ofensividad, que requiere para la existencia de un delito la lesión o puesta en peligro de valores esenciales para la convivencia¹¹ y excluye el castigo de immoralidades¹², la protección de “intereses del grupo o clase dominante que no tienen un valor fundamental para los restantes miembros de la comunidad”¹³, la sanción de “conductas cuya nocividad social es difícilmente verificable empírico-socialmente”¹⁴ y la legitimación automática de las normas penales¹⁵. Desde el primado de la democracia y la libertad las teorías más adecuadas son las constitucionalistas¹⁶, con precedentes germánicos¹⁷ e italianos¹⁸,

³ QUINTERO OLIVARES, G. (2007): *Parte general del Derecho penal*, con la colaboración de MORALES PRATS, F., 2ª ed., Cizur Menor: Aranzadi, p. 254.

⁴ Vid. CARBONELL MATEU, J.C. (1999): *Derecho penal: concepto y principios constitucionales*, 3ª ed., Valencia: Tirant lo Blanch, p. 57.

⁵ COBO DEL ROSAL, M./VIVES ANTÓN, T.S. (1999), *Derecho penal. Parte general*, 5ª ed., Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 271 y 272.

⁶ GARCÍA-PABLOS DE MOLINA, A. (2006), *Introducción al Derecho penal*, 4ª ed., Madrid: Ramón Areces, p. 438.

⁷ DÍAZ Y GARCÍA CONLLEDO, M. (1998), “Un sistema de Derecho penal en evolución”, *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 2ª época, nº 2, p. 391.

⁸ SILVA SÁNCHEZ, J.-M. (1992), *Aproximación al Derecho penal contemporáneo*, Barcelona: Bosch, reimpr. 2002, p. 341.

⁹ MIR PUIG, S. (2008): *Derecho penal. Parte general*, 8ª ed., Barcelona: Reppertor, p. 70, marginal 35.

¹⁰ VIVES ANTÓN, T.S. (1982): “Introducción: Estado de Derecho y Derecho penal”, en COBO DEL ROSAL, M. (dir.) y BAJO FERNÁNDEZ, M. (coord.): *Comentarios a la legislación penal*, Tomo I, *Derecho penal y Constitución*, Madrid: Edersa, pp. 45 y 46.

¹¹ ABEL SOUTO, M. (2006): *Teorías de la pena y límites al “ius puniendi” desde el Estado democrático*, Madrid: Dilex, pp. 71 y 72.

¹² LUZÓN PEÑA, D.-M. (1996): *Curso de Derecho penal. Parte general I*, Madrid: Universitas, p. 82.

¹³ MUÑOZ CONDE, F. (2001): *Introducción al Derecho penal*, 2ª ed., Montevideo/Buenos Aires: B de F, p. 92; MUÑOZ CONDE, F./ GARCÍA ARÁN, M. (2007): *Derecho penal. Parte general*, 7ª ed., Valencia: Tirant lo Blanch, p. 60.

¹⁴ DÍEZ RIPOLLÉS, J.L. (2009): *Derecho penal español. Parte general. En esquemas*, 2ª ed., Valencia: Tirant lo Blanch, p. 20.

¹⁵ ALONSO RIMO, A. (2002): *Proyecto docente*, Valencia, pp. 157-159.

¹⁶ Vid. ARROYO ZAPATERO, L. (1987): “Fundamento y función del sistema penal: el programa penal de la Constitución”, *Revista Jurídica de Castilla-La Mancha*, nº 1, pp. 97-110; CARBONELL MATEU, J.C., *op. cit.*, pp. 35-38 y 215-218; GARCÍA RIVAS, N. (1996): *El poder punitivo en el Estado democrático*, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 46-53; GONZÁLEZ RUS, J.J. (1983): *Bien jurídico y Constitución*, Madrid: Fundación Juan March; MUÑOZ CONDE, F. (2001): “Protección de bienes jurídicos como límite constitucional al Derecho penal”, en QUINTERO OLIVARES,

conforme a las que la restricción de la libertad inherente a la actividad punitiva estatal sólo será legítima si tiende a salvaguardar un valor recogido, directa o indirectamente, en la Norma fundamental.

De otro lado, la convergencia con el EEES de la Universidad española exige una serie de cambios¹⁹, entre los que destaca la implantación de un sistema de créditos europeos (ECTS) que permita su transferencia y acumulación²⁰, el cual valora el volumen de trabajo total del alumno, expresado en horas, que incluye tanto las clases, teóricas o prácticas, como el esfuerzo dedicado al estudio, preparación y realización de exámenes. En suma, nos hallamos ante ideas ya señaladas —sin remontarnos a la mayéutica socrática ni a la etimología de “educación”, que significa hacer salir o llevar fuera²¹— por ORTEGA Y GASSET, a cuyo juicio “*en la construcción de la Universidad hay que partir del estudiante, no del saber ni del profesor*”²².

Por tanto, la convergencia europea radica en desplazar el punto de apoyo de la docencia desde la enseñanza al aprendizaje, de lo que el profesor pueda dar a lo que el alumno realmente asimila, de la presentación de información, su explicación, propuesta de actividades y evaluación a la organización del proceso para que los alumnos puedan acceder al nuevo conocimiento que el profesor les propone, el desarrollo de guías y recursos de aprendizaje que faciliten el trabajo autónomo, tutorizar su proceso de aprendizaje, etc.²³

En este marco, la enseñanza de valores en el EEES debe orientar la docencia del Derecho penal, tanto en las clases teóricas y prácticas como en el uso de las nuevas tecnologías, a favorecer el aprendizaje autónomo pero acompañado y a una mayor

G./MORALES PRATS, F. (coords.), *Estudios penales en memoria del profesor José Manuel VALLE MUÑIZ*, Elcano: Aranzadi, pp. 561-574; TERRADILLOS, BASOCO, J.M. (2005), “Las reformas penales españolas de 2003”, *Nuevo Foro Penal*, 3ª época, nº 67, pp. 126-129 y 132; VIVES ANTÓN, T.S. (2006): “Sistema democrático y concepciones del bien jurídico”, en GÓMEZ COLOMER, J.L./GONZÁLEZ CUSSAC, J.L. (coords.), *Terrorismo y proceso penal acusatorio*, Valencia: Tirant lo Blanch, p. 47.

¹⁷ Vid. RUDOLPHI, H.J. (1970): “Die Verschiedene Aspekte des Rechtsgutbegriffs”, en *Festschrift für Richard M. HÖNIG*, Göttingen: Otto Schwartz.

¹⁸ Vid. BRICOLA, F. (1973): “Teoria generale del reato”, *Novissimo Digesto Italiano*, XIX, Torino: Utet, pp. 7-93.

¹⁹ VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (2003): *Formación científica y métodos del profesorado universitario*, Santander: UIMP, p. 15.

²⁰ TEJERINA GARCÍA, F. (2003): *El profesorado universitario y el reto de la calidad*, Santander: UIMP, pp. 10 y 11.

²¹ MOORE, S./WALSH, G./RÍSQUEZ, A. (2007): *Teaching at College and University: Effective Strategies and Key Principles*, Open University Press UK Limited, traducido al gallego por Verónica Arias Sánchez y Natalia Casado Bailón (2008) como *Ensinando na universidade. Estratexias eficaces e principios clave*, Tórculo, Universidade de Vigo, p. 93.

²² ORTEGA Y GASSET, J. (1982): *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*, Madrid: Revista de Occidente en Alianza Editorial, p. 49.

²³ ZABALZA BERAZA, M.A. (2004): *A didáctica universitaria*, Santiago: USC, pp. 30 y 35.

implicación en la gestión del proceso de aprendizaje, cuya supervisión potenciará las tutorías.

2. Nuevas tecnologías

La tecnología no debe utilizarse para intensificar el control o imponer restricciones artificiales y barreras a la comunicación, sino para facilitar el compromiso de los estudiantes, favorecer sus aproximaciones autónomas al aprendizaje y mejorar la interacción profesor-alumno²⁴. Resulta oportuno incorporar los ordenadores, internet y los sistemas telemáticos al nuevo paradigma educativo que, según la comunidad científica especializada, se centra en el aprendizaje y el sujeto que aprende más que en el que enseña y la enseñanza. Esto exige que las tecnologías pedagógicas se pongan “más al servicio del aprendizaje que de la enseñanza, y más al servicio del alumno que del profesor”²⁵. Por otra parte, semejante revolucionario paradigma requiere que las tecnologías educativas estén “al servicio de las habilidades implicadas en la construcción del conocimiento, es decir, las habilidades del pensamiento y de la inteligencia humana”²⁶. En dicho ámbito debe encuadrarse mi creación de la asignatura de Derecho penal I en el campus virtual de la Universidad de Santiago como instrumento de apoyo a la docencia²⁷. Entre sus herramientas pedagógicas destacan el empleo del correo electrónico para las tutorías con el fin de facilitar el acceso al profesor fuera del horario de tutorías presenciales, el apartado del contenidos, con la publicación del texto íntegro de las últimas reformas penales o los foros de debate sobre temas actuales, *v. gr.*, el carácter simbólico de las recientes modificaciones legislativas, que tienden a ejercitar las habilidades del pensamiento y la inteligencia así como a formar en valores al denunciar la utilización simbólica del Derecho penal cuando con las normas se pretenda captar votos y no proteger valores.

3. Enseñanza axiológica en las clases teóricas

Si los esfuerzos docentes deben encaminarse a organizar, orientar, seguir y evaluar el trabajo de los estudiantes y la adquisición de conocimientos, ello conducirá a reducir las clases magistrales²⁸; sin embargo, semejantes clases teóricas siguen resultando esenciales y han de estar presididas por el “principio de la economía en la enseñanza”, terminología acuñada por ORTEGA Y GASSET bajo la cual pone de relieve que, habida cuenta de que la limitación en la capacidad de aprender es el principio de la instrucción, sólo se debe enseñar lo que un buen estudiante medio puede aprender realmente²⁹. Por desgracia, los docentes solemos percibir esta sencilla idea demasiado

²⁴ MOORE, S./WALSH, G./RÍSQUEZ, A., *op. cit.*, pp. 128 y 129.

²⁵ BELTRÁN LLERA, J.A. (2003): *El profesor universitario desde la perspectiva de los alumnos*, Santander: UIMP, p. 29.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ *Vid.* <http://e-aula.usc.es>.

²⁸ TEJERINA GARCÍA, F., *op. cit.*, pp. 13 y 14.

²⁹ ORTEGA Y GASSET, J., *op. cit.*, pp. 47 y 50

tarde pues, según se dice, atravesamos tres etapas: una inicial de profesor novel, en la que se enseña lo que no se sabe, otra de investigador veterano que se empeña en transmitir lo que sabe y una tercera de profesor adulto que alcanza la madurez cuando enseña lo que el alumno debe saber. Atendiendo, por tanto, a las ideas del maestro ORTEGA Y GASSET la docencia del Derecho penal ha de renunciar a la exhaustividad de contenidos e interpretaciones doctrinales, que se remitirán a los manuales y la bibliografía específica. Lo importante será ofrecer un esquema claro de los conceptos esenciales de cada lección que, cuando resulte viable, se plasmará en la pizarra al inicio de clase para avanzar desde el principio las nociones fundamentales. Ello no significa concebir la asignatura desprovista de polémica, sino que deben exponerse los argumentos que nos han llevado a optar por una construcción reflejada en el programa y “confrontarse con los que sustentan otros sistemas para que el alumno pueda también elegir”³⁰, pues la enseñanza de valores en el EEES requiere evitar visiones sesgadas contrarias al multiculturalismo, la diversidad, la coexistencia intercultural o la pluralidad de valores que debe fomentar el marco mínimo de convivencia.

Asimismo, el aprendizaje de valores en el EEES exige entrar en consideraciones *de lege ferenda* e invitar al alumno a indagar sobre el por qué de la ley y si debería cambiar³¹. A estos efectos sería interesante que el profesor manifieste sus opiniones y dudas en torno a la regulación de una materia, las posibles incongruencias e infracciones de principios penales o sus indeseables consecuencias político-criminales³², dado que “la enseñanza del Derecho penal no puede impartirse al margen de consideraciones axiológicas”³³, ya que la esencia garantista del principio de ofensividad se vaciaría de contenido si se permitiese elevar cualquier valor, como la moral social, a objeto de tutela penal.

Finalmente, respecto a la puesta a disposición de recursos de aprendizaje, conviene dejar, en la fotocopiadora u *on line*, para los alumnos materiales propios que deban ser estudiados en los que se concreten algunas de nuestras investigaciones, especialmente cuando sean necesarias explicaciones detalladas sobre un elemento del curso poco tratado en la bibliografía³⁴, como en el campo de las sanciones previstas por la Ley penal del menor³⁵, puesto que es importante que el alumno perciba la confluencia de las dos tareas esenciales del profesor universitario, docencia e investigación, a la vez que se le ofrece un modelo de coherencia al mostrar el grado de compromiso en la defensa de cada valor.

³⁰ HAVA GARCÍA, E. (2001), *Proyecto docente*, Jerez de la Frontera: Universidad de Cádiz, p. 231.

³¹ ALONSO RIMO, A., *op. cit.*, p. 480.

³² VÁZQUEZ-PORTOMEÑE SEIJAS, F. (2003), *Proyecto docente e investigador*, Santiago: USC, p. 196.

³³ HAVA GARCÍA, E., *op. cit.*, p. 227.

³⁴ MOORE, S./WALSH, G./RÍSQUEZ, A., *op. cit.*, p. 60.

³⁵ Vid. ABEL SOUTO, M. (2002): “Las medidas del nuevo Derecho penal juvenil”, *Actualidad Penal*, nº 6, pp. 105-164; DEL MISMO AUTOR (2006), “Internamientos penales de menores en la Ley orgánica 5/2000 y su reglamento de 30 de julio de 2004”, *Anuario de Derecho Penal y Ciencias Penales*, LVII, pp. 77-106.

4. Aprendizaje de valores en las prácticas

Tradicionalmente se denuncia, sobre todo por los colegios de abogados y procuradores, que la docencia en las Facultades de Derecho resulta excesivamente teórica, de manera que los estudiantes, al terminar la carrera, no están preparados para desempeñar la función a la que el título obtenido les faculta. Es necesario salir al paso de tales críticas dado que, como con acierto señala ORTS BERENGUER, si algo está teóricamente bien, si es científicamente válido, si una teoría, según POPPER, no está refutada, no tiene que desentonar con la práctica y si lo hace se debería a una deficiente aplicación de la teoría o a su inaplicación³⁶. La evidente vinculación entre teoría y práctica, puesta ya de relieve por KANT³⁷, exige que, junto a las finalidades de desarrollar el pensamiento crítico³⁸, facilitar la comprensión de la asignatura y afianzar el conocimiento, las clases prácticas deban mostrar la realidad así como familiarizar al alumno con la utilización de instrumentos normativos, bibliográficos y, especialmente, jurisprudenciales, para lo que resulta oportuno extraer los supuestos de hecho de sentencias, de modo que el estudiante pueda contrastar lo debatido en clase con la solución judicial³⁹. Además, así también se salvan los peligros que presentan los casos de laboratorio, que pueden convertir la enseñanza del Derecho penal “en un estéril ejercicio especulativo”⁴⁰. Igualmente, habrá que proporcionar tales hechos probados al alumno con una antelación suficiente que le permita su estudio y reflexión. En dicha línea, y en el marco de las exigencias que plantea la convergencia en el EEES, cabe situar una publicación mía de materiales docentes⁴¹. Se trata de casos prácticos, acompañados de recomendaciones bibliográficas y de un anexo normativo, que no surgen de la pura elucubración, sino que son tomados de los foros. A cada supuesto de hecho se acompaña la solución que, en su día, ofreció el tribunal sentenciador, así como una serie de cuestiones, a resolver por el estudiante, que pretenden ponerla en tela de juicio. Para fomentar el debate y evidenciar la diversidad de soluciones, jurídicamente válidas y razonables, que puede admitir un mismo caso conviene que la mitad de los alumnos analice el supuesto de hecho desde la perspectiva de la defensa y el resto de la clase asuma el papel de la acusación particular o la fiscalía⁴², de suerte que se ponga de manifiesto la “naturaleza relativa del Derecho penal”⁴³ y la inexistencia de valores absolutos.

Además, el aprendizaje de valores en el EEES hace recomendable programar visitas a centros de menores y penitenciarios, para que el estudiante perciba en qué consiste la

³⁶ ORTS BERENGUER, E. (1982-1983), “Reflexiones sobre «teoría» y «práctica» en el Derecho penal”, *Estudios Penales y Criminológicos*, VII, pp. 315 y 316.

³⁷ Vid. KANT, I. (1783): *Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können*, Riga: Hartnoch, parágrafos 57-60.

³⁸ Vid. BELTRÁN LLERA, J.A., *op. cit.*, pp. 18-27; VÁZQUEZ GÓMEZ, G., *op. cit.*, p. 16.

³⁹ ALONSO RIMO, A., *op. cit.*, pp. 483 y 484.

⁴⁰ HAVA GARCÍA, E., *op. cit.*, p. 235.

⁴¹ Vid. ABEL SOUTO, M. (2003), *Casos prácticos sobre comportamientos postdelictivos en el antiguo y nuevo Código penal*, Santiago: Unidixital.

⁴² ALONSO RIMO, A., *op. cit.*, p. 483.

⁴³ HAVA GARCÍA, E., *op. cit.*, p. 235.

privación del bien jurídico más importante y la finalidad constitucional del tratamiento resocializador, seminarios, debates y cafés-coloquio, que transmitan las técnicas transigentes de discusión sosegada y los valores de la tolerancia, comprensión, aceptación del otro o de la diferencia, pues las publicaciones pedagógicas muestran que a los estudiantes que se les dan oportunidades estructuradas de interactuar se convierten en aprendices autodirigidos, con mayor autocontrol y más interesados, responsables y autorizados⁴⁴, debates sobre las medidas aplicables a los menores infractores, en los que se discuta el fraude de etiquetas que lleva a cabo el legislador y si el interés del menor constituye el verdadero valor tutelado, la pena de muerte, la cadena perpetua o “prisión permanente revisable”, como últimamente se la denomina, en evidente *contradictio in terminis*, para eludir el reproche de inconstitucionalidad, el indulto, la eutanasia, el aborto o la criminalidad de cuello blanco y cafés-coloquio en los que el ambiente distendido favorece la interacción con los alumnos, como los que organicé, gracias a mi cargo de director de la residencia universitaria “Monte da Condesa”, en torno a la ejecución de la prisión, la responsabilidad criminal en el caso *Prestige* o los aspectos penales de la violencia doméstica. También conviene celebrar algún videofórum, que conjugue esparcimiento y docencia mediante la proyección de “El juicio de Nuremberg”⁴⁵ o “La naranja mecánica”⁴⁶ y el comentario posterior, *v. gr.*, de cómo en esta última se reflejan todas las teorías de la pena⁴⁷.

Igualmente, los alumnos deberían elaborar “dossieres” de prensa, para advertir diariamente los conflictos de valores y sus ponderaciones; trabajos sobre citas de penalistas clásicos, al objeto de apreciar que lo que hoy vale también se defendió ayer; recensiones críticas, algunas, voluntariamente, sobre nuestras últimas monografías⁴⁸, para desarrollar las capacidades propias del jurista, competencias instrumentales, como la capacidad de análisis y síntesis, personales, *v. gr.*, el razonamiento crítico, y sistémicas, como el aprendizaje autónomo⁴⁹, con exposiciones, tutorías conjuntas obligatorias y la posibilidad de publicación, *v. gr.*, en la *Revista de la Asociación Española de Ciencias Penales*, que dirijo y sobre cuya gestión realicé un trabajo que fue galardonado por la USC en los segundos premios a la innovación educativa⁵⁰; comentarios a sentencias, en los que los estudiantes apliquen al análisis de la realidad sus conocimientos teóricos mediante la puesta en tela de juicio de la práctica judicial; o

⁴⁴ MOORE, S./WALSH, G./RÍSQUEZ, A., *op. cit.*, p. 57.

⁴⁵ Vid. MUÑOZ CONDE, F./MUÑOZ AUNIÓN, M. (2003), *¿Vencedores o vencidos? Comentarios jurídicos y cinematográficos a la película de Stanley Kramer “El juicio de Nuremberg” (1961)*, Valencia: Tirant lo Blanch.

⁴⁶ Vid. RÍOS CORBACHO, J.M. (2009): *La naranja mecánica. Problemas de violencia y resocialización en el siglo XXI*, Valencia: Tirant lo Blanch.

⁴⁷ Vid. ABEL SOUTO, M., *Teorías de la pena...*, *cit.*, pp. 23-53.

⁴⁸ Vid. ABEL SOUTO, M. (2008), *La pena de localización permanente*, Granada: Comares.

⁴⁹ TEJERINA GARCÍA, F., *op. cit.*, pp. 7 y 13.

⁵⁰ Vid. ABEL SOUTO, M. (2005): “Nuevas metodologías de aprendizaje en el espacio europeo de enseñanza superior mediante la *Revista de Ciencias penales*”, *Dereito. Revista Xurídica da Universidade de Santiago de Compostela*, vol. 14, nº 1, pp. 7-15.

trabajos en grupo, con posibilidad de aplicar la interesante técnica del puzzle⁵¹, sobre epígrafes del programa, apoyados y supervisados personalmente antes de su defensa en el aula, que pongan de relieve el valor de las obras colectivas en una sociedad democrática.

En definitiva, educar no es llenar un balde sino encender una llama⁵². No se trata de orientar la enseñanza simplemente a la memorización ni de proporcionar respuestas, sino de mostrar cómo conseguirlas, de promocionar una actitud crítica ante el Derecho positivo⁵³ y el valor de la argumentación para que el estudiante pueda enfrentarse, una vez abandonada la Universidad, a las continuas modificaciones que se operan en el campo jurídico, de transmitir al alumno la función crítica de la dogmática como instrumento que permita la mejora de las leyes y de las resoluciones judiciales para aproximarse al ideal de la Justicia, anhelo de la humanidad plasmado en el firmamento, según cuenta la mitología, desde que Astrea, diosa de la Justicia, abandonó la tierra para transformarse en la constelación de Virgo y dejar a sus pies la balanza que ponderaba lo justo e injusto convertida en Libra⁵⁴. Se trata de convencer al alumno para que diariamente tome en sus manos la desatendida balanza de la Justicia y con ella pondere los valores en conflicto.

⁵¹ Vid. HOLGADO SÁEZ, C./RÍOS CORBACHO, J.M. (2010). “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*, Octaedro: Universidad de Cádiz, pp. 145-158.

⁵² MOORE, S./WALSH, G./RÍSQUEZ, A., *op. cit.*, p. 113.

⁵³ CUERDA RIEZU, A. (1991): *El legislador y el Derecho penal. (Una orientación a los orígenes)*, Madrid: Ramón Areces, p. 63; MUÑOZ CONDE, F. (2005): “Las reformas de la parte especial del Derecho penal español en el 2003: de la «tolerancia cero» al «Derecho penal del enemigo»”, *Revista General de Derecho Penal*, nº 3, p. 31, nota 37.

⁵⁴ CHEERS, G. (ed.) (2005): *Mythology: Myths, Legends and Fantasies*, Global Book Publishing, 2003, traducido al castellano por Anuvela como *Mitología: todos los mitos y leyendas del mundo*, Barcelona: Círculo de lectores, p. 29.

UNA PROPUESTA DE PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA: SEMINARIOS Y TUTORÍAS; DOS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA NUEVA ENSEÑANZA DE LAS DISCIPLINAS IUSHISTÓRICAS.

BELÉN MALAVÉ OSUNA
Profesora Titular de Derecho Romano
mbmalave@uma.es

Universidad de Málaga (España)

Resumen: En las páginas que siguen se describe una propuesta de innovación educativa que consiste en ensayar dos estrategias didácticas de máxima importancia en el contexto del nuevo modelo educativo impulsado desde el EEES, los seminarios y las tutorías, en dos asignaturas ligadas entre sí por su carácter histórico: Historia del Derecho y Derecho Romano. La técnica del seminario será experimentada en la primera de esas disciplinas, mientras que en Derecho Romano se experimentará la tutoría grupal. Ambos métodos están dirigidos a familiarizar al alumno con una labor investigadora de inicio, mediante la elaboración de trabajos de investigación supervisados por el profesorado implicado en el proyecto.

Abstract: The following pages offer a description of a proposal for educational innovation which consists of assaying two didactical strategies of the utmost importance in the framework of the new educational model promoted by EHEA, i.e. seminars and tutorials, in two academic disciplines interlinked by their historical essence: History of Law and Roman Law. In the former field of study, we will implement the seminar technique, whereas group tutorial learning will be piloted in Roman Law. Both methods are directed towards acquainting students with basic research activities by undertaking research work under the supervision of the teaching staff involved in the project.

Palabras clave: seminarios, tutorías, pequeño grupo, trabajo de investigación, evaluación inicial, evaluación por pares.

Keywords: seminars, tutorials, small group, research work, initial assessment, peer review.

Sumario: 1. Introducción. 2. Objetivos. 3. Actividades. 4. Contexto. 5. Organización docente; enseñanza y aprendizaje. 6. Fases y temporalización. 7. Conclusiones

1. Introducción

La propuesta que vamos a describir consiste en una experiencia didáctica conjunta y coordinada que planteamos desarrollar en un grupo de primer curso de Licenciatura en Derecho de la UMA, concretamente en dos disciplinas: Historia del Derecho y Derecho Romano, implicando así a dos áreas de conocimiento íntimamente ligadas por sus contenidos iushistóricos.

La iniciativa que pretendemos desenvolver se sustenta en varias líneas consideradas prioritarias en las sucesivas convocatorias de proyectos de innovación: por un lado, van a ser objeto de experimentación ciertas estrategias didácticas absolutamente fundamentales para la definitiva implantación del nuevo modelo de docencia exigido por la convergencia hacia el EEES. Se trataría de desarrollar las estrategias conocidas como “seminarios” y “tutorías”, hacia la consecución de un objetivo preciso: la iniciación a la investigación en Historia del Derecho y Derecho Romano. Además, la propuesta incluye el diseño y ensayo de nuevos instrumentos de evaluación del alumnado: evaluación “por pares” y resolución de ejercicios breves de investigación para la práctica de la metodología investigadora. En cuanto al contexto en que cabe aplicar la propuesta, se trataría de un grupo de alumnos en número aproximado de 30 a 35, que serán seleccionados de entre los matriculados de un gran grupo, a través de la técnica de “evaluación previa”. Concretamente, se elaborará y repartirá entre el alumnado un test de conocimientos relacionados con habilidades propias de una labor investigadora de inicio; un aspecto que se presenta como novedoso en relación a otros años. La superación de la mencionada prueba implicará la inclusión del alumno en el grupo de alumnos participante en el proyecto. Dado que, en el diseño de la propuesta, el número de estudiantes ha sido limitado a 35 como máximo, esta iniciativa también pretende ensayar un modelo de organización didáctica conocido como “pequeño grupo”, frente al tradicional gran grupo fuertemente enraizado en la Titulación. Los citados alumnos participarán en:

- 1.- Seminario sobre Historia del Constitucionalismo en España, de 10 sesiones de una hora aproximadamente.
- 2.- Seminario sobre Historia de la Codificación europea, con especial referencia a la española, de otras 10 sesiones de una hora aproximadamente.

Ambos seminarios culminarán con la elaboración de un trabajo de investigación, ya sea individual o en grupos, cuyos resultados deberán ser expuestos pública y oralmente, en otras 6 sesiones de una hora de duración. Finalmente, se llevará a cabo la evaluación de los mismos en 4 sesiones de una hora aproximadamente, mediante la técnica de evaluación “por pares”(el cronograma se detalla más adelante).

Simultáneamente, un profesor de Derecho Romano se encargará de la experimentación de una estrategia didáctica muy difundida y conocida, las tutorías, que en la propuesta pretenden tener un perfil novedoso, puesto que no serán individualizadas, sino grupales o colectivas, en número de 5 alumnos como máximo. El número de sesiones tutorizadas seguirán la temporalización prevista para la asignatura de Historia del Derecho, según podrá comprobarse en breve, sin embargo, finalizarán con la resolución de ejercicios cortos de investigación, expuestos ante el coordinador, tras lo cual, se realizará una evaluación-calificación de los alumnos.

2. Los objetivos

Los objetivos que se pretenden conseguir son idénticos para las áreas de conocimiento involucradas, aunque las estrategias didácticas son distintas, como hemos visto. En efecto, el objetivo principal es conseguir que los alumnos sean convenientemente adiestrados en las técnicas propias de la metodología investigadora de disciplinas

histórico-jurídicas, pero dado que se trata de alumnos de primer curso de Licenciatura, las actividades o acciones estarán dirigidas a una instrucción básica, para fomentar en lo posible el gusto por la investigación¹. Además, la propuesta persigue que los propios alumnos valoren, desde una perspectiva crítica, la dificultad que reviste cualquier fórmula de evaluación y ello lo van a experimentar cuando lleven a cabo la evaluación “por pares”, mediante puntos a sus propios compañeros, que posteriormente será comparada con la evaluación-calificación tradicional realizada por el profesor coordinador.

Los resultados del proyecto que se propone serán finalmente valorados de forma conjunta entre los profesores participantes, coordinador y alumnos en una sesión final, que también se halla prevista en la propuesta.

3. Las actividades

Las actividades proyectadas son las siguientes:

Historia del Derecho:

1. Realización de un test de evaluación previa.
2. Selección de alumnos participantes.
3. Proceso de enseñanza-aprendizaje sobre búsqueda de información.
4. Recopilación y organización del material documental encontrado.
5. Pautas a seguir para la correcta elaboración de un trabajo de investigación.
6. Exposición y debate público de los trabajos.
7. Evaluación “por pares”.

Derecho Romano:

1. Organización de los alumnos seleccionados en grupos de 5 como máximo².

¹ Vid. a este propósito, entre otros, CRUZ BLANCA, M.J.; LÓPEZ GARCÍA J.L.; PÉREZ JARABA M.D.; RUIZ RUIZ R., “Coordinación y evaluación de los trabajos de investigación del alumnado”, comunicación presentada al Congreso IUSINNOVA de innovación docente en Derecho, Universidad de Almería, 13-14 de Mayo 2010, www.iusinnova.com. Vid. también GOÑI RODRÍGUEZ DE ALMEIDA, M., “La iniciación a la investigación como nueva herramienta docente”, comunicación presentada al III Congreso Nacional de innovación docente en ciencias jurídicas, Sevilla, 17-18 de Septiembre de 2009; MILLÁN GARRIDO, A., (1999), *Libro de estilo para juristas (normas básicas y reglas técnicas en la elaboración del trabajo académico*, Barcelona; RUBIO FERNÁNDEZ, E. M^a; DE LA PEÑA AMORÓS, P.; PASTOR DEL PINO, M^aC.; “La elaboración de trabajos de investigación: el revivir de un antiguo método de enseñanza y su uso en el EEES”, comunicación presentada al III Congreso Nacional de innovación docente en ciencias jurídicas, Sevilla, 17-18 de Septiembre de 2009. Para los trabajos de investigación autorizados, puede leerse, LEAL ADORNA, M., “Innovación en la enseñanza-aprendizaje a través del trabajo tutorizado”, comunicación presentada al III Congreso Nacional de innovación docente en ciencias jurídicas, Sevilla, 17-18 de Septiembre de 2009.

² De esta forma, propiciaríamos el aprendizaje cooperativo o colaborativo. Puede leerse a este respecto, CEBREIROS ÁLVAREZ, E., “El trabajo en grupo en asignaturas iushistóricas”, comunicación presentada al II Congreso de Innovación docente en ciencias jurídicas, Málaga, 6-7 de Septiembre de 2007; DE LA CASA QUESADA, S.,

2. Proceso de enseñanza-aprendizaje sobre técnicas propias de la investigación en Derecho Romano.

3. Búsqueda y selección de fuentes literarias y jurídicas no informatizadas e informatizadas.

4. Elaboración y reparto de ejercicios breves de investigación

5. Resolución y exposición de los ejercicios ante el profesor.

6. Evaluación-calificación por el profesor.

4. Contexto

En cuanto al contexto, la propuesta de proyecto de innovación va a ser desarrollado en dos disciplinas histórico-jurídicas: Historia del Derecho³ y Derecho Romano⁴, impartidas ambas en el primer curso de Licenciatura en Derecho, aún regida, como sabemos, por el antiguo Plan de 1953. Se trata de asignaturas distintas, pero relacionadas entre sí, de tal forma que su propio contenido resulta idóneo para llevar a cabo un proyecto de innovación conjunto. Tanto Historia del Derecho como Derecho Romano tienen asignados un total de 15 créditos LRU, de los cuales teóricos son 12 y prácticos son 3. En cuanto a su contenido, diremos que ambas resultan fundamentales para la formación integral del jurista, no sólo desde el punto de vista sustancial, sino también desde la perspectiva de la adquisición de ciertas competencias y habilidades priorizadas por el proceso de convergencia hacia el EEES.

Las dos materias se imparten actualmente en cinco grupos de alumnos, aunque el proyecto se desarrollará en un gran grupo, de cuya docencia se encargan los profesores participantes. Respecto al número de alumnos que se estima estarán involucrados en el proyecto, calculamos que rondará los 30 ó 35 como máximo, aunque el nivel de matriculación del gran grupo es muy superior. Tal limitación viene justificada por el objetivo que se pretende conseguir con la experimentación del proyecto, dado que su

GARCÍA JIMENEZ M., “Trabajo en grupo y aprendizaje cooperativo: una experiencia docente aplicada al ámbito jurídico”, comunicación presentada al Congreso IUSINNOVA de innovación docente en Derecho, Universidad de Almería 13-14 de Mayo de 2010, en www.iusinnova.com. Vid. también, ALVAREZ GONZALEZ, E.; ZAMORA ROSELLÓ, R.; LARA LÓPEZ, A.; “El aprendizaje colaborativo: técnica y metodologías de adquisición de las competencias transversales en las Ciencias Jurídicas” comunicación presentada al III Congreso Nacional de innovación docente en ciencias jurídicas, Sevilla, 17-18 de Septiembre de 2009; LÓPEZ NOGUERO, F., *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*, 2005, ed. Nancea.

³ Puede consultarse entre otros, SANCHEZ-ARCILLA BERNAL, J.; MADRID CRUZ M^ªD., “La Historia del Derecho frente al desafío del EEES”, en *Revista de educación y Derecho*, núm. 1, Octubre-Marzo 2010.

⁴ Vid. DE CASTRO CAMERO, R., “formación y orientación. La acción tutorial aplicada a la enseñanza del Derecho Romano”, comunicación presentada al III Congreso Nacional de innovación docente en ciencias jurídicas, Sevilla, 17-18 de Septiembre de 2009.

consecución exige una cifra óptima, aunque en caso de que el resultado fuese positivo, podría estudiarse la posibilidad de ampliarla en años sucesivos.

5. La organización docente, a la enseñanza y al aprendizaje

Ante todo, la propuesta que presentamos aspira a ensayar un modelo de organización docente conjunta y coordinada en dos asignaturas de calado histórico relacionadas entre sí, desde el punto de vista de sus contenidos. Para ello se seleccionará un grupo de alumnos reducido de entre el número total de matriculados en uno de los grupos grandes.

En cuanto a la enseñanza, el proyecto pretende ejecutar dos estrategias didácticas ya conocidas, seminarios⁵ y tutorías, pero integrando los siguientes aspectos novedosos: en Historia del Derecho, son ya tradicionales los seminarios como método docente pero se contempla una innovación: La técnica de evaluación por pares de los trabajos elaborados, que proponemos sea objeto de experimentación y ensayo, con el fin de calibrar y medir su valor como instrumento de evaluación idóneo entre los alumnos de primer curso. Asimismo, también es ya tradicional la utilización de la evaluación previa como sistema de selección de los alumnos que asistirán a las sesiones de seminarios, aunque en este punto, queremos ensayar una nueva modalidad de test preliminar, cuyos ítems deberán estar relacionados con los conocimientos necesarios para desarrollar convenientemente una labor investigadora de inicio. En Derecho Romano, son ya tradicionales las sesiones autorizadas de alumnos aunque siempre han sido individualizadas. La propuesta que presentamos pretende innovar en este punto, pues se trataría de ensayar sesiones tutorizadas colectivas o grupales, en número limitado de hasta 5 alumnos como máximo. En tales sesiones, va a ensayarse la modalidad de organización conocida como “pequeño grupo”, cuya estructura permite un correcto adiestramiento en la investigación iushistórica. Por otra parte, también se incluyen aspectos novedosos: resolución de ejercicios breves de investigación y posible utilización del correo electrónico como medio de comunicación entre el coordinador y los alumnos tutorizados⁶.

⁵ EXLEY K.; DENNICK, R., *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*, trad. Manzano, P., Madrid 2007.

⁶ Las tutorías en sus varias modalidades han sido objeto de una abundante bibliografía, de la cual destacamos las siguientes contribuciones: CABAÑETE POZO, R., “Las tutorías en el EEES”, comunicación presentada al Congreso IUSINNOVA de innovación docente en Derecho, Universidad de Almería, 13-14 de Mayo 2010, www.iusinnova.com; DÍEZ ESTELLA, F., “El asesoramiento académico en el EES: entre la tutoría y el coaching”, comunicación presentada al Congreso IUSINNOVA de innovación docente en Derecho, Universidad de Almería, 13-14 de Mayo 2010, www.iusinnova.com; LAPENA PÉREZ, C.; MARTÍNEZ RUIZ, M^a A.; SAULEDA PARÉS, N., “Innovación en la acción tutorial: análisis de caso en la Universidad de Alicante”, en *Revista de Educación y Derecho*, núm I, Octubre- Marzo 2010; CHOCHRÓN GIRÁLDEZ, A., “La planificación de la acción tutorial en el campo de las ciencias jurídicas”, comunicación presentada al III Congreso Nacional de innovación docente en ciencias jurídicas, Sevilla, 17-18 de Septiembre de 2009; para la definición de acción tutorial, véase ÁLVAREZ PÉREZ, P., *La función tutorial en la Universidad*.

Por lo que hace al aprendizaje, el proyecto de innovación pretende constatar los beneficios del “pequeño grupo”, frente al modelo de organización denominado “gran grupo”, en el primer curso de la Licenciatura de Derecho. Por otro lado, desde la perspectiva del conocimiento, queremos conseguir que los alumnos implicados conozcan las técnicas y habilidades propias del inicio a la investigación en las ya mencionadas disciplinas. En segundo lugar, mediante la realización de un trabajo en temas delimitados que ya se han descrito queremos constatar el grado de asimilación y puesta en práctica de las técnicas investigadoras aprendidas. Finalmente, los alumnos deberán apreciar la utilidad y pertinencia de los dos instrumentos de evaluación propuestos: uno, llamado de evaluación inicial, que servirá para seleccionar a los estudiantes participantes en el proyecto y otro, llamado de evaluación “por pares”, que fomenta la participación activa de los estudiantes seleccionados en la evaluación de los trabajos elaborados.

Las acciones que van a desarrollarse quedan expuestas como sigue:

1. Evaluación previa del alumnado mediante la cumplimentación de un test de conocimientos cuya superación implicará la participación en el proyecto.
2. Seminario: “Historia del Constitucionalismo en España”
3. Seminario: “Historia de la Codificación europea, con especial incidencia en la española”.

Los seminarios⁷ persiguen el objetivo de profundizar en la asignatura Historia del Derecho, incentivando la investigación del alumnado, al iniciarle en la realización de un trabajo de carácter científico. Ambos se desarrollarán mediante sesiones cuya temporalización se detalla en el aparatado siguiente, pero siempre exigirán la participación de los alumnos en los debates suscitados que dirigirá y orientará el profesorado adscrito a Historia del Derecho participante en la propuesta de proyecto.

4. En las mencionadas sesiones se transmitirán al alumnado las reglas metodológicas básicas para enfrentarse a la investigación en el ámbito histórico-

Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza, Madrid 2002, pp. 25-27; MORA, J.A., *Acción tutorial y orientación educativa*. Madrid 1987; LÓPEZ QUINTÁS, *Cómo lograr la formación integral. El modo óptimo de realizar la función tutorial*, 2ª ed., Madrid 1996; JIMENEZ NAVAS, Mª M., “La tutoría aplicada a la ciencia jurídica”, comunicación presentada al III Congreso Nacional de innovación docente en ciencias jurídicas, Sevilla, 17-18 de Septiembre de 2009; PANTOJA VALLEJO, A., “La acción tutorial en la Universidad: propuestas para el cambio”, en *Cultura y Educación*, vol. 17, núm.1, 2005; SANZ ORO, R., “Integración del estudiante en el sistema universitario: la tutoría”, en *Cuadernos de integración europea* 2, septiembre 2005, www.cuadernosie.info.

⁷ Sobre los seminarios, la literatura científica es más bien parca; mencionamos a PÉREZ MADRID, F., “Movilidad y enseñanza tutorial: participación de estudiantes en seminarios y reuniones científicas con profesores universitarios”, en *Cultura y Educación*, vol. 17, núm.1, 2005.

jurídico. Para ello, se llevarán a cabo las siguientes acciones: visita guiada a biblioteca; manejo de distintas bases de datos, con especial atención a la base “Jábega”.

5. Finalmente, los alumnos deberán aplicar la metodología aprendida en la elaboración de un trabajo de investigación, cuya dirección y estrecho seguimiento hasta su completa realización llevarán a cabo el profesorado citado.
6. Exposición pública y debate de los resultados alcanzados en los trabajos de investigación elaborados, según el cronograma que en breve se describirá.
7. Ejecución de la evaluación inter-pares, bajo la orientación del profesorado participante.
8. Sesiones tutorizadas colectivas de los alumnos seleccionados mediante la evaluación previa, en grupos de cinco como máximo. Tales tutorías serán llevadas a cabo y supervisadas por el profesorado de Derecho Romano participante en el proyecto. Dado que las tutorías constituyen, en sus varias modalidades, otro instrumento clave en el modelo educativo hacia el que debemos converger, se propone su desarrollo en el proyecto con el mismo objetivo principal: proporcionar los conocimientos necesarios para acometer con eficacia y solvencia una labor investigadora de inicio. En tales sesiones, se plantearán las dudas y problemas suscitados respecto a cómo debe abordarse la investigación, instruyendo a los alumnos en las técnicas propias de la misma.
9. Búsqueda de fuentes jurídicas y extrajurídicas necesarias para la investigación, pero en esta ocasión, no informatizadas, poniendo a disposición de los alumnos los fondos documentales de los que dispone Derecho Romano.
10. Elaboración y entrega de ejercicios cortos de investigación.
11. Resolución y exposición de los mismos ante el profesor-coordinador, siguiendo la organización docente del pequeño grupo propuesto.
12. Calificación de los mismos por el profesor coordinador
13. Los alumnos podrán utilizar como complemento a las sesiones tutorizadas, el correo electrónico, para lo cual se les proporcionará en su momento la dirección oportuna.

6. Fases y su temporalización

Diseño: desde mediados de Septiembre hasta mediados de Octubre se diseñarán las acciones propuestas por los profesores que integran el proyecto: el test de evaluación previa, los Seminarios, ejercicios de investigación y direcciones de correo electrónico.

Experimentación: En Noviembre comenzarán simultáneamente los seminarios de Historia del Derecho y las tutorías grupales en Derecho Romano, tratando de llevar en lo posible un ritmo acompasado para el mejor aprovechamiento de las sesiones. Tales sesiones monográficas continuarán hasta el mes de Abril, según el siguiente esquema: 10 sesiones por seminario, de una hora aproximada, después del horario de clases, lo cual hace un total de 20, en Historia del Derecho. En Derecho Romano, se propone la misma distribución de sesiones de tutorías colectivas y siempre en horario compatible con la docencia de otras asignaturas, es decir, después del horario previsto de clases. Siguiendo una estimación inicial, proponemos: 4 sesiones en Noviembre; 3 sesiones en Diciembre; 3 sesiones en Enero; 4 sesiones en febrero; 4 sesiones en Marzo y 2 sesiones en Abril.

Evaluación⁸: Incluye la exposición oral de los trabajos realizados, la exposición de los ejercicios de investigación resueltos; la evaluación “inter-pares” de los trabajos y la evaluación de los ejercicios cortos de investigación. Para la fase de evaluación proponemos lo siguiente: para la exposición de trabajos de investigación en Historia del Derecho y los ejercicios breves en Derecho Romano: 2 sesiones de 1 hora aproximada más otras 2 sesiones de la misma duración, en el mes de Abril y para las respectivas asignaturas. En Mayo se prevén 4 sesiones con el mismo objeto, tanto en Historia del Derecho como en Derecho Romano. En Junio, se estiman también 4 sesiones de evaluación en Historia del Derecho, en las cuales se experimentará la técnica de evaluación inter-pares y otras 4 sesiones de evaluación-calificación en Derecho Romano. No obstante esta estimación inicial, la temporalización propuesta podrá estar sujeta a alguna variación no sustancial, ya que hemos tratado de respetar los periodos lectivos y vacacionales del calendario escolar.

El Seguimiento y evaluación interna del proyecto de innovación se llevará a cabo por el profesorado participante, mediante los siguientes instrumentos:

- la observación directa de los alumnos durante las sesiones presenciales.
- la confección de un cuaderno de anotaciones, en el cual queden reflejados los progresos conseguidos por los alumnos.
- Un diario de clases que se pretende que sea una especie de anecdotario, en el cual quede constancia de las dudas, problemas y carencias más frecuentes.

En cuanto a la evaluación interna del proyecto, proponemos esto:

- 2 evaluaciones parciales (primer y segundo trimestre), mediante reuniones conjuntas entre el coordinador y profesores participantes en el proyecto, para comentar los resultados obtenidos hasta ese momento.
- 1 sesión de evaluación final en el tercer trimestre, mediante otra reunión conjunta en la cual participe sólo el profesorado encargado del proyecto. De esta sesión final, deberán tomarse anotaciones que se trasladarán a una memoria, con objeto de que sea lo más fiel posible a la realidad de la experimentación.
- 1 sesión final durante la tercera semana del mes de Junio, en la que participen tanto profesores como alumnos implicados en el proyecto, cuyas opiniones acerca de su aprovechamiento también serán recogidas en otro documento.

De los recursos materiales y humanos hablaremos a continuación. Para las sesiones de seminarios y tutorías colectivas se utilizarán las salas existentes en los respectivos Departamentos, en los cuales se integran las disciplinas que hemos citado. Se trata de

⁸ Para la evaluación inter pares y otros métodos de evaluación, véanse entre otros, DOCHY, F.; SEGERS M., DIERICK S.; “Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación”, en *Revista de docencia universitaria* núm.2.2, 2002, www.redu.um.es/Red_U/2. Por otra parte, en el núm. 2 del año 2007 de la citada revista, conviene destacar: ÁLVAREZ, ÁLVAREZ, B.; GONZÁLEZ MIERES C.; GARCÍA RODRÍGUEZ, N., “La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo”; VALERO GARCÍA M.; DÍAZ DE CERIO, L.M., “Autoevaluación y co-evaluación: estrategias para facilitar la evaluación continuada”, I Congreso español de informática, Granada, 13-16 de Septiembre 2005.

dependencias vacías con mobiliario que posibilitará la ejecución del proyecto sin obstaculizar el trabajo cotidiano desarrollado en las áreas. En cuanto al adiestramiento en la búsqueda de documentación informatizada, así como visita guiada a la biblioteca del centro, contamos con la posibilidad de acceder en grupos reducidos a la mentada dependencia sin obstáculo, pues ya viene haciéndose en otras disciplinas.

Para la sesión colectiva final entre profesores y alumnos, proponemos utilizar una de las aulas de seminario de la Facultad de Derecho, recientemente reformadas con mobiliario a propósito para estas sesiones. Para su utilización basta con solicitar permiso en Decanato.

7. Conclusiones

Formular conclusiones a esta propuesta resulta arriesgado pues su formulación se encuentra supeditada a la experimentación real del proyecto, pero lo que se pretende con él es que el alumno adquiera determinadas destrezas y habilidades iniciándose en la investigación básica del Derecho Romano y la Historia del Derecho, a través de los seminarios y las sesiones tutoriales por grupos.

LAS VISITAS A LOS JUZGADOS COMO ACTIVIDAD PRÁCTICA PARA LA DOCENCIA DEL DERECHO PROCESAL

ÁLVARO GUTIÉRREZ BERLINCHES
Profesor Contratado Doctor de Derecho Procesal
alvarogb@der.ucm.es

MERCEDES DE PRADA RODRÍGUEZ
Directora de la Facultad de Derecho y Empresa y Profesora de Derecho Procesal del
Centro Universitario Villanueva adscrito a la Universidad Complutense de Madrid
mdeprada@der.ucm.es

IGNACIO JOSÉ CUBILLO LÓPEZ
Profesor Titular de Derecho Procesal
cubillo@der.ucm.es

Universidad Complutense de Madrid (España)

Resumen: Nuestro trabajo se centra en el estudio de la actividad consistente en asistir y presenciar actuaciones judiciales reales, como práctica para la enseñanza del Derecho Procesal. Tras la experiencia de acudir varios años con alumnos a los juzgados, hemos elaborado un cuestionario en el que se les interroga acerca de la utilidad y el interés formativo de estas visitas, la frecuencia y el momento que estiman más adecuados, y sobre el trabajo previo y posterior con que se han de acompañar. Los resultados obtenidos en algo más de trescientas encuestas se exponen, analizan y valoran, ofreciendo finalmente una serie de conclusiones que permitirán mejorar y enriquecer esta actividad, al recoger la opinión de los alumnos.

Abstract: This paper is focussed on how visits to the Courts of Justice may be regarded as a practical activity for teaching Procedural Law. After performing this activity for several years, accompanying our students to court hearings, trials and other sorts of judicial proceedings, we carried out a survey about this kind of visits, their usefulness, their frequency and the work that must be done in class before and after them. In this study, the results of over three hundred surveys are presented, analyzed and evaluated, as well as measures to improve this activity are proposed and explained.

Palabras claves: Asistencia a juicios; examen de procedimientos judiciales; encuestas; actividades prácticas; enseñanza del Derecho Procesal.

Keys words: Attendance to court hearings and trials; examining judicial proceedings; surveys; practical activities; teaching Procedural Law.

Sumario: 1. Introducción. 2. Resultados de la prueba. 3. Valoración de los resultados y conclusiones.

1. Introducción¹

Acudir con alumnos a los juzgados para que presencien actuaciones orales y examinen otras escritas nos ha parecido -desde el inicio de nuestra docencia universitaria- una actividad muy conveniente de cara a la formación general de los estudiantes de Derecho. La utilidad de esta actividad se acentúa si, como en el caso de los autores de este trabajo, la materia impartida es Derecho Procesal. Como es conocido, la explicación del proceso (civil, penal, contencioso-administrativo o laboral) y todo lo que le atañe es el ingrediente de más peso en los programas de las asignaturas asignadas a nuestra área de conocimiento. Por esta razón, es muy oportuno que las explicaciones teóricas en clase sobre cómo se desarrolla un proceso vengán acompañadas de la asistencia a una o varias sesiones en los juzgados. De este modo, los alumnos pueden ver de manera directa cómo se contesta una demanda, cómo se fijan los hechos controvertidos, cómo se interroga a un testigo y un sinfín de actuaciones que es ocioso citar aquí.

Los autores llevamos ya varios años acompañando a nuestros alumnos, en pequeños grupos, a las sedes de distintos tribunales civiles y penales para que asistan a las actuaciones orales y examinen los escritos más relevantes de un proceso. Con la finalidad de mejorar y enriquecer esta actividad, a finales del curso académico 2008/2009 nos propusimos elaborar una encuesta para que los alumnos pudieran ofrecernos su opinión acerca del interés y utilidad de estas visitas, o la frecuencia y el momento más adecuado para hacerlas, u otros aspectos relacionados con las mismas, así como su parecer sobre otras actividades complementarias y distintas a la anterior. Para ello, pedimos a los alumnos que contestaran a la encuesta que se reproduce como anexo y el resultado ha sido muy satisfactorio, como tendremos ocasión de exponer en las sucesivas páginas. En esta breve introducción nos limitamos a destacar que hemos recopilado 327 encuestas (de estudiantes de los diferentes centros universitarios donde impartimos clase los autores), y aproximadamente la mitad han sido rellenadas por alumnos que han asistido ya a las visitas descritas.

Como veremos al analizar y valorar los resultados de las encuestas, conocer la opinión de un numeroso grupo de alumnos nos refuerza en el propósito de mantener esta actividad y de enriquecerla con algunas de sus observaciones y aportaciones. Más aún, si cabe, en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y de los nuevos Grados en Derecho; pues, si con los antiguos modelos de Licenciaturas las actividades fuera del aula no encontraban fácil acomodo en el sistema de cómputo de los créditos, con los nuevos planes de estudio y con la configuración del *European Credit Transfer System* (ECTS) será más sencillo integrar las visitas a los tribunales -y otras actividades que pueda prever el profesor- dentro de los contenidos formativos y

¹ El presente trabajo se ha realizado en el marco de los Proyectos de Innovación Docente de la Universidad Complutense de Madrid: “Instrumentos y materiales de apoyo para la docencia del Derecho Procesal (II)” (ref. núm. 105 de 2009) y “Desarrollo de un modelo de autoevaluación para el aprendizaje del Derecho Procesal” (ref. núm. 122 de 2009).

créditos asignados a la asignatura en el correspondiente título de Grado². Como es sabido, la nueva unidad de medida -o crédito ECTS- no se compone sólo de las horas lectivas en el aula, sino que comprende también otras actividades como las tutorías, seminarios, horas de estudio personal, y por qué no, las visitas a los juzgados; todo ello permitirá a los alumnos lograr los conocimientos, aptitudes, destrezas y competencias necesarios para alcanzar los objetivos formativos del título (cfr. artículo 13.2 del RD 55/2005, de 21 de enero)³.

Por añadidura, además de que las visitas a los juzgados puedan encontrar el respaldo del que carecían con anterioridad a los nuevos Grados y al sistema de cómputo del crédito ECTS, también constituyen un elemento muy valioso para que los alumnos adquieran las competencias propias del Grado en Derecho. Si tomamos como punto de partida el Libro Blanco sobre el Título de Grado en Derecho elaborado en el seno de la ANECA, podemos observar que la adquisición de diversas competencias -transversales y específicas, pero sobre todo éstas últimas- se ve potenciada por el hecho de acudir a los tribunales para asistir a vistas orales y examinar actuaciones escritas⁴. La adquisición de competencias transversales, como puedan ser el liderazgo, el trabajo en equipo, la creatividad o el razonamiento crítico, indudablemente, no se ve potenciada por el hecho de desarrollar una serie de visitas a los tribunales. Por el contrario, parece claro que competencias específicas como “conseguir la percepción del carácter unitario del ordenamiento jurídico y de la necesaria visión interdisciplinar de los problemas jurídicos”, o bien el “desarrollo de la oratoria jurídica: capacidad de expresarse apropiadamente ante un auditorio”, así como la obtención de “conocimientos básicos de argumentación jurídica” se ven directamente reforzadas con la asistencia de los alumnos a los juicios y actuaciones procesales reales. Incluso, de manera indirecta, otras

² Con lenguaje un tanto farragoso, el artículo 2 g) del RD 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado, define el crédito como “la unidad de medida del haber académico (...) que comprende las enseñanzas teóricas y prácticas, con inclusión de otras actividades académicas dirigidas, así como las horas de estudio y de trabajo que el estudiante deba dedicar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios, que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional”. En términos muy similares, puede verse el artículo 3 del RD 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

³ Puede verse una somera pero clara explicación del ECTS y de otros aspectos básicos del EEES en: PALOMINO LOZANO, R. (2009). Las claves del EEES: principios, reglas y recomendaciones. En: J. Rodríguez-Arana Muñoz y R. Palomino Lozano (Di.) *Enseñar Derecho en el siglo XXI: una guía práctica sobre el Grado en Derecho*. Pamplona: Aranzadi (pp. 25-33).

⁴ Partimos de lo dispuesto en el referido Libro Blanco, elaborado por la ANECA en junio de 2005, porque no es posible examinar los planes de estudio que para la obtención del Grado en Derecho han ido aprobándose en las diferentes Universidades españolas y porque, en la elaboración de dichos planes de estudio, la totalidad de las Universidades españolas ha tenido muy presente este Libro Blanco. En él se dedican muchas páginas a las competencias y a su distribución entre los distintos perfiles profesionales (pueden verse especialmente las pp. 89-191), sin embargo, estimamos que lo más interesante en relación con las visitas a los juzgados se contiene al hilo de las competencias específicas, enumeradas en las pp. 182-183.

competencias específicas también se ven fortalecidas al efectuar tales visitas a los juzgados, como puede ser el caso de la “capacidad de leer e interpretar textos jurídicos y de redactar escritos jurídicos” o la “capacidad para el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales)”.

Establecida la importancia y el contexto en el que concebimos las visitas a los juzgados que llevan a cabo nuestros alumnos, ofrecemos a continuación los resultados de la encuesta que hemos elaborado, seguidos de su valoración y de las principales conclusiones que se deducen de las opiniones vertidas en la misma.

2. Resultados de la encuesta

La encuesta que hemos realizado entre 327 alumnos de la asignatura de Derecho Procesal se componía de diez preguntas relativas a la actividad consistente en asistir a juicios (preguntas 1-10), más cuatro preguntas sobre el interés o utilidad de otras posibles prácticas complementarias de la exposición de lecciones teóricas (preguntas 11.a-11.d), para acabar con una pregunta abierta en la que los alumnos podían añadir las observaciones, comentarios o justificaciones a las respuestas que quisieran. A excepción de esta última pregunta, y de otras dos (las preguntas 3 y 4) en las que sólo se ofrecían dos posibles respuestas, en las demás cuestiones podía responderse con una escala de 1-5, correspondiendo el 1 a “nada o ninguno”, en cuanto al grado de interés o de utilidad respecto a lo que se preguntaba, el 2 a “poco”, el 3 a “normal o medio”, el 4 a “bastante” y el 5 a “muy o mucho”.

El objetivo de este apartado, como decimos, es exponer de forma descriptiva los resultados obtenidos en las distintas preguntas, agrupadas por similitud temática.

Pregunta 1: Como alumno de Derecho Procesal, ¿le parece interesante asistir a los juzgados para ver cómo se desarrollan algunas actuaciones orales, como una audiencia previa o una vista, etc.?

Pregunta 2: ¿Considera que es una actividad útil para entender mejor los conceptos básicos de la asignatura?

Pregunta 8: Si ha acudido a estas visitas, ¿ha salido satisfecho después? (si no acudió, no conteste la pregunta)

	1 (nada o ninguno)		2 (poco)		3 (normal o medio)		4 (bastante)		5 (muy o mucho)		NS/NC		Moda	Media
Preg. 1	1	0,31%	1	0,31%	11	3,36%	59	18,04%	253	77,37%	2	0,61%	5	4,73
Preg. 2	1	0,31%	0	0%	11	3,36%	91	27,83%	222	67,89%	2	0,61%	5	4,64
Preg. 8	1	0,31%	3	0,92%	14	4,28%	57	17,43%	84	25,69%	168	51,38%	5	4,39

La primera y la segunda pregunta tenían como finalidad recabar una valoración general de las visitas a los juzgados como actividad práctica. En particular, en la pregunta 1 se interrogaba a los alumnos si les parecía “*interesante asistir a los juzgados para ver cómo se desarrollan algunas actuaciones orales, como una audiencia previa o una vista, etc.*”; y en la 2, si consideraban esta actividad “*útil para entender mejor los conceptos básicos de la asignatura*”. Como puede observarse, las respuestas evidencian una valoración enormemente positiva de la realización de estas visitas por parte de los

alumnos. Llama la atención que la respuesta media a la pregunta 1 es de 4,73 (sobre 5), y de 4,64 a la pregunta 2; es más, puede añadirse que el porcentaje de alumnos encuestados cuya respuesta es 4 ó 5, es decir, que consideran esta actividad “bastante” o “muy” interesante es del 95,41 % (respecto de la pregunta 1) o del 95,72 % (en cuanto a la pregunta 2). Todo lo cual acredita de manera clara el interés o la utilidad formativa que los alumnos perciben en el desarrollo de esta actividad práctica para la mejor comprensión del Derecho Procesal. Además, téngase en cuenta que, como se obtiene de la pregunta 8, de los 327 cuestionarios respondidos, 159 corresponden a personas que sí han llevado a cabo esta actividad, en tanto que 168 -esto es, el 51,38 %- son alumnos que no han realizado visitas a los juzgados; por lo que la actividad resulta muy bien valorada por todos los encuestados, tanto los que han asistido a los juicios como los que no. Para medir el grado de satisfacción de los alumnos que han realizado en efecto estas visitas, se encuentran las respuestas a la pregunta 8, cuya media es un 4,39 (sobre 5), lo que viene a confirmar que la expectativa del interés que suscitaban se ve sobradamente colmada una vez que se llevan a cabo.

Pregunta 3: ¿Cree que es suficiente acudir una o dos veces durante el curso o preferiría que se organizaran más visitas?

Pregunta 4: ¿Cuándo considera que es más útil realizar esta actividad: al final del curso o hacia mitad de las explicaciones?

	1 (una o dos)		2 (algunas mas)		NS/NC		Moda	Media
Pregunta 3	77	23,55%	246	75,23%	4	1,22%	2	1,76
	1 (a final de curso)		2 (a mitad de curso)		NS/NC		Moda	Media
Pregunta 4	77	23,55%	240	73,39%	10	3,06%	2	1,75

Las preguntas 3 y 4 se dirigen a interrogar a los alumnos sobre la frecuencia y el momento del curso que consideran más adecuados, respectivamente, para la realización de la actividad. En estas dos cuestiones sólo ofrecíamos una doble alternativa de respuestas. A la pregunta de si el alumno “cree que es suficiente acudir una o dos veces durante el curso o preferiría que se organizaran más visitas”, el 23,55 % entiende que bastaría con una o dos visitas a los juzgados, mientras que el 75,23 % preferiría algunas más. Y de modo similar, a la cuestión de “cuándo considera que es más útil realizar esta actividad”, el 23,55 % entiende que es mejor a final de curso y, en cambio, el 73,39 % considera preferible hacerlo a la mitad.

Pregunta 5: ¿Le parece conveniente que el profesor explique antes en clase qué actuaciones van a presenciar y/o que les proporcione copia de algunos expedientes?

Pregunta 6: ¿Piensa que enriquece el carácter formativo de la actividad si a la visita van acompañados del profesor?

Pregunta 7: ¿Entiende que la actividad mejora si el Juez o el Fiscal comentan las incidencias relevantes después de cada actuación que presencien?

	1 (nada o ninguno)		2 (poco)		3 (normal o medio)		4 (bastante)		5 (muy o mucho)		NS/NC	Moda	Media	
Preg. 5	1	0,31%	3	0,92%	37	11,31%	119	36,39%	165	50,46%	2	0,61%	5	4,37
Preg. 6	1	0,31%	7	2,14%	14	4,28%	107	32,72%	195	59,63%	3	0,92%	5	4,51
Preg. 7	1	0,31%	2	0,61%	31	9,48%	100	30,58%	188	57,49%	5	1,53%	5	4,47

Las preguntas 5, 6 y 7 se refieren a algunos aspectos previos o simultáneos a la realización de las visitas a los juzgados que pueden enriquecer el carácter formativo de la actividad. En concreto, en la cuestión 5 se interroga a los alumnos acerca de la conveniencia de *“que el profesor explique antes en clase qué actuaciones van a presenciarse y/o que les proporcione copia de algunos expedientes”*. Lo cual se responde de una manera altamente positiva, con una respuesta media de 4,37 (sobre 5), siendo destacable que el 86,85 % de los alumnos encuestados considera “bastante” o “muy” conveniente esa preparación previa en el aula -con su correspondiente documentación escrita- sobre las actuaciones orales a las que se asistirá. En la misma línea, e incluso con una valoración todavía mayor, el 92,35 % de los interrogados piensa que el fin formativo de la actividad se incrementa “bastante” o “mucho”, *“si a la visita van acompañados del profesor”* (pregunta 6); o el 88,07 % entiende que esta práctica mejora igualmente “bastante” o “mucho”, *“si el Juez o el Fiscal comentan las incidencias relevantes después de cada actuación que presenciaron”* (pregunta 7). Por tanto, los alumnos valoran muy positivamente las explicaciones previas del profesor y que éste les acompañe a las sesiones del juicio, así como la implicación del órgano judicial y del Ministerio Fiscal en cuanto a los comentarios o explicaciones sobre las actuaciones concretas que han presenciado. De los datos expuestos se infiere que los alumnos consideran estas actividades complementarias como algo esencial a las visitas a los juzgados para cumplir con su finalidad docente.

Pregunta 9. Después de la visita, ¿cree que tiene interés realizar algún ejercicio escrito como resumir y calificar los hechos, valorar la prueba, poner sentencia... respecto de algunos de los casos presenciados?

Pregunta 10: ¿Le parece útil o conveniente que, con posterioridad a la actividad, el profesor les facilite algunas de las resoluciones que se dicten en las actuaciones presenciadas?

	1 (nada o ninguno)		2 (poco)		3 (normal o medio)		4 (bastante)		5 (muy o mucho)		NS/NC		Moda	Media
Preg. 9	8	2,45%	22	6,73%	90	27,52%	115	35,17%	77	23,55%	15	4,59%	4	3,74
Preg. 10	1	0,31%	11	3,36%	48	14,68%	123	37,61%	141	43,12	3	0,92%	5	4,21

Los altos porcentajes de la suma de respuestas 4 y 5 a las preguntas 5 a 7 -que, como se ha visto, en los tres casos supera el 86 %- contrastan con el porcentaje de la suma de las mismas respuestas a la pregunta 9, que alcanza el 58,72 %. Esta pregunta se refiere a la valoración de una actividad posterior a la visita a los juzgados y que sirve igualmente de complemento formativo de la misma, como es que los alumnos realicen *“algún ejercicio escrito como resumir y calificar los hechos, valorar la prueba, poner sentencia... respecto de algunos de los casos presenciados”*. La mayoría de los alumnos encuestados entiende que es una actividad “bastante” o “muy” útil, pero sin duda decrece el interés (obsérvese la moda y la media de sus respuestas en comparación con las demás preguntas), y pensamos que se debe en buena parte a que, en ella, la carga principal de trabajo recae en los alumnos, y no en los profesores o profesionales que participan o colaboran en la administración de justicia. La última pregunta de las diez primeras también versa sobre una actividad posterior a la visita a los juzgados: que *“el profesor les facilite [a los alumnos] algunas de las resoluciones que se dicten en las actuaciones presenciadas”*, ante lo cual la respuesta más frecuente vuelve a ser la de

considerarlo “muy” útil o conveniente, y cuya suma de respuestas 4 y 5 se eleva al 80,73 % del total; pero estamos de nuevo ante una tarea que no conlleva un esfuerzo excesivo para los alumnos, que se limitan a recibir y a leer o estudiar las resoluciones facilitadas (salvo que esto se una al ejercicio descrito en la pregunta anterior), y sin embargo, lo que puede no ser sencillo en la práctica es conseguir las referidas resoluciones.

Pregunta 11: Además de asistir a actuaciones orales en los juzgados, señale qué otras actividades de carácter práctico le parecen útiles para su formación:

- a) analizar y resolver casos prácticos en clase
- b) realizar trabajos en grupo y exponerlos en clase
- c) examinar actuaciones escritas reales, como una demanda, la interposición de una declinatoria, o de un recurso, etc.
- d) visitar algún órgano relacionado con la Administración de Justicia, como el Consejo General del Poder Judicial, un Colegio de Abogados o el Tribunal Constitucional

	1 (nada o ninguno)		2 (poco)		3 (normal o medio)		4 (bastante)		5 (muy o mucho)		NS/NC		Moda	Media
Prg. 11a	4	1,22%	9	2,75%	37	11,31%	87	26,61%	113	34,56%	77	23,55%	5	4,19
Prg. 11b	37	11,31%	50	15,29%	82	25,08%	46	14,07%	35	10,70%	77	23,55%	3	2,97
Prg. 11c	2	0,61%	15	4,59%	41	12,54%	91	27,83%	101	30,89%	77	23,55%	5	4,09
Prg. 11d	9	2,75%	20	6,12%	51	15,60%	73	22,32%	96	29,36%	78	23,85%	5	3,91

Como adelantábamos, la pregunta 11 recoge cuatro cuestiones -que van de las letras a) a la d)- relativas a otros posibles ejercicios prácticos complementarios de las clases teóricas, y se interroga a los alumnos sobre la utilidad que les merece, lo que nos sirve de elemento de contraste con la práctica consistente en presenciar juicios o actuaciones judiciales orales. Es de destacar que existe un 23,55 % de alumnos que no responden a estas cuestiones, bien porque las han considerado secundarias respecto del objeto principal de la encuesta, o bien, sencillamente, porque se encontraban en la segunda cara de la hoja del cuestionario y varios no se han percatado de ello. Sea como fuere, la primera de estas preguntas se refiere al ejercicio de “*analizar y resolver casos prácticos en clase*”, y la respuesta media es un 4,19 (como sabemos, sobre 5) y la moda es 5, lo que supone una valoración muy positiva de su interés, algo menor que en el caso de las visitas a los juzgados, como puede comprobarse comparando estos datos con la media de las respuestas a las preguntas 1, 2 y 8: 4,73, 4,64 y 4,39, respectivamente. Sin embargo, sobre la actividad de “*realizar trabajos en grupo y exponerlos en clase*”, se observa un llamativo descenso en la consideración que los alumnos tienen de su utilidad, al ser la única pregunta cuya respuesta media es inferior a 3 (2,97) y cuya moda -o respuesta más frecuente- es 3, cuando en las demás cuestiones de la pregunta 11 la moda es 5. La cuestión de la letra c) se refiere al ejercicio consistente en “*examinar actuaciones escritas reales, como una demanda, la interposición de una declinatoria, o de un recurso, etc.*”, y se valora por los alumnos de modo muy similar a la realización de casos prácticos, de la letra a), es decir, como puede observarse: con una moda de 5, una media de 4,09 y una suma de respuestas 4 y 5 del 58,72 % del total (frente al 61,17 % en esa misma suma, en la letra a). La última actividad por cuya utilidad formativa se interroga es la de “*visitar algún órgano relacionado con la Administración de Justicia, como el Consejo General del Poder Judicial, un Colegio de Abogados o el Tribunal Constitucional*”, a lo que responden los alumnos de nuevo con una moda de 5, pero con

una media algo inferior a la de las cuestiones a) y c), esto es, de 3,91 (frente a 4,19 y 4,09, todas sobre 5); no obstante, más de la mitad de los alumnos encuestados - exactamente el 51,71 %- considera que esta actividad es “bastante” o “muy” útil para su formación.

A continuación reproducimos los resultados globales de la encuesta:

	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11 ^a	P 11b	P 11c	P 11d
R 1	1	1	77	77	1	1	1	1	8	1	4	37	2	9
R 2	1	0	246	240	3	7	2	3	22	11	9	50	15	20
R 3	11	11	0	0	37	14	31	14	90	48	37	82	41	51
R 4	59	91	0	0	119	107	100	57	115	123	87	46	91	73
R 5	253	222	0	0	165	195	188	84	77	141	113	35	101	96
NS/NC	2	2	4	10	2	3	5	168	15	3	77	77	77	78
Total C.	325	325	323	317	325	324	322	159	312	324	250	250	250	249
	327	327	327	327	327	327	327	327	327	327	327	327	327	327
% R 1	0,31	0,31	23,55	23,55	0,31	0,31	0,31	0,31	2,45	0,31	1,22	11,31	0,61	2,75
% R 2	0,31	0,00	75,23	73,39	0,92	2,14	0,61	0,92	6,73	3,36	2,75	15,29	4,59	6,12
% R 3	3,36	3,36	0,00	0,00	11,31	4,28	9,48	4,28	27,52	14,68	11,31	25,08	12,54	15,60
% R 4	18,04	27,83	0,00	0,00	36,39	32,72	30,58	17,43	35,17	37,61	26,61	14,07	27,83	22,32
% R 5	77,37	67,89	0,00	0,00	50,46	59,63	57,49	25,69	23,55	43,12	34,56	10,70	30,89	29,36
% NS/NC	0,61	0,61	1,22	3,06	0,61	0,92	1,53	51,38	4,59	0,92	23,55	23,55	23,55	23,85
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Moda	5	5	2	2	5	5	5	5	4	5	5	3	5	5
Media	4,73	4,64	1,76	1,75	4,37	4,51	4,47	4,39	3,74	4,21	4,19	2,97	4,09	3,91

Para terminar, referimos una síntesis de las observaciones y comentarios que aparecen en la pregunta abierta del final del cuestionario, que sólo se responde por 33 personas (de los 327 encuestados). Para estos alumnos, la asistencia a juicios se considera una actividad necesaria y esclarecedora -en algún caso se califica de imprescindible- para la correcta formación de los estudiantes de la Licenciatura en Derecho, que permite integrar las nociones adquiridas en el aula en un escenario real, y que lleva a la adquisición de habilidades que se requieren en distintas profesiones jurídicas, a través de la observación de las diferentes actuaciones; enlaza, además, con una visión dinámica del Derecho, como algo palpable y vivo, y que debe enseñarse no sólo en su vertiente teórica. La asistencia a juicios se convierte así en una herramienta complementaria y fundamental para que los alumnos puedan aplicar los conocimientos teóricos en situaciones diversas; ayuda a ordenar y a estructurar lo aprendido en clase, a identificar los problemas y a encontrar soluciones o estrategias que resulten aplicables. Los alumnos valoran de forma muy positiva poder seguir presencialmente casos reales - a cuya documentación hayan podido acceder con anterioridad- y el hecho de recibir en la propia sala explicaciones de los magistrados -o del profesor- acerca de las actuaciones que han presenciado, con la posible formulación de dudas o preguntas, así como la obtención, en lo posible, de las resoluciones reales que se dicten en su caso.

3. Valoración de los resultados y conclusiones

Como adelantábamos al comienzo de estas páginas, la asistencia a juicios y a actuaciones procesales con alumnos es una actividad muy formativa para los estudiantes de Derecho en general, y de forma particular para aquellos que cursen la asignatura de Derecho Procesal, pues permite adquirir de forma dinámica los conocimientos teórico-prácticos propios de esta disciplina, orientada al ejercicio de la función jurisdiccional a través del proceso. Nuestra impresión inicial se ha visto reforzada con los resultados de la encuesta (en especial en las respuestas a las preguntas 1, 2 y 8). La vertiente práctica de esta asignatura se percibe y se entiende mejor después de haber “visto” y “escuchado” casos reales.

La experiencia desarrollada durante estos años nos permite señalar que, sin duda, la primera visita a un Juzgado significa un simple acercamiento a un escenario que, aunque haya sido explicado en clase, visto en películas o imaginado por el alumno, es siempre desconocido y sorprendente. Un escenario donde las actuaciones que se representan asombran tanto por el carácter ceremonial, solemne, lleno de símbolos y ritos, como por el lenguaje que acompaña al ejercicio de la función jurisdiccional. Desde el inicio sorprenden el formalismo y el rigor que presiden todas las actuaciones y con el que se comportan los protagonistas del proceso. Además, para los alumnos, como para cualquier espectador primerizo, la complejidad se incrementa por el rápido sucederse de las actuaciones procesales orales. Todo lo cual dificulta que en una sola visita los alumnos lleguen a asimilar tanta información; suponemos que por estas razones, el 75,23 % de los alumnos consideran insuficiente acudir una o dos veces (cfr. pregunta 3). Es claro que, a mayor número de visitas, más posibilidades de conocer el sistema procesal y de aprender cómo actúan los profesionales relacionados con la administración de justicia. Ahora bien, el número de visitas a los juzgados que puede hacerse con cada grupo de alumnos durante el curso tiene una relación directa con el tamaño de las aulas. Para que estas visitas sean efectivas y cumplan su finalidad formativa, tienen que desarrollarse con grupos que no sean muy numerosos, que no superen los diez o quince alumnos, de modo que si los grupos de clase tienen muchos alumnos matriculados -en ocasiones rozan o superan el centenar-, con gran dificultad podrá llevarse a cabo más de una visita o dos por alumno.

También resulta relevante para el aprovechamiento de esta actividad que se desarrolle en un momento del curso en que los alumnos hayan estudiado las principales instituciones y actos del proceso. En este sentido puede pensarse que a mediados de curso ya han adquirido los conocimientos básicos de la asignatura, y así el 73,39 % de los encuestados considera que ese momento es el adecuado para acudir a los juzgados, en lugar del 23,55 % que piensa que es preferible hacerlo a final de curso (cfr. pregunta 4); aunque este dato también puede indicar que los alumnos desean alejar estas visitas de las fechas próximas a los exámenes finales. Para nosotros, el mes de abril se presenta como la fecha óptima, combinando ambos factores, pues así el alumno ya tiene una visión casi acabada del *iter* procesal y, a su vez, todavía quedan varias semanas para el final del curso y la realización de los exámenes.

Se ha constatado que acudir acompañado del profesor es un elemento muy enriquecedor y que motiva a los alumnos a realizar estas visitas (cfr. pregunta 6). Su presencia y

explicaciones facilitan tanto la comprensión y el alcance de las actuaciones a las que se asiste, como la resolución de las dudas que puedan surgir. También nos parece útil, aunque no se haya interrogado sobre ello, que los alumnos acudan a los juzgados con la legislación procesal, de modo que puedan seguir mejor el curso de las actuaciones y sean capaces de detectar las normas aplicables a cada caso. Junto a lo anterior, en el desarrollo efectivo de las visitas, resulta “bastante” o “muy” interesante para la formación de los alumnos, como corrobora el 88,07 % de los encuestados (cfr. pregunta 7), que jueces o fiscales comenten las incidencias más relevantes después de cada actuación; no siempre será fácil conseguirlo o que los alumnos participen en el debate posterior con estos profesionales, pero, cuando lo hemos hecho, estas prácticas adquieren un valor añadido. Y no cabe duda de que la posibilidad de contar con las resoluciones reales que dicten los juzgadores en los casos presenciados (cfr. pregunta 10) sirve para aumentar la comprensión global del proceso.

Nos parece muy útil e instructivo -aunque no sea tan apreciado por los alumnos, como se ha indicado (cfr. pregunta 9)- que los alumnos hagan con posterioridad a la visita algún ejercicio escrito, como puede ser resumir y calificar los hechos o valorar la prueba o dictar sentencia respecto de alguno de los casos presenciados. La realización de estas tareas hace que los alumnos presten más atención e interés y traten de resolver sus dudas durante la propia asistencia a los juicios. Además, los diferentes casos examinados pueden utilizarse después en el aula para el uso de ejemplos y referencias, convirtiéndose en una herramienta didáctica de gran valor.

Además de las conclusiones que se derivan de las respuestas a los cuestionarios, el desarrollo de esta práctica pensamos que conlleva otras ventajas adicionales. Por un lado, los alumnos aprenden a usar con mayor corrección la terminología procesal, se forman en técnicas de oratoria, dialéctica y argumentación jurídica, y perciben la relevancia que en un juicio tienen el lenguaje gestual y la comunicación no verbal. Por otro lado, advierten la importancia que presentan en las profesiones jurídicas tareas como analizar, dictaminar o persuadir; y con todo, los estudiantes obtienen más elementos de juicio a la hora de decidir su futura salida profesional al presenciar el cometido concreto y real de distintos profesionales del Derecho.

Por último, nótese que la realización de esta actividad comporta una serie de dificultades operativas con las que es necesario contar, como son: la carga de trabajo que implica para el profesor y su falta de reconocimiento actual; la coordinación de estas visitas con el calendario académico; su carácter voluntario y la motivación de los alumnos para hacerlas; el número excesivo de estudiantes y las dimensiones de las salas de vistas; los tiempos de espera y las suspensiones en las actuaciones; y la complejidad para conseguir resoluciones y sentencias.

ANEXO:

**CUESTIONARIO A LOS ALUMNOS DE DERECHO PROCESAL
SOBRE LA UTILIDAD DE LAS VISITAS A LOS JUZGADOS**

NOTA: La gradación de la escala significa: 1) nada o ninguno, 2) poco, 3) normal o medio, 4) bastante, 5) muy o mucho

1. Como alumno de Derecho Procesal, ¿le parece interesante asistir a los juzgados para ver cómo se desarrollan algunas actuaciones orales, como una audiencia previa o una vista, etc.?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. ¿Considera que es una actividad útil para entender mejor los conceptos básicos de la asignatura?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. ¿Cree que es suficiente acudir una o dos veces durante el curso o preferiría que se organizaran más visitas?

Basta con una o dos

Preferiría algunas más

4. ¿Cuándo considera que es más útil realizar esta actividad: al final del curso o hacia mitad de las explicaciones?

Mejor al final

Preferiría a mitad de curso

5. ¿Le parece conveniente que el profesor explique antes en clase qué actuaciones van a presenciar y/o que les proporcione copia de algunos expedientes?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. ¿Piensa que enriquece el carácter formativo de la actividad si a la visita van acompañados del profesor?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. ¿Entiende que la actividad mejora si el Juez o el Fiscal comentan las incidencias relevantes después de cada actuación que presencien?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. Si ha acudido a estas visitas, ¿ha salido satisfecho después? (si no acudió, no conteste la pregunta)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. Después de la visita, ¿cree que tiene interés realizar algún ejercicio escrito como resumir y calificar los hechos, valorar la prueba, poner sentencia... respecto de algunos de los casos presenciados?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10. ¿Le parece útil o conveniente que, con posterioridad a la actividad, el profesor les facilite algunas de las resoluciones que se dicten en las actuaciones presenciadas?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11. Además de asistir a actuaciones orales en los juzgados, señale qué otras actividades de carácter práctico le parecen útiles para su formación:

a) analizar y resolver casos prácticos en clase

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

b) realizar trabajos en grupo y exponerlos en clase

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

c) examinar actuaciones escritas reales, como una demanda, la interposición de una declinatoria, o de un recurso, etc.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

d) visitar algún órgano relacionado con la Administración de Justicia, como el Consejo General del Poder Judicial, un Colegio de Abogados o el Tribunal Constitucional

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Añada las observaciones, comentarios o justificaciones a las respuestas que desee, si lo cree oportuno:

LAS TÉCNICAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN COMO HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LAS MATERIAS DE TEORÍA Y FILOSOFÍA DEL DERECHO

M.^a ISABEL GARRIDO GÓMEZ
Profesora Titular de Filosofía del Derecho
misabel.garrido@uah.es

Universidad de Alcalá (España)

Resumen: Este trabajo estudia la forma de lograr un mayor grado de satisfacción en la enseñanza de la Teoría y la Filosofía del Derecho dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. El nuevo escenario surge como un trabajo que se transforma en la interrelación de los estudiantes entre sí y con el profesor. La pedagogía que se propugna es cooperativa y colaboradora y se vale de las Técnicas de la Información y la Comunicación. Se debe basar en la responsabilidad, lo que hace que se necesiten reglas flexibles y que se presente un doble reto para trabajar en pequeños grupos. Coherentemente, la formación se debe proyectar en la reflexión y en la capacidad de crítica; y la enseñanza recibida habrá de estar en relación directa con la finalidad que se debe cumplir en la vida real, transmitiendo el sentido de los derechos humanos y de los valores constitucionales, es decir, lo que se denomina el núcleo duro de la educación cívica.

Abstract: This paper studies how to achieve greater satisfaction in the teaching of the Theory and Philosophy of law within the European Space for Higher Education. The new scenario emerges as an assignment that becomes the interaction of students among themselves and with the Professor. The teaching method proposed is cooperative and collaborative and makes use of information and communication techniques. It should be based on responsibility, for which flexible rules are needed and there is a double challenge to work in small groups. In parallel, training must be based on reflection and critical capacity; and the education received must be directly related to the purpose to be fulfilled in real life, transmitting the meaning of human rights and constitutional values, i.e; what is called the core of civic education

Palabras clave: Técnicas de la Información y la Comunicación, innovación docente, enseñanza virtual, educación jurídica.

Key words: Information and Communication Techniques, teaching innovation, virtual education, legal education.

Sumario: 1.Introducción: el contexto en el que se desenvuelve la utilización de las técnicas de la información y de la comunicación (tic). 2. Objetivos iniciales marcados. 3. Características. 4. Conclusión

1. Introducción: el contexto en el que se desenvuelve la utilización de las técnicas de la información y de la comunicación (tic)

La realidad muestra un irrefrenable cambio que rompe los nexos de continuidad con la tradición mediante nuevos modelos organizativos en los que la información se ha convertido en materia prima obligatoria. Lo que denota el mundo actual es la transformación de los contenidos informativos y los canales transmisores¹. En este orden de ideas, las nuevas tecnologías han cambiado las relaciones entre los hombres siendo el símbolo de los nuevos tiempos, y nadie ignora que el Estado social y democrático de Derecho necesita un conjunto de informaciones, conforme a un pacto social informático garante del equilibrio de poderes y situaciones que son imprescindibles para el correcto funcionamiento de una comunidad democrática de ciudadanos libres e iguales².

Estimado el rol que desempeña la información en el contexto socio-económico, el incremento del nivel cultural, el afán desmasificador del crecimiento informativo, el deseo de participar en las decisiones públicas, las pretensiones de planificación y de ordenación del territorio, la tendencia hacia una descentralización que requiere datos más detallados para áreas más pequeñas, etc., en toda acción jurídica se advierte el desarrollo de un proceso informativo nuevo. La comunicación referente a los medios de producción y difusión normativa es la pieza clave, pero las acciones jurídicas que proceden en cumplimiento de las reglas del Derecho, sin estar completamente determinadas por ellas, han de distinguirse de las estructuras comunicativas de hechos jurídicos y premisas normativas. Desde esta perspectiva, las comunicaciones son producidas regularmente por el sistema jurídico, procesándolas internamente³ y urgiendo el problema de controlar los diferentes riesgos que provoca la inserción de la informática en la actividad de las sociedades. En este terreno, el tema más reseñable es el de la transmisión de datos personales mediante tratamiento automatizado, que permite obtener una perfecta radiografía de cada uno de nosotros invadiendo, a menudo, derechos y libertades fundamentales.

El sentido dinámico de la información implica al sujeto activo informante y afecta a dos de sus facultades: a la investigación y a la difusión. El informador efectúa una ordenación de los contenidos de la que es responsable, destacando que la libertad de pensamiento explica las libertades de opinión y de expresión⁴. Así, el derecho a la

¹ Aunque más que de informática se debe hablar de sistemas o de tecnologías de la información. Cfr. BRAUNER, J. Y BICKMANN, R. (1996). *La sociedad multimedia. Las futuras aplicaciones del audio-video, la informática y las telecomunicaciones*, trad. de N. Machain, Gedisa, Barcelona.

² Ver el estudio de FAYOS GARDÓ, A. (2000) *Derecho a la intimidad y medios de comunicación*, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid; y PÉREZ LUÑO, (2004) "El derecho a la intimidad", en J. Betegón, F.J. Laporta, J.R. de Páramo y L. Prieto Sanchís (coords.), *Constitución y derechos fundamentales*, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid, p. 650.

³ KRAWIETZ, W. (1998), "Sistemas jurídicos modernos en transición. Sobre la comunicación jurídica en las teorías contemporáneas de las normas y de la acción", trad. de D. González Lagier, *Doxa*, 21/I, pp. 123 y ss.

⁴ Dice ROMEO CASABONA (1988) en *Poder informático y seguridad jurídica. La función tutelar del Derecho penal ante las nuevas tecnologías de la información*, Fundesco, Madrid, pp. 19 y 20) que las

información, junto al hecho de servir de soporte de la personalidad, protege la formación y transmisión de un pensamiento individual y libre como garantía institucional del sistema democrático. En dicho plano se asienta la categoría de servicio público, consistiendo la función informativa en un deber que para poderse cumplir debe ser respaldado por el derecho a la información⁵.

La información y el proceso de comunicación engendran una técnica que posibilita la fijación y difusión de mensajes por los que la sociedad intenta su grado participativo, discerniéndose la libertad comunicante (activa que se coloca en el punto de vista de quien tiene algo que comunicar); y el derecho a recibir información (pasivo) situado en el terreno del receptor, que no es una libertad de hacer es una libertad de recibir⁶.

Conforme a lo apuntado, en el proceso de globalización aparece lo que Castells ha llamado la sociedad red, es decir, una sociedad que se forma por la revolución de las tecnologías de la información y en la que se reorganiza el capitalismo. En este orden de ideas, las nuevas tecnologías han cambiado las relaciones entre los hombres, siendo el símbolo de los nuevos tiempos. Estimado el rol que desempeña la información en el contexto socio-económico, el incremento del nivel cultural, el afán desmasificador del crecimiento informativo, el deseo de participar en las decisiones públicas, las pretensiones de planificación y de ordenación del territorio o la tendencia hacia una descentralización que requiere datos más detallados para áreas más pequeñas; en toda acción jurídica expresan el desarrollo de un proceso informativo nuevo. La sociedad red de la que habla Castells redefine conceptos básicos como autoridad, poder, identidad, ciudadanía, participación, propiedad ...⁷.

De esta forma, el paso hacia adelante ha consistido en que la contigüidad en el espacio haya dejado de ser ya un presupuesto de la posibilidad de realización de ciertas actividades gracias a las nuevas tecnologías⁸. En el ámbito jurídico, la comunicación referente a los medios de producción y difusión normativa es la pieza clave, pero las

ventajas se corresponden con “la ingente potencialidad para el almacenamiento de datos; la gran velocidad de sus operaciones; la exactitud y fiabilidad de sus resultados si son correctos los datos de partida, y su extraordinaria adaptabilidad a las exigencias humanas”. Ver FROSINI, V. (1991) *Contributi ad un diritto dell'informazione*, ANDIG, Nápoles; NOVOA MONREAL, E. (1989) *Derecho a la vida privada y libertad de información: un conflicto de derechos*, Siglo Veintiuno, México, D.F., pp. 143 y ss.

⁵ BERIA DI ARGENTINE, A. (1991) “Dalla libertà al diritto”, en JACOBELLI, J. (dir.), *Verso il diritto ll'informazione*, Laterza, Roma-Bari, pp. 12 y ss.; CORTESI GRAY, A. (1997) *L'informazione un diritto ell cittadino. Proposta operativa per un pubblico servizio*, F. Angeli, Milán, pp. 60 y ss.; Novoa Monreal, E., *Derecho a la vida privada y libertad de información: un conflicto de derechos*, cit., p. 128.

⁶ Garrido Gómez, M.I., “La norma jurídica como medio de comunicación social”, *Revista de Ciencias de la Información*, n.º 10, 1994, pp. 149 y 150.

⁷ CASTELLS, M., (1998) *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura*, vol. 2 (*El oder de la identidad*), Alianza, Madrid, p. 23; E. ELGAR, NORTHAMPTON (Mass.) (2004) *The Network Society: A Cross-Cultural Perspective*, pp. 3-45; y Id. (2000), “Materials for an Exploratory Theory of the Network Society”, *British Journal of Sociology*, n.º 51/1, 2000, pp. 5-24.

⁸ Vid. CASTELLS, M., (1996) *La sociedad red*, Alianza, Madrid; y ESTÉVEZ ARAUJO, J.A. (2006), *El revés del Derecho. Transformaciones jurídica en la globalización neoliberal*, Universidad Externado de Colombia, Bogotá, p. 22.

acciones jurídicas que proceden en cumplimiento de las reglas del Derecho, sin estar completamente determinadas por ellas, han de distinguirse de las estructuras comunicativas de hechos jurídicos y premisas normativas⁹.

En relación con los instrumentos utilizables en el conocimiento del Derecho, la lógica ha tenido una especial trascendencia ya que las normas están compuestas de elementos lingüísticos. El puente que sirve para unir la cibernética con las decisiones judiciales ha sido la posibilidad de usar la lógica simbólica. Así, el jurista debe llevar a cabo una actividad reductora del problema a su dimensión lógica con el objetivo de someterlo a un proceso transformacional que produce un Derecho fruto del razonamiento tecnificado. De estas consideraciones se desprende la directriz de dar cuenta de las condiciones abstractas por las que el sistema de naturaleza jurídica presenta las notas de coherencia que posibilitan la automatización. Al tiempo que se puede examinar qué técnicas de formulación lingüística permiten a la norma evitar las ambigüedades que obstaculizan el uso de los ordenadores¹⁰.

Las TIC en las enseñanzas del Derecho y dentro del Espacio Europeo de Educación Superior ayudan a que la docencia abarque la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes básicas de una forma nueva, no conocida anteriormente. Pero, para llevar a cabo esta nueva modalidad de enseñanza, los profesores nos debemos valer de nuevos instrumentos que sean más acordes con las nuevas exigencias.

Así pues, aplicando el contexto dicho a la cuestión de la innovación docente, apreciamos que hay una serie de puntos que nos pueden interesar, éstos son:

- El cambio de paradigma educativo que supone el Espacio Europeo de Educación Superior.
- Las nuevas estrategias de la enseñanza conforme a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior.
- Los criterios y directrices para la garantía de calidad y excelencia en el Espacio Europeo de Educación Superior.
- La importancia del estudio de casos, de los seminarios y de los cursos de especialización virtualizados, y
- La potenciación del diálogo y la reflexión¹¹.

2. Objetivos iniciales marcados

Parto de que la enseñanza y el aprendizaje constituyen un proceso de interacción entre enseñantes y alumnos y de estos últimos entre sí. En tal dirección es muy útil el estudio de casos, el cual consiste en la presentación de un problema empírico que trata un

⁹ KRAWIETZ, W. (1998), "Sistemas jurídicos modernos en transición. Sobre la comunicación jurídica en las teorías contemporáneas de las normas y de la acción", trad. de D. González Lagier, *Doxa*, n.º 21/I, pp. 123 y ss.

¹⁰ LOSANO, M.G., *La informática y el análisis de los procedimientos jurídicos*, trad. de A. Elvira. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, pp. 20 y 21.

¹¹ RODRÍGUEZ SUMAZA, C. y CALLE VELASCO, M.J. de la (coords) (2006), *La innovación docente ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Universidad de Valladolid, Valladolid.

supuesto dentro del contexto de la vida real. La experiencia tiene como objetivo desarrollar el manejo de las fuentes de información que el alumno tiene a su alcance, ya sean de carácter doctrinal, legislativo o jurisprudencial, potenciando la capacidad de leer e interpretar textos jurídicos y la capacidad de transmitir ideas, cuestiones y soluciones, mediante la superación de un análisis meramente memorístico de los temas que conforman los programas oficiales de las asignaturas.

Los objetivos que se deben alcanzar son: crear un método de trabajo activo donde los alumnos participen constantemente en la adquisición de su conocimiento; que el aprendizaje se centre en el alumno y no en el profesor o sólo en los contenidos; que se estimule el trabajo colaborativo y se trabaje en grupos pequeños; y que el profesor se convierta en un facilitador o tutor del aprendizaje. Dentro de este contexto, las competencias que se desean conseguir conforme a los objetivos marcados son de carácter general y específico, a saber:

A) Competencias generales

- Destrezas para la búsqueda de información
- Criterios de selección del conocimiento
- Habilidades de evaluación de los datos
- Capacidades organizativas y de gestión crítica del conocimiento
- Técnicas de estudio individual y colectivo
- Aplicación de los conocimientos teóricos obtenidos
- Discusión colectiva del conocimiento
- Transmisión de ideas, problemas y soluciones
- Técnicas de investigación
- Oratoria y técnicas de argumentación

B) Competencias específicas

- Establecer los fundamentos gnoseológicos de la Filosofía del Derecho y de la Ciencia dogmática del Derecho, poniendo de manifiesto los presupuestos históricos, culturales e ideológicos de ésta.
- Mostrar al estudiante los distintos conceptos del Derecho presentes en la cultura jurídica, así como las implicaciones que la opción por uno de ellos tiene para la resolución de cuestiones prácticas.
- Presentar algunos de los problemas prácticos más relevantes de ética jurídica.
- Suministrar al estudiante las herramientas que le permitan problematizar y resolver las cuestiones jurídicas.
- En definitiva, aportar al jurista un instrumental crítico que le permita reflexionar sobre su propia función, la del Derecho y la de las instituciones jurídicas¹².

Con ayuda del Aula Virtual se hacen definibles los perfiles de los grupos de trabajo, estableciendo líderes y responsables, y se identifican quiénes son los que cumplen con esos perfiles. Igualmente, sirven para llevar a cabo una capacitación continuada que

¹² Éstas son las competencias que aparecen en las Guías Docentes de las materias pertenecientes a la “Teoría del Derecho” y a la “Filosofía del Derecho” en los estudios del Grado en Derecho de la Universidad de Alcalá.

valga de garantía de la actualización y expansión de los conocimientos y habilidades de los alumnos. Por otro lado, la utilización de las TIC sirven para delimitar mejor las responsabilidades de acción, recursos y participación con conocimiento de las relaciones y dependencia entre el trabajo de las distintas unidades.

Concretando más, las acciones practicables consisten en elaborar materiales para que los alumnos los consulten; desarrollar cada uno de los puntos del programa, simplificando y haciendo más comprensibles sus contenidos a la hora del estudio y del examen; facilitar posibles preguntas; hacer un test de autoevaluación, de manera que los alumnos puedan saber cómo iba la progresión de su aprendizaje de forma fácil y sencilla; colgar fichas de comentarios de textos, sentencias que se tenían que analizar o películas; y anunciar enlaces con páginas web de interés donde aparezcan la docencia, los datos del profesor, actividades organizadas, textos de interés, otros *links* .., conectando con alumnos que han cursado las asignaturas de Teoría y Filosofía del Derecho otros años como Erasmus y que están interesados en seguir profundizando en ella desde el extranjero¹³.

Las líneas metodológicas que creo han de realizarse hacen que el alumno indague las condiciones que determinan la posibilidad del Derecho y su cognoscibilidad. Por medio del análisis racional, se debe definir el criterio que sirve de hilo conductor de un caso para lo cual le podrá ayudar la experiencia. En consecuencia, es preciso poseer un criterio previo de lo que es el Derecho para diferenciarlo de otras manifestaciones como la religión o la moral.

Las TIC nos ayudan a suministrar una visión nítida del panorama jurídico, tratando de abarcarlo con la mayor amplitud y la máxima profundidad (intensiva y extensivamente). La perspectiva dada deberá lograrse por medio de un estudio detenido y detallado de los conceptos jurídicos fundamentales y de los problemas atinentes a la técnica jurídica. Esencialmente, mediante el aprendizaje basado en problemas se deben ofrecer los conocimientos necesarios para acceder a la sistematización de las diversas parcelas del Derecho, brindando un saber provisional que se ha de convertir en definitivo desde el momento en el que se aprehendan nociones generales pero llenas de contenido.

Gracias al análisis de los supuestos el saber jurídico adquirido se convierte en reflexión y en capacidad de crítica de la estructura del Derecho. La amplitud del conocimiento del Derecho empleada requiere aceptar el conceptualismo de la Ciencia jurídica. La actividad filosófica dentro del saber del Derecho viene postulada por el valor de la Ciencia, por la eficacia persuasiva de sus construcciones, por su influencia sobre la conducta de los sujetos, etc. Pero, ante todo, la Filosofía es la que da cuenta de los cambios que se esconden detrás de los textos jurídicos mediante una interpretación actualizada del Derecho¹⁴.

¹³ Por ejemplo, en lo tocante al examen se podría virtualizar un test que constituya un examen sobre los textos trabajados en clase. El examen contaría de varias preguntas, de respuesta diversa, calificándose sobre 10. Las preguntas se podrían hacer sobre la base de los textos trabajados en clase con los alumnos, para determinar el grado de comprensión de dichos textos y como vía para conocer hasta qué punto los alumnos han analizado y dedicado tiempo a esos contenidos.

¹⁴ Además a todo lo dicho hay que añadir que las nuevas tecnologías añaden mucho al hecho de que, dado que por los mecanismos educativos los sujetos aprenden a convivir y a coordinar sus deseos con otros

3. Características

Los casos que se pueden trabajar en las clases empleando las TIC son muy variados. Éstos son descriptivos, narrando una realidad o una situación de hecho; exploratorios, cuando el marco en el que se desarrolla el estudio no está bien delimitado; ejemplificativos, en el supuesto de que se evidencien muestras relevantes para el estudio; y explicativos, si la finalidad es dar a conocer una materia con palabras claras para hacerla más perceptible. Pero, a mi juicio, los que pienso que son más convenientes son los explicativos y, más aún, cuando no se conoce mucho el fenómeno analizado, se desea construir una teoría o se tratan algunas de las situaciones que son adecuadas para la metodología que abordo. Cuantitativamente, es dable emplear un caso o varios. En el primer supuesto, es posible usarlo si es suficientemente genérico o si la calidad y la naturaleza de las conclusiones que se extraen son únicas o fuertes; y la segunda opción es que haya varios casos o que éstos sean comparativos, hallando respuestas más asentadas.

Los rasgos básicos se sintetizan en el hecho de que, para el estudio de los diferentes temas que conforman el programa, he partido de una serie de casos prácticos presentados en forma de textos doctrinales, leyes o sentencias, al contrario del método continental de aprendizaje que es el que estamos acostumbrados a seguir, en el que se estudian los temas y, posteriormente, se obtienen conclusiones y particularizaciones finales.

Con esta finalidad, lo mejor es realizar seminarios y cursos de especialización. Su aspecto más positivo se traduce en lo reducido del grupo (un máximo de 10 a alumnos)

sistemas de valores, hay que potenciar la integración que no puede hacerse realidad si no es mediante la comprensión y el entendimiento del pluralismo. Dentro de la Unión Europea, al principio, la diversidad se potencia con hitos como la *Proposición por el Parlamento Europeo de 1991, para la creación de una línea presupuestaria de ayuda a la financiación de la educación intercultural*, con base en la *Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros de 28 de Mayo de 1990, relativa a la lucha contra el racismo y la xenofobia*, que dictamina las iniciativas que los Estados tienen que seguir, recapituladas en la *Resolución de 23 de Octubre de 1995, sobre la respuesta de los sistemas educativos a esos problemas*, y que son: “estimular la formación cívica y profesional de los educadores, sobre todo en las áreas que arrojan una elevada concentración de inmigrantes con objeto de iniciarles en las características de los distintos orígenes y culturas de sus alumnos”; y “estimular el conocimiento de las lenguas y de las culturas de origen”. Con tres metas a alcanzar: “fomentar una dimensión europea en la educación adaptada a la situación específica de cada Estado miembro, que contribuya a desarrollar el espíritu cívico y los valores del pluralismo y la tolerancia”; “fomentar programas de intercambio de jóvenes como instrumento para favorecer la tolerancia y comprensión”; y “desarrollar y profundizar la actual colaboración comunitaria tendente a mejorar la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes”. En este organigrama, también es relevante la *Resolución del Parlamento Europeo de 21 de Enero de 1993, sobre la diversidad cultural y los problemas de la educación escolar de los hijos de inmigrantes en la Comunidad Europea* (Doc. A3-0399/92. Sobre este apartado, *vid.* CONTRERAS MAZARÍO, J. M., “Derecho a la educación y educación intercultural en el marco de la Unión Europea”, *cit.*, pp. 199 y ss.; GARCÍA PICAZO, P., “El presente distante. Fundamentalismos y multiculturalidad en un mundo globalizado”, en SUÁREZ PERTIERRA, G. y CONTRERAS MAZARÍO, J. M. (eds.), *Interculturalidad y educación en Europa*, *cit.*, p. 67; SUÁREZ PERTIERRA, G., “Educación en valores y multiculturalidad”, en SUÁREZ PERTIERRA, G. y CONTRERAS MAZARÍO, J. M. (eds.), *Interculturalidad y educación en Europa*, *cit.*, pp. 438-440)..

permitiendo un alto grado de participación, en profundizar sobre un punto que despierte interés y en el recíproco enriquecimiento aportado. Lo anterior se completa con la asistencia prestada por el tutor que permite una orientación personal en los estudios, procurando salvar el distanciamiento entre el profesor y el alumno.

La construcción que se persigue en las clases es la de que los estudiantes aprendan a delimitar sus cualidades, y fijar la estructura y el ámbito de la realidad a la que pertenece, estimando como notas básicas:

- Que en las materias de Teoría y Filosofía del Derecho se enfocan los grandes temas jurídicos, instrumentalizados como materiales fundadores.
- Que el Derecho es objeto de un conocimiento que abarca tanto el ser criticable de lo positivo como el deber ser de las decisiones jurídicas.
- Que si por realidad se entiende la externa, tangible y ponderable, en combinación con la del mundo de las ideas valorativas, incluyendo el Derecho actual y potencial, no hay inconveniente en establecer una ecuación que aúne el concepto y la realidad.
- Que el concepto que se ofrece debe tener una índole hipotética, sometido, como todo dictamen jurídico, a una opinión más perfeccionada.
- Que la definición constituye un esquema del concepto obtenido por selección de los rasgos dominantes. El hecho de que se pueda dar forma a una definición que cumpla todos los aspectos criteriológicos que le pertenecen es útil por sí para comprobar que las pautas seguidas son sólidas¹⁵.

Con la metodología empleada se pretende obtener una visión integradora de las relaciones en el ámbito del Derecho. No obstante, con el fin de que sea productivo, el método presentado requiere ser validado en lo concerniente a la validez de las construcciones conceptuales, a la validez interna y a la validez externa. En consecuencia, la fiabilidad demuestra que las operaciones de un análisis pueden repetirse con los mismos resultados. Desde este punto de vista, es fácil observar que la consecución de una buena conclusión ha de derivar de la función de precisión y del detalle con el que se perfila el problema en cuestión. Igualmente, interviene el número e independencia de las conjeturas que intentan resolver el problema y la diversidad de los criterios de selección que se emplean para poder efectuar la verificación de esas conjeturas.

En conjunto, se pretende dar una visión global del Derecho compuesta por tres aspectos: uno estructural, que comprenda sus elementos integrantes; otro funcional, referente a sus fines; y un tercero valorativo, relativo a cómo debería ser el Derecho. Se desea mostrar conceptos y cuestiones centrales, realizando una síntesis de los temas más

¹⁵ BACKE, J.A.,(1976) "Métodos y usos de la definición. (A propósito de las definiciones jurídicas)", en *Derecho, Filosofía y Lenguaje, Homenaje a A.L. Gioja*, Astrea, Buenos Aires; FRANÇOIS, L. (1978), *Le problème de la définition du droit: Introduction à un Tours d'évolution de la philosophie du droit à l'époque contemporaine*, Facultad de Derecho, Economía y Ciencias Sociales de Lieja, en la que se compendian las distintas posiciones en torno al tema suscitado.

importantes que requieren atención en cada una de las áreas especificadas, valiéndonos de valores filosóficos, sociológicos e históricos. Se desea estudiar lo que la Ciencias jurídica es y sus múltiples clasificaciones, estimando la cientificidad del Derecho y su actividad intelectual, así como la situación actual de los saberes jurídicos expuestos, contenido y relación que guardan entre sí. Y se pretende discutir los problemas de la técnica jurídica, capítulo en el que se pone de manifiesto la vocación del Derecho a incorporarse a la vida social, sin olvidar la íntima conexión que hay entre la teoría y la práctica.

Todo lo dicho hay que relacionarlo con la idea de que la información es sinónimo de transmisión de cierto número de mensajes, afirmaciones verdaderas o falsas a un individuo que las recibe, las deforma, las acepta, las rechaza, o permanece insensible. Sujeto y objeto no actúan absolutamente individualizados, en el encuentro, el objeto modifica al sujeto y viceversa, integrando el orden dado a conocer. Por su parte, la vida social no es una totalidad homogénea, se compone de sectores que se influyen con conflictos y colaboraciones; la vida de cada uno confecciona un agregado de procederes orientados hacia un equilibrio específico. Por ende, lo que emite la norma jurídica es un mensaje estabilizador de la vida social, que capta las relaciones intersubjetivas, consiguiendo cierta estandarización de la conducta social, entretejiendo una transacción entre valores colectivos e individuales, e intereses de grupo¹⁶.

En este sentido, las nuevas tecnologías permiten ampliar y multiplicar las fuentes de conocimiento e información de los que las poseen o tienen acceso a ellas, lo que ha implicado una renovación del concepto de información, generando una concepción de la inteligencia en la que coexisten lo artificial y lo natural, poniendo en tela de juicio la individualidad de los supuestos junto a la multiplicidad de sus circunstancias, y abriendo nuevas perspectivas en la solución de los conflictos¹⁷ (44).

4. Conclusión

En estos tipos de prácticas el aprendizaje se produce de forma realmente satisfactoria, ya que se conecta la experiencia personal con los conocimientos previos en interacción con los contenidos, con los materiales, con el profesor y con los demás estudiantes. Así pues, el conocimiento es construido desde parámetros críticos y reflexivos, implicándose de forma más directa el alumno en el proceso de la enseñanza-aprendizaje.

Con la experiencia que he descrito creo que se desenvuelve la labor educativa en el pleno sentido del término, concurriendo dos variables fundamentales de distinto orden: el desarrollo de la propia personalidad, y la creación y reproducción de patrones valorativos para insertarlos en el sistema social imperante configurado en un tiempo y en un espacio histórico. Desde esta perspectiva, se incide en el desarrollo de

¹⁶ GARRIDO GÓMEZ, M.I., “La norma jurídica como medio de comunicación social”, op. cit., pp. 150 y 151.

¹⁷ GUIBOURG, ALENDE Y CAMPANELLA (1996), *Manual de informática jurídica*, Astrea, Buenos Aires, 1996, p. 294.

competencias y habilidades necesarias para el ejercicio de las distintas profesiones jurídicas, superadoras del simple tecnicismo¹⁸.

Las aportaciones principales que se han demostrado son el logro de una mayor motivación de los alumnos, haciendo que se interesen más y asimilen de modo graduable los temas debatidos; y el establecimiento constante de la conexión entre lo conocido en el ámbito jurídico y la vida social cotidiana, revisando sus efectos y sopesándolos con una postura propia. Concretando más, se ha observado que el alumno ha aumentado la capacidad de percibir los aspectos de valor y de discusión sobre ellos. Además de incrementarse la capacidad de interrelacionar la información y los aspectos que provienen de diferentes fuentes disciplinares, junto al desarrollo de la limitación de problemas.

Por añadidura, se obtienen otros resultados positivos como: la contribución al desenvolvimiento personal, la enseñanza a escuchar comprensivamente, y la promoción de la creatividad, de la iniciativa y de la responsabilidad. Por otro lado, se aprende a ser tolerante de forma activa y a ponerse en el lugar del otro asumiendo sus puntos de vista y sus intereses, que muchas veces son contrarios a los nuestros. Para la sociedad contemporánea de gran diversidad cultural y altamente heterogénea, esto es de gran relevancia.

En conjunto, se advierte que todo lo expuesto da lugar a un salto cualitativo que se encamina hacia una mayor calidad y excelencia en los resultados del aprendizaje. Sin olvidar la potenciación del sentido de la responsabilidad de los estudiantes. En este sentido, se percibe que se ha de superar el empleo de las TIC desde la perspectiva de la innovación meramente técnica y se han de crear entornos de aprendizaje basados en la tecnología. En estos momentos, el protagonista es el alumno. Él es el que se coloca en el centro del aprendizaje, junto a la metodología, y no los contenidos, ya que superamos una enseñanza cuya forma de aprender se apoyaba en el almacenamiento de conocimientos y no en el desarrollo de competencias como ocurre ahora.

De esta forma, el trabajo de los alumnos y del profesor aumenta en número de horas y no se reduce sólo a las clases presenciales. Y ahí es donde creo que es conveniente tener en cuenta algunas consideraciones que nos ayudarán a superar ciertos problemas de las TIC. En este orden de ideas, la Informática jurídica ha implicado una renovación del concepto de información. Pone en tela de juicio la individualidad de los supuestos junto a la multiplicidad de sus circunstancias y abre nuevas perspectivas en la solución de los casos¹⁹. La evolución de la Informática jurídica ha llegado a plantear diferentemente la Teoría y la Ciencia del Derecho, recayendo el principal problema en la Teoría de la justicia, puesto que las soluciones recogidas por este medio ayudan a que el hombre formule y aplique el Derecho positivo, pero nada más, conduciéndonos a una pérdida del sentido de la justicia.

¹⁸ GARRIDO GÓMEZ, M.I., (1999) "Bases para la aplicación de una metodología personalista y activa como propuesta de solución a algunos de los males que aquejan a la Universidad", en *Juris Tantum, Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Anáhuac de México*, n.º 10, primavera-verano pp. 21 y ss.

¹⁹ GUIBOURG, ALENDE, Y CAMPANELLA (1996), *Manual de Informática jurídica*, Astrea, Buenos Aires, p. 294.

Una decisión de justicia debe apreciar la relevancia de los valores y los derechos en juego, debe ponderar los pros y los contras para llegar a una decisión bien motivada. El juez no puede limitarse al cálculo de un autómatas, antes bien deberá recurrir a todos los recursos y a todas las fuentes de argumentación, a saber: en su deliberación íntima, en su decisión final y en la redacción de una sentencia en la que comprometa su responsabilidad personal. La elección del calificativo *justo* o *injusto* supone que se apela a un criterio establecido, a una pauta común, incluso a veces comunitaria, y que no es simplemente la expresión de un prejuicio. Por lo expuesto, puede haber una disquisición entre la informática auxiliar, informativa y de valor positivo que garantiza la celeridad, y la exhaustividad; de otra constructiva y elaboradora, susceptible de críticas²⁰.

Cuando hablamos de comunicación social expresamos la acción de todo tipo de información, dirigida a cada sujeto y a la sociedad en su globalidad. Las voces comunicación e información designan un proceso, una y otra se perfeccionarán sustancialmente -no sólo formalmente- en el supuesto de que el mensaje sea recibido con corrección y asimilado por el destinatario. La diferencia que existe entre ambos vocablos es que el primero es un acto, manifestación o traslado hecho a cada una de las partes de lo dicho por la otra; y el segundo es un resultado significativo de la inclusión de elementos -materiales e inmateriales- en algún sistema clasificado para informar²¹.

Por todo esto, las técnicas publicistas han de actualizarse ampliando las conductas de expresión y aumentando su riqueza formal, valiéndose de todo tipo de combinaciones: adaptando los instrumentos que se han ido creando a las exigencias del lenguaje humano; y diversificando los contenidos informativos según los receptores y las técnicas usadas casuísticamente.

Por último, es importante señalar que en la utilización de las TIC como herramienta para la innovación docente se debe inculcar a los alumnos la idea de que la información debe ser completa y no omisiva de hechos, por lo menos de los más relevantes; que la información debe ser objetiva; que la información debe ser auténtica; y que la información debe ser veraz (no errónea o no probada), lo que se transmite como *hechos* ha de haber sido objeto de contraste con datos objetivos²².

²⁰ CHAMOUX, J.P. (1984), "New Technologies pose Legal Problems", *Transactional Data Report*, n.º 4, pp. 176 y ss.

²¹ J.C. SUÁREZ, (2002) "El derecho a la información", *Derechos y Libertades*, 11, pp. 611 y 612. Ver además G. ALPA (1983) (dir.), *L'informazione e i diritti della persona*, Jovene, Nápoles; I. VILLAVARDE MENÉNDEZ (1994), *Estado democrático e información: el derecho a ser informado*, Junta General del Principado de Asturias, Oviedo. Sobre el tema, ver también ESCARPIT (1981), *Teoría General de la información y de la comunicación*, Icaria, Barcelona, p. 146.

²² GARRIDO GÓMEZ, M.I., "La norma jurídica como medio de comunicación social", op. cit., p. 55.

RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS DOCENTES EN LOS ESTUDIOS DE GRADO EN DERECHO*

MARÍA GOÑI RODRÍGUEZ DE ALMEIDA
Prof^a. Contratada Dra. de Derecho Civil
mgoni@villanueva.edu

SILVIA MESEGUER VELASCO
Prof^a. Contratada Dra. de Derecho Eclesiástico del Estado
smeseguer@villanueva.edu

Centro Universitario Villanueva, adscrito a la UCM (España)

Resumen: Los criterios de convergencia europeos en materia educativa suponen un reto para la universidad en su conjunto que va provocar cambios significativos en lo que se refiere a la implantación progresiva de nuevas metodologías docentes.

En consecuencia, el profesor debe adaptarse a las novedosas tendencias docentes, y pasará a convertirse en un profesor-tutor al estilo anglosajón. Ahora, el profesor, sin olvidar los conocimientos que exige la asignatura que imparte, deberá renovar los sistemas tradicionales de enseñanza, y deberá plantear su materia determinando las competencias transversales y específicas que debe adquirir el alumno, para plasmarlas en su guía docente, eligiendo las herramientas necesarias para facilitarlas y elaborando los materiales docentes necesarios para ello.

Entre las herramientas que va a tener que utilizar destacamos la lección magistral hoy lección expositiva, que debe combinarse con las herramientas alternativas al aula. Asimismo, la redacción de textos legales, el análisis de jurisprudencia y la elaboración de un trabajo de investigación, así como la enseñanza a través de casos prácticos, son herramientas tradicionales que cobran un nuevo énfasis.

Igualmente, existen herramientas más novedosas como el estudio de la comparación de sistemas jurídicos, la simulación de juicios, también de carácter internacional, y por supuesto el uso de las TIC's y de los entornos virtuales de aprendizaje.

Abstract: European convergency criteria regarding education mean a challenge for the whole university system that will lead to significant changes related to the progressive implementation of new teaching methodologies.

* Esta comunicación se presentó al II Simposio Compostelano sobre Enseñanzas Jurídicas, Santiago de Compostela, 14-15 de septiembre de 2009, y ha sido reelaborada con las aportaciones del Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente nº 112, que lleva por título “*Gestión del cambio en la docencia de ciencias jurídicas*”, financiado por el Vicerrectorado de Desarrollo y Calidad de la Docencia de la Universidad Complutense de Madrid.

Therefore, the professor will have to adapt to the innovative teaching tendencies, and will become a teacher-tutor, just like in the Anglo-Saxon systems. Right now, the professor, without forgetting the knowledge of the subject, will have to update the traditional systems of teaching, and will have to set out the matter stating the cross-cutting skills and specific ones that the student must acquire, in order to give expression in the course description. The teacher will have to choose the necessary tools to set up the subject and preparing the necessary teaching materials.

Among the new tools that the teacher will use, we would like to highlight the "magistral lesson", nowadays "expositive lesson", that should be combined with alternative tools at the lecture hall. Likewise, drawing up legal texts, analysing jurisprudence and making the investigation work, as well as teaching through practica cases methodology, are traditional tools that gain a new importance.

Besides, there are innovative tools such as the study of legal systems comparison, trial's simulation (included international ones) and of course the use of Information and Communication Technologies and virtual environment of learning.

Palabras claves: Competencias, innovación docente, renovación metodologías docentes, herramientas, mercado laboral.

Keywords: skills, teaching innovation, renovation of teaching methodologies, tools, labour market.

Sumario: 1.Consideraciones iniciales. 2.Algunas competencias que deben adquirir los Graduados en Derecho. 3.Renovación de las metodologías docentes.4. Consideraciones finales.

1. Consideraciones iniciales

Los criterios de convergencia europeos en materia educativa pretenden transformar los sistemas universitarios poniendo en el centro del aprendizaje al alumno¹. Este hecho supone un reto para la universidad en su conjunto que va provocar cambios significativos en lo que se refiere a la implantación progresiva de nuevas metodologías docentes orientadas precisamente a adecuar la enseñanza en función de esta finalidad. Es un reto que desafía a la función docente en general, y que va suponer asumir nuevas formas de enseñar más acordes a lo que la sociedad demanda de la universidad como institución de educación superior.

¹ Así se estableció en la Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación. Bolonia, 19 de junio de 1999. En el mismo sentido, el artículo 9.1 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, dispone que "las enseñanzas de Grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional".

Son bien conocidos los aspectos más relevantes de la reforma del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que afectan a la Universidad española del Siglo XXI, y que se pueden resumir en los siguientes puntos:

En primer lugar, se transforma el sistema de titulaciones. A partir del 2010, los estudios se estructuran en dos ciclos. El primero corresponde al Grado, y se desarrolla a lo largo de cuatro años; el segundo ciclo corresponde al Máster, al que le siguen los estudios de Doctorado.

A continuación, hay que destacar el cambio que afecta al cómputo de los créditos universitarios. Como es sabido, se pasa al Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS)² que, a partir de ahora, tiene en cuenta, no solo las horas lectivas, sino también las horas de trabajo efectivas del alumno fuera del aula.

En consecuencia, se promueve el Suplemento Europeo al Título, como un documento que describe el contenido de los estudios cursados para conseguir la homogenización de los títulos y promover la movilidad de alumnos, profesores y personal administrativo en un marco europeo, que es sin duda uno de los objetivos del EEES³.

Estas consideraciones iniciales nos llevan a otra más relevante. La adaptación de las universidades a estos criterios afecta a todos sus ámbitos: tanto a los planes de estudios, como a la organización de la universidad, a su profesorado, y sobre todo al estudiante, elemento principal de esta reforma.

Desde este punto de vista, la universidad debe ser capaz de adaptar su infraestructura a las nuevas exigencias de los planes de estudios; es evidente que están pendientes algunas reformas. Sin ánimo exhaustivo podemos destacar que será necesario reducir el número de alumnos por grupo, habilitar aulas de tamaño más reducido y con una movilidad que facilite la aplicación de otras metodologías, invertir en nuevas tecnologías, establecer convenios de colaboración con otras universidades para favorecer la movilidad de los estudiantes, etc.

El alumno, por su parte, debe estar preparado para el cambio. En efecto, ahora el estudiante es la parte integrante del aprendizaje y no se puede limitar a ser un mero receptor pasivo. La implicación del alumno será mucho mayor a través de la realización de casos prácticos, actividades fuera del aula, trabajos de investigación, seminarios, etc.,

² El artículo 3 del Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se estableció el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos define el crédito europeo como "la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios".

³ RD 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.

que le permitirán el aprendizaje a lo largo de toda la vida (*long life learning*) porque la educación es, como señalan los criterios de convergencia del EEES, continua y permanente⁴. Se considera que los conocimientos son cambiantes, y debe proporcionarse al alumno las competencias y habilidades necesarias para saber afrontar estos cambios.

Desde esta nueva perspectiva, el profesor debe adaptarse a las novedosas tendencias docentes. El profesor tradicional se convierte, en este marco, en profesor-tutor al estilo anglosajón, acompañando y guiando al estudiante en el desarrollo de su itinerario universitario. Ahora, el profesor, partiendo siempre del dominio de los conocimientos que exige la asignatura que imparte, deberá renovar los sistemas tradicionales de enseñanza, y deberá plantear su materia determinando las competencias transversales y específicas que debe adquirir el alumno, para plasmarlas en su guía docente, eligiendo las herramientas necesarias para facilitarlas y elaborando los materiales docentes necesarios para ello.

Estos cambios resultan interesantes para propiciar una mejora en los niveles de excelencia académica de las universidades españolas, hoy en posiciones de cola de los principales *ránkings* internacionales que miden la calidad de la docencia universitaria⁵. La reforma constituye, entonces, una oportunidad única para mejorar la calidad de la Universidad española, y que la institución universitaria y los empleadores caminen en la misma dirección con el objetivo de alcanzar una formación académica que facilite el acceso al mercado laboral en igualdad de condiciones que los estudiantes de Grado de otros países europeos. No se puede olvidar que otro de los objetivos del EEES es facilitar a los estudiantes universitarios su incorporación al mercado laboral.

Y en este sentido, la reforma universitaria iniciada hace ya un tiempo, se hará efectiva en el 2010 en el que las universidades adaptarán sus títulos de Grado con gran autonomía, ajustándose a las necesidades que demanda el mercado profesional. En concreto, para el Grado en Derecho, son muchas las novedades que se van a producir en los próximos años.

El Grado en Derecho se va a estructurar en cuatro años –esta duración es una realidad ya en algunas facultades españolas pero no en todas-, y además, será necesario para colegiarse superar un número determinado de créditos, que implicará la realización de un Máster de práctica jurídica. La universidad tiene gran autonomía universitaria para diseñar su propio plan de estudios de Grado en Derecho, en el que se ofrecerán distintos itinerarios de especialización, que podrá escoger el alumno⁶. Quedan muchos aspectos

⁴ Sobre la involucración del estudiante en este proceso, véase FORTES MARTÍN, A., “Bolonia o la Supernova. La explosión del proceso de Bolonia y el tránsito del modelo de enseñanza al de aprendizaje”, *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, nº 4, pp. 30-39.

⁵ A modo de ejemplo, puede consultarse el ránking elaborado por la Shanghai Jiao Tong University de China. Institute of Higher Education, Shangai Jiao Tong University, *Top 500 World Universities*. En línea: ref. 17.07.2008, <http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2007/ARWU2007.xls>.

⁶ Sobre este punto y en relación con la formulación de los títulos y el diseño curricular, vid. DELGADO GARCÍA, A.M. (2006), “Las competencias fundamentales”, *Evaluación de las competencias en el*

aún por conocer de la reforma que se está llevando a cabo: el desarrollo reglamentario de la Ley de Acceso a la Abogacía y a la Procura⁷, la formación que se exigirá para opositar a funcionarios públicos (jueces, fiscales, notarios, registradores, abogados del Estado, etc.). Son cuestiones todas ellas pendientes de resolver, pero que nos indican que se va a producir una nueva forma de enseñar Derecho en el siglo XXI.

Tres son, pues, los pilares de la reforma: involucrar al alumno en su aprendizaje, la accesibilidad al mercado laboral y la renovación de las metodologías docentes. Y en este último aspecto vamos a detenernos.

2. Algunas competencias que deben adquirir los Graduados en Derecho

Sin duda para aportar algo de luz en este proceso de renovación de las metodologías docentes es necesario delimitar previamente las competencias específicas - conocimientos jurídicos- y las competencias genéricas -habilidades- que debe adquirir el estudiante de Derecho. Con este objetivo, se ha realizado un estudio sobre las implicaciones que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) va a suponer en los nuevos planes de estudios de Derecho y en la renovación de las metodologías docentes⁸. Es un tema clave, que no se puede considerar cerrado; se trata de exponer algunas líneas de actuación que permitirán acercarnos a una visión más integradora de las distintas facetas que lo componen, y sobre el que futuras aportaciones beneficiarán, sin duda, al ámbito jurídico en su conjunto.

En consecuencia, y después de analizar las claves del EEES, la perspectiva histórico-comparada de los planes de estudios de Derecho y el marco normativo actual, se considera piedra angular del nuevo sistema: la cuestión de las competencias. Las competencias, sin obviar los conocimientos jurídicos, son la referencia para estructurar los nuevos planes de estudio del Grado en Derecho, que también servirán para diseñar los estudios de posgrado: Máster y Doctorado.

Espacio Europeo de Educación Superior: una experiencia desde el Derecho y la Ciencia Política. Barcelona: Ed. Bosch, pp. 47-48.

⁷ La Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el Acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales.

⁸ Véase: *Enseñar Derecho en el S. XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, en RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J. Y PALOMINO LOZANO, R. (Dir.). (2009). Pamplona: Ed. Thomson-Aranzadi. En esta obra, dirigida fundamentalmente a los profesores universitarios de Derecho, se recogen, como se explica en este texto, las estrategias y herramientas necesarias para poder afrontar los cambios derivados de la aplicación de los criterios de convergencia del EEES, en su docencia, de una forma eminentemente práctica y útil para todos aquellos dedicados de una u otra forma a enseñar Derecho.

El Proyecto Tuning⁹, el Libro Blanco de Derecho elaborado por la ANECA¹⁰, y el estudio de campo que se ha realizado entre los profesionales de distintos sectores del ámbito jurídico¹¹, han sido valiosos elementos para determinar las competencias que demanda el mercado laboral en orden a incorporar con efectividad a los graduados en Derecho. Estas competencias¹², como es bien sabido, se dividen en dos grandes áreas: las genéricas, comunes a todos los graduados universitarios, y las específicas, que hacen referencia a los conocimientos que deben adquirir los estudiantes de Derecho.

Entre estas competencias destacan especialmente algunas, en las que queremos detenernos brevemente.

1.- En primer lugar, la capacidad de análisis y síntesis. Esta competencia hace referencia a dos habilidades distintas, pero complementarias por ser opuestas. La primera de ellas que es la capacidad de análisis implica que el alumno debe ser capaz de comprender, interpretar y desmenuzar o descomponer la información recibida hasta sus niveles más básicos; mientras que la segunda implica la reelaboración de información a partir de sus elementos, es la capacidad de composición de algo nuevo (idea, tesis, una cosa), a partir de sus elementos básicos; la composición de un todo por la reunión de sus partes. Si en la capacidad de análisis se produce un razonamiento que parte de lo más general para llegar a lo más específico o concreto, mediante la síntesis, el razonamiento parte de lo concreto o básico para llegar a lo más general o complejo. La importancia de esta competencia es clara porque al jurista, se le va a exigir que sea capaz de analizar textos legales, sentencias, contratos, y problemas jurídicos, con el fin de obtener sus fundamentos y saber interpretarlos. Igualmente, la capacidad de síntesis es importante, pues un buen jurista ha de ser capaz de elaborar nuevas teorías, o interpretaciones jurídicas partiendo de los mismos textos, legislación, etc.

⁹ En el Proyecto *Tuning*, las competencias representan una combinación dinámica de atributos –con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y responsabilidades– que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo. PROYECTO TUNING <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>, pp. 43-44.

¹⁰ AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN, Libro Blanco, Título de Grado Derecho: http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_derecho_def.pdf. Se trata de una propuesta no vinculante, con valor como instrumento para la reflexión, que se presentó ante el Consejo de Coordinación Universitaria y el Ministerio de Educación y Ciencia para su información y consideración, con el objetivo explícito de realizar un estudio sobre el diseño del Título de Grado en Derecho adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

¹¹ Estudio realizado por profesores del Área Jurídica del Centro Universitario Villanueva, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid, en colaboración con despachos nacionales e internacionales así como con profesionales del Derecho (registradores, notarios, jueces, fiscales, etc.).

¹² Un buen estudio sobre el concepto competencia se recoge en RIESCO GONZÁLEZ, M., “El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje”, *Tendencias pedagógicas*, 13, ref. 14.11.2008, 2008, pp. 79-105. De entre las diferentes definiciones que se pueden dar según el punto de vista subjetivo, objetivo o formal que adoptemos, nos parece adecuado definir la competencia como “la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos”. PERRENOUD, P. (1999), *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen, p. 7.

2.- De igual forma, la capacidad de comunicación oral y la oratoria jurídica son importantes porque un buen jurista debe conocer perfectamente su lengua, ser capaz de expresarse correctamente en ella, y no solo eso, sino que debe saber interpretar y transmitir conocimientos o ideas, pues su capacidad de convicción y el éxito de sus tesis o posturas, depende en gran medida de cómo las sepa transmitir. En este sentido, la capacidad de litigar de un abogado se basa en gran parte en esta competencia, pues no solo es importante argumentar jurídicamente, sino saber expresarlo ante un Tribunal, o la parte contraria.

La Comisión Europea, en su documento sobre las competencias claves, define la competencia de comunicación en la lengua materna, como “la habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos, y hechos tanto de forma oral como escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) y para interactuar lingüísticamente de forma apropiada en una amplia gama de contextos sociales y culturales”¹³. Si nos centramos, únicamente en la comunicación verbal, ésta implica el “uso efectivo de las destrezas lingüísticas orales”¹⁴. Además, la capacidad de comunicación verbal es la base para la oratoria, si entendemos por tal el arte de hablar con elocuencia para informar, convencer, persuadir o deleitar a un auditorio; pues solo si sabemos comunicar, se podrá dar ese paso más que es convencer o deleitar que implica la oratoria.

3.- La capacidad de redacción de textos jurídicos. En esta competencia se desarrolla la capacidad de comunicación escrita. Puede aplicarse a la misma todo lo que hemos dicho con relación a la comunicación verbal y oratoria, pero trasladándolo al campo de la escritura, pues el discurso escrito puede considerarse como una transcripción limitada del oral.

Por ello, para poder redactar textos jurídicos, será necesario en primer lugar el conocimiento del lenguaje y el funcionamiento de los signos lingüísticos escritos, del vocabulario, de las reglas gramaticales y de las funciones del lenguaje para poder elaborar un texto riguroso, con sentido, y capaz de convencer. Además, será necesario conocer el lenguaje específico jurídico y su significado exacto, así como el conocimiento de los distintos textos legales y la forma de redactarlos -sentencias, contratos, leyes, demandas, dictámenes, etc.-, para poder dotar a los textos redactados de la finalidad que se pretende, pues eso hará que se redacte y se utilice el lenguaje escrito de una forma diferente, y con unas expresiones o giros también distintos.

En Derecho, esta capacidad es decisiva en la labor de interpretación de leyes, sentencias y escritos, ya que la redacción de éstos debe ser siempre lo más precisa, clara y concreta, para facilitar después su interpretación por los tribunales y sujetos implicados

¹³ COMISIÓN EUROPEA, “Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo”, Noviembre 2004. En línea: www.educastar.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf. (visitada 25.11.2008)

¹⁴ Véase en el Resumen Ejecutivo OCDE, “La Definición y selección de competencias clave”. En línea: ref. 25.11.2008, www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parys78532.downloadlist, 2005.

(abogados, docentes, notarios, registradores, etc.). Una redacción farragosa u oscura puede originar distintas interpretaciones, y por lo tanto distintas soluciones a un mismo problema jurídico, complicando el ordenamiento o la doctrina jurisprudencial.

4.- Además, un buen jurista no solo ha de saber expresarse correctamente y transmitir su mensaje tanto de forma oral como escrita, sino que debe saber argumentar, y por tanto razonar sus posturas, para conseguir la adhesión o beneplácito a las mismas, tanto de un tribunal, como de la otra parte litigante, o de sus alumnos, o lectores. Por eso, a lo largo de su formación universitaria es fundamental desarrollar las competencias de negociación y argumentación jurídica.

La argumentación o capacidad de argumentar consiste en poder presentar pruebas – argumentos- que confirman nuestra tesis o idea con el fin de conseguir adhesiones a la misma, o también poder refutar las tesis contrarias a la nuestra, para conseguir convencer a nuestros destinatarios del mensaje o tesis expuesta. Es decir, la finalidad de la argumentación es convencer, por eso está tan relacionada con la capacidad de convicción y es utilísima para la negociación, ya que a través de la misma, las partes interesadas resuelven conflictos, acuerdan líneas de conducta, buscan ventajas individuales o colectivas o procuran obtener resultados que sirvan a sus intereses mutuos. La negociación es una forma de resolución alternativa de conflictos, cada vez más utilizada en el ámbito jurídico.

5.- Por último, el compromiso ético con la justicia surge con fuerza como una de las competencias más importantes que debe tener un jurista. El jurista es muchas veces el mediador o la persona encargada de resolver conflictos o injusticias, y es, también, el encargado de interpretar y aplicar las leyes y la propia justicia, distinguiendo lo justo de lo injusto. Por eso, debe, en su quehacer profesional, comportarse en toda situación de acuerdo al compromiso ético adquirido. La ética es el compromiso efectivo del hombre que lo debe llevar hacia su perfeccionamiento personal y el de la comunidad, a través de sus actos.

Ese mismo compromiso ético debe estar presente en la resolución de problemas, aplicando los conocimientos a la práctica a través de la integración de los valores universales en el caso concreto. El Derecho surge precisamente para solucionar conflictos o problemas entre las personas, por eso la resolución de problemas es una competencia eminentemente jurídica.

Para solucionar o resolver el problema existen distintos métodos¹⁵, o pueden seguirse diferentes técnicas, pero en todas ellas, al menos en Derecho, será necesario una

¹⁵ Sobre los distintos pasos o procedimientos para la solución de problemas véase: OCDE, “La Definición y selección de competencias clave”, 2005 En línea: www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parys78532.downloadlist (visitada 25.11.2008)

Según este documento para resolver conflictos es necesario: analizar los elementos y los intereses en juego, los orígenes del conflicto y el razonamiento de todas las partes, reconociendo que hay diferentes posiciones posibles; identificar áreas de acuerdo y áreas de desacuerdo; recontextualizar el problema y priorizar las necesidades y metas, decidiendo lo que están dispuestos a dejar de lado y bajo qué circunstancias. En el mismo sentido, DELGADO DIAZ, A.M., BORGE BRAVO, R., GARCÍA ALBERO, J., OLIVER CUELLO, R., Y SALOMON SANCHO, L., *Evaluación de las competencias en*

comprensión de los hechos, una identificación de la cuestión jurídica que se debate o plantea, una localización de la legislación, doctrina y jurisprudencia aplicable – conocimientos técnicos-, una profunda reflexión y razonamiento, tras los cuales se debe obtener la/s solución/es, que habrá que comunicar, de forma convincente.

Pero, en este contexto, no podemos olvidarnos de los conocimientos jurídicos. Los alumnos deben aprender Derecho, deben conocer las fuentes, las instituciones jurídicas, la tradición histórica, los distintos marcos normativos de convivencia; en definitiva, deben adquirir un profundo conocimiento de todos los aspectos que configuran un buen profesional del Derecho. En el marco actual en el que nos encontramos debemos formar profesionales que se adapten con flexibilidad a los cambios normativos que se producen en el contexto jurídico y que, además, les permita recurrir con frecuencia a las soluciones adoptadas por otros ordenamientos jurídicos, más o menos cercanos. Probablemente, sería deseable una combinación de ambas; es decir, las nuevas competencias exigidas al alumno, y las herramientas para desarrollarlas, deben ponerse al servicio de una formación integral y comparada del jurista, facilitando la aplicación de los conocimientos a la práctica.

3. Renovación de las metodologías docentes

En cualquier caso, es evidente que los conocimientos jurídicos necesarios y las competencias enumeradas requieren la utilización de herramientas educativas orientadas a dicha finalidad. En unos casos se trata de herramientas que podemos considerar clásicas, porque se utilizan con frecuencia por los profesores de Derecho, mientras que en otros supuestos es menester asumir que habrá que aprender técnicas y metodologías más novedosas. Ahora bien, determinadas las competencias es necesario estudiar cómo desarrollar su potencialidad; en concreto, qué herramientas se deben utilizar para conseguir de forma eficaz las competencias o destrezas previamente señaladas. Y si bien es cierto que los métodos varían, los mejores profesores intentan crear lo que se denomina “un entorno para el aprendizaje crítico natural”. En ese entorno, las personas aprenden enfrentándose a problemas importantes, atractivos o intrigantes, a tareas auténticas que les plantearan un desafío a la hora de tratar con ideas nuevas, recapacitar sus supuestos y examinar sus modelos mentales de la realidad¹⁶.

Entre las herramientas clásicas tal vez convenga comenzar por la lección magistral hoy transformada en lección expositiva adaptada a las nuevas circunstancias, que debe combinarse con las herramientas alternativas al aula, dedicándose especial atención a cómo enseñar a los alumnos a reflexionar desde una perspectiva crítica a partir de las técnicas de la lógica y argumentación propias de esta ciencia social.

el Espacio Europeo de Educación Superior: una experiencia desde el Derecho y la Ciencia Política, ob. cit., p. 46. Para estos autores, los pasos necesarios en la resolución de problemas son: la representación del problema o comprensión del mismo; la transferencia de conocimientos o aplicación de los conocimientos previos a la elaboración de un plan que permita resolver el problema y la evaluación de la solución hallada y comunicación de resultados.

¹⁶ BAIN, K. (2007), *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia, 2ª Ed., p. 29.

No podemos desconocer otras herramientas tradicionales. Entre ellas destacan la redacción de textos legales, el análisis de jurisprudencia y la elaboración de un trabajo de investigación, así como la enseñanza a través de casos prácticos. El análisis de jurisprudencia es una herramienta clave para el futuro graduado en Derecho por dos motivos: de un lado, porque a partir de ahora será necesario, en orden a superar cada uno de los ciclos en que se estructuran los estudios, la elaboración de un trabajo de investigación en el que el análisis de la solución justa a los casos es central; y por otro, para resolver los problemas jurídicos que se le planteen en el desempeño profesional.

Asimismo, los casos prácticos se convierten en una herramienta fundamental. En efecto, el método casuístico en asociación con la tradicional lección expositiva (o con otras metodologías) trasciende la sola lección expositiva, alcanzando espacios de aprendizaje del Derecho que ahora son prioritarios. De esta manera, el alumno será capaz de aplicar a la práctica los conocimientos adquiridos a nivel teórico, que le servirán como entrenamiento para su futuro profesional.

Ahora bien, un planteamiento abierto y dinámico de la enseñanza del Derecho ofrece otras herramientas más novedosas como puede ser el estudio de la comparación de sistemas jurídicos¹⁷ en el sentido que adelantábamos de acercarnos con espíritu crítico a las soluciones jurídicas adoptadas en otros países, la simulación de juicios, también de carácter internacional, y por supuesto el uso de las TIC's y de los entornos virtuales de aprendizaje.

El uso de las TIC, junto con los soportes telemáticos de los profesores, promueve el aprendizaje independiente de los estudiantes y lo optimiza. Existe una variedad de herramientas pedagógicas y didácticas de carácter tecnológico aplicables a las distintas modalidades de aprendizaje presencial, semipresencial o a distancia. La utilización de estas herramientas telemáticas posibilita una formación coherente con los retos que plantea la sociedad del conocimiento actual. Por ello, desde la perspectiva del aprendizaje de la enseñanza del Derecho han de ser consideradas estas nuevas tendencias y posibilidades que ofrece el desarrollo tecnológico en orden a mejorar el grado de evaluación en el aprendizaje de los alumnos.

La realidad de la enseñanza universitaria en los países con parámetros de excelencia nos permite incluir algunas nuevas competencias, fundamentales para el futuro jurista, como pueden ser la oratoria jurídica o la capacidad de negociación o mediación que se

¹⁷ Un buen estudio sobre la utilización de esta metodología puede encontrarse en LLORENTE GÓMEZ DE SEGURA, C. (2009), "Enseñanza de la comparación de sistemas jurídicos", en *Enseñar Derecho en el S. XXI (Una guía práctica sobre el Grado en Derecho)*. Pamplona: Ed. Thomson-Aranzadi, pp. 285-295. El autor utiliza abundante bibliografía sobre la comparación jurídica o el Derecho comparado, entre las que destacamos las siguientes: GUTTERIDGE, H. C. (1946), *Comparative Law. An Introduction to the Comparative Method of Legal Study and Research*. Cambridge; GRISOLI, A. (1952), *Corso di diritto comparato*. Milano: Giuffrè; TRIPICCIÓN, A. (1961), *La comparazione giuridica*. Padova: Antonio Milani; SACCO, R. (1992), *Introduzione al diritto comparato*. Torino: 5^a ed., UTET; ZWEIGERT, K. y KÖTZ, H. (1998), *An Introduction to Comparative Law*. Oxford: 3rd ed., Oxford University Press; SCHLESINGER, R. et al. (2001): *Comparative Law. Cases and Materials*. St. Paul: 6th ed., West; LEGRAND, P. (2006), *Le droit comparé*. Paris: 2^a edition, PUF.

convierten en herramientas que el alumno debe saber manejar para el ejercicio de su profesión.

Y por último, no podemos desconocer que las exigencias docentes de los criterios de convergencia europea traen consigo una reforma de los métodos de evaluación¹⁸. A partir de ahora, es evidente que se evaluará en función de los conocimientos y de las competencias que debe adquirir el graduado. Por ello, surgen nuevos métodos de evaluación, se evalúan nuevas actividades, y se inclina el peso de la misma hacia el propio trabajo del alumno –saber hacer-, sin olvidar la evaluación de sus conocimientos –saber-, estableciéndose un sistema de evaluación continúa que pondere el uso de todas las herramientas citadas¹⁹.

4. Consideraciones finales

En definitiva, cambia la configuración de los estudios universitarios de Grado en Derecho, cambia la forma de enseñar Derecho, y en consecuencia la forma de aprender Derecho, para formar juristas integrales que se adecuen a las exigencias demandadas por la realidad jurídica del Siglo XXI.

Para ello, es necesario detectar las competencias, tanto genéricas como específicas, de cada Grado, y de cada asignatura; pues se convierten en el eje básico que debe estructurar la docencia de cada materia.

Debido a esto, el profesor ha de ser capaz de renovar sus metodologías docentes, con la finalidad clara de obtener a través de sus clases, las competencias detectadas como convenientes, sin olvidar los conocimientos jurídicos técnicos que todo graduado en Derecho debe tener.

Como herramientas nuevas que colaboran en esa renovación son muy útiles las siguientes: lección expositiva, que debe combinarse con las herramientas alternativas al aula; la redacción de textos legales, el análisis de jurisprudencia y la elaboración de un trabajo de investigación, así como la enseñanza a través de casos prácticos; sin olvidarnos del estudio de la comparación de sistemas jurídicos, la simulación de juicios, también de carácter internacional, y por supuesto el uso de las TIC's y de los entornos virtuales de aprendizaje.

Con una debida utilización de las mismas, que se refleje en una ponderación adecuada de ellas en la evaluación final del alumno, el profesor habrá conseguido que el estudiante, no solo aprenda Derecho, sino a ser un buen jurista, pues habrá conseguido

¹⁸ Sobre este punto véase, LÓPEZ ÁLVAREZ, LF. (2009), “Métodos de evaluación”, en *Enseñar Derecho en el S. XXI (Una guía práctica sobre el Grado en Derecho)*. Pamplona: Ed. Thomson-Aranzadi, pp. 351-370.

¹⁹ MONESCILLO PALOMO, M. y TOSCANO CRUZ, M^a. (2007), «Mejorar el proceso evaluador en el contexto universitario», en FONSECA MORA, M^a. C. y AGUADED GÓMEZ, J. I., *Enseñar en la universidad, experiencias y propuestas para la docencia universitaria*, La Coruña: Netbiblo, p. 56.

desarrollar aquellas competencias y habilidades demandadas por el mercado laboral, para el desempeño de su labor profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (2009), *Enseñar Derecho en el S. XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Rodríguez-Arana Muñoz, J. y Palomino Lozano, R. (Dir.); Pamplona: Ed. Thomson-Aranzadi.

- BAIN, K. (2007), *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia, 2^a Ed.

- DELGADO DIAZ, A.M., BORGE BRAVO, R., GARCÍA ALBERO, J., OLIVER CUELLO, R., Y SALOMON SANCHO, L. (2006), *Evaluación de las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: una experiencia desde el Derecho y la Ciencia Política*. Barcelona: Ed. Bosch.

- FORTES MARTÍN, A., “Bolonia o la Supernova. La explosión del proceso de Bolonia y el tránsito del modelo de enseñanza al de aprendizaje”, *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, n^o 4, Iustel.

- GRISOLI, A. (1952), *Corso di diritto comparato*. Milano: Giuffré.

- GUTTERIDGE, H. C. (1946). *Comparative Law. An Introduction to the Comparative Method of Legal Study and Research*. Cambridge.

- LÓPEZ ÁLVAREZ, LF. (2009), “Métodos de evaluación”, en *Enseñar Derecho en el S. XXI (Una guía práctica sobre el Grado en Derecho)*. Pamplona: Ed. Thomson-Aranzadi.

- LLORENTE GÓMEZ DE SEGURA, C. (2009), “Enseñanza de la comparación de sistemas jurídicos”, en *Enseñar Derecho en el S. XXI (Una guía práctica sobre el Grado en Derecho)*. Pamplona: Ed. Thomson-Aranzadi.

- MONESCILLO PALOMO, M. y TOSCANO CRUZ, M^a. (2007), «Mejorar el proceso evaluador en el contexto universitario», en FONSECA MORA, M^a. C. y AGUADED GÓMEZ, J. I., *Enseñar en la universidad, experiencias y propuestas para la docencia universitaria*. La Coruña: Netbiblo.

- PERRENOUD, P. (1999), *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.

- RIESCO GONZÁLEZ, M. (2008), “El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje”, *Tendencias pedagógicas*, 13, ref. 14.11.2008.

- SCHLESINGER, R. et al. (2006), *Comparative Law. Cases and Materials*, 6th ed., West, St. Paul, 2001; LEGRAND, P., *Le droit comparé*. Paris: 2^a edition, PUF.

- TRIPICCIÓN, A. (1961), *La comparazione giuridica*. Padova: Antonio Milani.
- UTET. (1992). Torino.
- ZWEIGERT, K. y KÖTZ, H. (1998), *An Introduction to Comparative Law*. Oxford: Oxford University Press, 3rd ed.

PUBLICACIONES ELECTRÓNICAS

- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN, Libro Blanco, Título de Grado Derecho. [En línea] http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_derecho_def.pdf.
- COMISIÓN EUROPEA, “Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo”, Noviembre 2004. Ref. 25.11.2008. En línea: www.educastar.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf.
- INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION, SHANGAI JIAO TONG UNIVERSITY, *Top 500 World Universities*, ref. 17.07.2008. [En línea] <http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2007/ARWU2007.xls>.
- PROYECTO TUNING. En línea: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>
- OCDE, “La Definición y selección de competencias clave”, ref. 25.11.2008. [En línea] www.deseco.admin.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.parys78532.downloadlist, 2005.

EL “WIKI” COMO RECURSO PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE ¹

MABEL LÓPEZ GARCÍA
Doctora en Derecho. Derecho Administrativo
mabel@uma.es

JOSÉ MARÍA SOUVIRÓN MORENILLA
Catedrático de Derecho Administrativo
jmsouviron@uma.es

Universidad de Málaga (España)

Resumen: En el presente trabajo se analiza la utilidad de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y específicamente del “Wiki”, como herramienta para el modelo de enseñanza-aprendizaje derivado del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Se realiza una aproximación al significado del EEES y al modelo de enseñanza que propone, en el que lo relevante no es tanto la asimilación de información sino la adquisición por el alumno de competencias que le hagan capaz de descubrir el conocimiento, aplicarlo y adoptar un estilo concreto de actuación. En este marco se analiza el significado y alcance de las competencias en la enseñanza universitaria del Derecho, y se aborda la “competencia digital” -en cuanto supone el desarrollo de la capacidad de buscar, obtener y tratar información, así como de utilizarla de manera crítica y sistemática- así como el uso de “Wiki” como instrumento metodológico de enseñanza-aprendizaje que favorece su desarrollo. Tales consideraciones se contextualizan en la experiencia de enseñanza por competencias a través de “Wiki” llevada a cabo durante el curso 2008/2009 en la asignatura de Derecho Administrativo I, del tercer curso de la licenciatura de Derecho en la Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga.

Abstract: The usefulness of the information communication technologies (ICT) is analysed in the current work specifically “the Wiki”, as a tool for the teaching-learning model derived from the European Higher Education Area (EHEA).

An approach is carried out to the meaning of the EHEA and to the model of teaching that this model proposes, in which the most relevant is that the student acquires skills that do him able to discover the knowledge by himself and to adopt a specific style of activity. On the meaning and extent of the “digital skills” in the law university teaching are analysed specially in this work. Such considerations are set in the context of the experience carried out during the 2008/2009 course on Administrative Law I (3rd. course), in the Law School of the University of Malaga.

¹ Comunicación presentada y defendida en el III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas: “Innovación y Calidad en la docencia del Derecho”, Sevilla, 17 y 18 de septiembre de 2009.

Palabras claves: TIC, Wiki, competencias, autoaprendizaje, EEES

Keywords: ICT, Wiki, Skull, learn themselves, EHEA

Sumario: 1. Introducción. 2. El EEES y las competencias a nivel universitario: Título de Grado en Derecho. 3. La competencia digital y la función de enseñar. 4. El Wiki como herramienta de enseñanza aprendizaje. 5. Exposición de una experiencia para enseñar por competencias a través de Wiki. 5. Conclusiones

1. Introducción

En la actualidad nos encontramos en España en un período de transición en lo que al sistema educativo en su conjunto se refiere. Dicha transición deriva de una serie de cambios en la legislación, tanto a nivel estatal como autonómico, que suponen para los distintos niveles de dicho sistema la necesidad de innovar la metodología en los procesos de enseñanza-aprendizaje que allí se producen. Así, poco a poco y siguiendo un calendario de aplicación aprobado oficialmente, los centros de educación no universitaria (primaria y secundaria) están aplicando la nueva normativa sobre educación en la que ocupan un lugar destacado el desarrollo de las llamadas competencias². Pero la transición hacía un nuevo modelo de enseñanza no afecta sólo a estos niveles del sistema educativo sino que alcanza también a la enseñanza universitaria, conforme a las claves del llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que también subraya esa referencia necesaria a las “competencias”.

La inclusión de esa referencia (las competencias) en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y de modo determinante en la docencia del Derecho, resulta novedosa. De ahí una primera dificultad: el acotamiento conceptual de tales competencias y sus implicaciones, a la que se añade las de su puesta en práctica que requiere una continua evaluación. A ello nos referimos en la presente comunicación, con particular atención a la posibilidad que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para esa enseñanza por competencias, y en concreto al uso del Wiki³ como herramienta de enseñanza-aprendizaje.

2. El EEES y las competencias a nivel universitario: Título de Grado en Derecho

1. El objetivo fundamental del nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es la armonización de las enseñanzas de las universidades de la Unión Europea al tiempo que su competitividad internacional. Este objetivo se manifiesta en primer término en la estructura de las titulaciones, que está obligando a todas las universidades españolas a modificar sus planes de estudios, pero en segundo lugar –

² Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.

³ Un Wiki (del hawaiano “wiki wiki”, rápido) es un sitio web colaborativo que puede ser editado por varios usuarios sin tener que saber HTML.

aunque no por ello menos importante- también en su modelo de enseñanza-aprendizaje que enfatiza el papel del propio estudiante a través del autoaprendizaje guiado por el profesor para el desarrollo de las llamadas “competencias” que la sociedad reclama⁴. El cambio sin duda resulta importante para nuestro sistema universitario, y no menos para profesores y estudiantes.

Definir con precisión que sean las “competencias” ofrece cierta complejidad⁵. Aun así podríamos decir que una competencia consiste en la forma en que una persona utiliza todos sus recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias) para resolver de forma adecuada una tarea en un contexto definido. El término alude a tres aspectos: conocimiento, ejecución y actitud; es decir, ser competente requiere, por una parte, un cierto conocimiento conceptual, requiere también saber hacer o aplicar ciertos instrumentos o procedimientos y requiere, por último, adoptar un estilo concreto de actuación, unos compromisos personales⁶.

A este respecto la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, define el término competencia como “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto”⁷. Sobre esta base establece una serie de competencias clave: aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Dichas competencias clave son: 1. comunicación en la lengua materna; 2. comunicación en lenguas extranjeras; 3. competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 4. competencia digital; 5. aprender a aprender; 6. competencias sociales y cívicas; 7. sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y 8. conciencia y expresión culturales.

En la medida en que se trata de competencias clave para el aprendizaje permanente, va de suyo que las mismas han de considerarse implícitas en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto en todos los niveles educativos (aunque evidentemente el desarrollo de estas competencias no se realiza de igual manera en todos ellos), y desde luego en el modelo postulado por el EEES, en el que el autoaprendizaje ocupa una posición destacada.

⁴ Vid. la E. de M. del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales: “Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición”.

⁵ RIESCO GONZÁLEZ, M.: “El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza aprendizaje”. *Tendencias Pedagógicas*, núm.13, 2008, pp. 79 a 105.

⁶ ZABALZA: *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria* en el marco del EEES. Universidad de Santiago de Compostela, 2005. CABERO ALMENARA, J. (Dir.) *Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el espacio de educación superior*. MEC, Madrid, 2005.

⁷ Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. DOUE L 394, de 30 de diciembre de 2006.

2. Las citadas competencias clave deberían haber sido ya adquiridas por los alumnos con anterioridad a su ingreso en la Universidad, aunque en la medida que son competencias para el aprendizaje permanente el desarrollo de las mismas continúa en la educación superior. Pero a su vez y de modo específico, los planes de estudio conducentes a la obtención de un título universitario deberán garantizar la adquisición de unas competencias básicas que acrediten la capacidad exigida para el ejercicio profesional de los saberes y formación adquiridos.

En este sentido y conforme al Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales⁸, la memoria que las Universidades deben presentar al Consejo de Universidades para la verificación y acreditación de los correspondientes títulos ha de recoger como mínimo, además de aquéllas que puedan incluirse en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES)⁹, las siguientes competencias básicas:

- Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio;
- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio;
- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética;
- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado;
- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

3. Por su parte las diferentes Universidades han constituido Grupos de Trabajo a fin de elaborar de modo coordinado el Grado de Derecho. Especialmente cabe resaltar las conclusiones de la XIII Conferencia de Decanos de las Facultades de Derecho de Universidades españolas¹⁰ y las de la Comisión de Título de Derecho en Andalucía, celebrada el 5 de junio de 2008.

La XIII Conferencia de Decanos de las Facultades de Derecho de las Universidades españolas acordó por unanimidad que en el modelo de enseñanza para el

⁸ Artículo 24.

⁹ El Real Decreto 900/2007, de 6 de julio, que crea el Comité Español del MECES, define éste como un marco que pretende informar a la sociedad y en particular a los estudiantes sobre cuales son las exigencias de aprendizaje de cada nivel, y a los empleadores sobre cuáles son las correspondientes competencias de quienes van a ser empleados, así como facilitar la movilidad y el reconocimiento internacional de los títulos y la formación.

¹⁰ Celebrada en la Facultad de Derecho de la Universidad de Zaragoza los días 22 y 23 de mayo de 2007.

reconocimiento del Grado de Derecho, el profesor debe asumir su papel como facilitador del conocimiento proporcionando al alumno: destrezas para la búsqueda de información; criterios de selección de conocimiento; habilidades de evaluación de datos; capacidades organizativas y de gestión crítica del conocimiento; técnicas de estudio individual; habilidades de pensamiento crítico; discusión colectiva del conocimiento; técnicas de investigación; y oratoria y técnicas de argumentación. Así y al objeto de fomentar el autoaprendizaje deben potenciarse la realización de actividades que permitan como fin último que el alumno tenga los conocimientos y habilidades suficientes que le permitan gestionar la información y resolver correctamente los concretos problemas jurídicos que se plantean en el día a día y que puedan afrontarlos con suficiente capacidad de decisión.

De igual modo la Comisión de Título de Derecho en Andalucía, en su sesión de 5 de junio de 2008, precisó además de las competencias específicas para cada módulo (asignatura) del Grado las siguientes de carácter general:

- Comprender y conocer las principales instituciones jurídicas en su génesis y su conjunto
- Desarrollar la capacidad para utilizar los principios y valores constitucionales como herramienta de trabajo en la interpretación del ordenamiento jurídico
- Desarrollar la capacidad para el manejo de las fuentes jurídicas
- Desarrollar la oratoria jurídica
- Desarrollar la capacidad de leer e interpretar textos jurídicos
- Adquirir la capacidad de redactar escritos jurídicos
- Aplicar las técnicas informáticas en la obtención de la información jurídica
- Adquirir una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico
- Adquirir valores y principios éticos
- Desarrollar la capacidad de trabajar en equipo
- Desarrollar las técnicas de argumentación jurídica

4. Sobre la base anterior, y a modo de ejemplo, el plan de estudios presentado por la Facultad de Derecho de Málaga para su verificación exige para otorgar el título la adquisición de un listado de 40 competencias (generales y específicas) entre las que cabe destacar en relación con el tema de nuestra comunicación las siguientes:

- Capacidad de organización y planificación (competencia nº 5)
- Capacidad de gestión de la información (competencia nº 6)
- Conocimientos informáticos relativos al campo de estudio (competencia nº7)
- Habilidad en las relaciones interpersonales (competencia nº11)
- Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar (competencia nº13)
- Motivación por la calidad (competencia nº16)
- Aprendizaje autónomo (competencia nº19)
- Capacidad para el manejo de fuentes jurídicas (competencia nº27)
- Capacidad de leer e interpretar textos jurídicos (competencia nº29)
- Dominio de las técnicas informáticas en la obtención de la información jurídica (competencia nº31)
- Capacidad para utilizar la red informática (internet) en la obtención de información y en la comunicación de datos (competencia nº32)

- Comprensión de las distintas formas de creación del derecho en su evolución histórica y en su realidad social (competencia nº 40)

3. La competencia digital y la función de enseñar

Entre las diferentes competencias referidas en el apartado anterior resulta especialmente llamativa por su relevancia en la sociedad actual la “competencia digital”. Esta competencia se encuentra recogida entre las competencias clave recomendadas por el Parlamento y el Consejo europeo para el aprendizaje permanente, y también específicamente entre las competencias básicas que como mínimo debe garantizar la Universidad. Especialmente se relaciona con la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios y con la capacidad para transmitir información, ideas, problemas y soluciones. Y por supuesto la competencia digital se subsume en las propuestas del modelo de enseñanza para el reconocimiento del grado de Derecho tal y como se ha expuesto.

La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de nuevas tecnologías para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet. Pero como hemos visto anteriormente, la adquisición de competencias supone unos conocimientos, capacidades y actitudes esenciales relacionados con la misma.

En este sentido la competencia digital exige una buena comprensión y amplios conocimientos sobre la naturaleza, la función y las oportunidades de las TSI en situaciones cotidianas de la vida privada, social y profesional. Esto conlleva el conocimiento de las principales aplicaciones informáticas (procesadores de textos, hojas de cálculo, bases de datos, almacenamiento y gestión de la información), la comprensión de las oportunidades y los riesgos potenciales que ofrecen Internet y la comunicación por medios electrónicos, así como estar al corriente de las cuestiones relacionadas con la validez y la fiabilidad de la información disponible y de los principios legales y éticos por los que debe regirse el uso interactivo de las TSI.

Las capacidades necesarias incluyen la capacidad de buscar, obtener y tratar información; de utilizarla de manera crítica y sistemática; de utilizar herramientas para producir, presentar y comprender información compleja y tener la habilidad necesaria para acceder a servicios basados en Internet, buscarlos y utilizarlos. Pero también deben saber cómo utilizar las TSI en apoyo del pensamiento crítico, la creatividad y la innovación. La utilización de las TSI requiere una actitud crítica y reflexiva con respecto a la información disponible y un uso responsable de los medios interactivos.

De este modo la competencia digital, con las capacidades y actitudes vinculadas a la misma, es una de las competencias fundamentales que debe desarrollarse en la enseñanza universitaria si pretendemos mantener una sociedad crítica, no autómatas.

Por ello mismo es necesario subrayar que en ningún caso debe desvalorarse el nuevo rol que asume el profesor, pues con él se reafirma su función fundamental: ayudar al desarrollo de la “capacidad creadora”¹¹. El profesor no es ya exclusivamente quien proporciona la información, la función del profesor está en desarrollar conocimiento, que no es un cúmulo de información, sino la capacidad de gestionar la información, compartir esa información y tomar decisiones aplicando el conocimiento (alfabetización informacional). En este sentido, la función del profesor da un giro en la era de las TIC’s y la sociedad de la información, donde lo primordial va a ser evitar la acumulación excesiva de información¹², gestionando su selección y transmisión –y los criterios a tal fin- con el objetivo de desarrollar conocimiento.

4. El Wiki como herramienta de enseñanza aprendizaje

En este marco el “Wiki”¹³ se presenta como una herramienta de gran utilidad para el docente universitario, porque permite al profesor guiar al alumno en la selección de información para escribir y crear documentos en colaboración.

Un “Wiki” es un método rápido para crear documentos en grupo, es una colección de páginas web que pueden ser fácilmente editadas por cualquier persona, en cualquier momento y desde cualquier lugar (el ejemplo más popular es “Wikipedia”). No hay por lo general ningún redactor jefe, nadie que tenga individualmente la responsabilidad editorial final. Un “Wiki” comienza con una primera página web y cada autor, cada alumno o alumna, puede modificar esa página o añadir otras páginas al “Wiki” simplemente creando un enlace a una página que aún no ha sido creada. Conforme se va modificando el “Wiki”, las versiones antiguas de cada página se quedan guardadas y pueden ser vistas al consultar la página historial.

El uso de “Wiki” como herramienta o instrumento de enseñanza-aprendizaje se resumiría en la posibilidad de mantener una comunicación fluida entre profesores y alumnos, y la posibilidad de realizar trabajos colaborativos en los que el profesor puede mantener un seguimiento directo de la evolución y aportación individual de cada uno, ofreciéndole al alumno la posibilidad de trabajar en grupo con independencia de los horarios.

Pero no se trata sólo de esto, pues destaca en el uso de “Wiki” la potencialidad que ofrecen las TIC en una estrategia de aprendizaje caracterizada porque¹⁴:

1. El alumno adquiere el nuevo rol de participe –e incluso coautor– en las tareas y procesos de enseñanza.

¹¹ MARINA, J.A.: *Teoría de la inteligencia creadora*, Anagrama, 1995; *Ética para náufragos*, Anagrama, 1998; *El aprendizaje de la sabiduría*, Ariel, 2009.

¹² Retomo aquí la expresión de UMBERTO ECO al avisarnos hace más de una década de que el exceso de información “superaría lo que el individuo puede soportar... en un mar desbordado de los medios a la acumulación infinita”.

¹³ Término utilizado por primera vez por Ward Cunningham, su creador.

¹⁴ Véase: <http://observatorio.cnice.mec.es/>

2. Las tareas y procesos de aprendizaje se construyen de dentro a fuera. Se individualizan de manera radical hasta coincidir con las necesidades cognitivas, ritmos, habilidades y motivaciones de cada alumno.

3. El profesor adquiere el rol de asesor en una búsqueda eficiente y responsable de conocimientos, ayudando a la adquisición de la competencia digital.

5. Exposición de una experiencia para enseñar por competencias a través de Wiki.

Centrándonos en particular en la posibilidad de utilizar “Wiki” en la asignatura que impartimos (Derecho Administrativo I, del Tercer Curso de la Licenciatura de Derecho) se expone aquí brevemente la actividad seguida en el pasado curso académico 2008/2009.

Tras hablar con otros colegas del Área de Derecho Administrativo sobre la posibilidad de ofrecer a los alumnos una actividad a través de “Wiki”, decidimos que lo más apropiado era la realización de una base de datos de jurisprudencia (Wiki-Jurisprudencia) sobre los bloques de contenidos de la asignatura, en la que se recogiera la referencia de la sentencia y una síntesis de 10 líneas sobre su contenido. La elaboración del “Wiki” se realizaría de manera guiada por uno de nosotros y todos los alumnos participarían sin establecerse grupos.

La participación en la actividad era voluntaria y la misma se valoraba positivamente del mismo modo que otras actividades complementarias que llevadas a cabo a lo largo del curso (resolución de casos prácticos, realización de trabajos y exposiciones en clase, etc.). Ello suponía la posibilidad de subir la calificación resultante de la prueba final en la que se evalúan los conocimientos sustantivos teórico-prácticos adquiridos.

a) Objetivos

Los objetivos que perseguíamos para el alumnado eran:

- Buscar y seleccionar jurisprudencia complementaria sobre los contenidos que se enseñan en clase.
- Identificar la información de interés en la sentencia que pueda resultar especialmente significativa.
- Aplicar los conocimientos previos para el aprendizaje de nuevos contenidos.
- Integrar conocimiento e informaciones de diferentes soportes.
- Producir, presentar y comprender información compleja sobre los contenidos que se están tratando en clase.
- Valorar la jurisprudencia como fuente del derecho.
- Participar en grupos de trabajo como punto de partida para el desarrollo y enriquecimiento de la iniciativa individual.

b) Descripción de la experiencia

Utilizando la plataforma de Campus Virtual que nos ofrece la Universidad de Málaga, creamos la actividad Wiki-Jurisprudencia.

La primera página de Wiki-Jurisprudencia fue elaborada por el profesor. En ella se presentaba un índice de los diferentes bloques de contenidos que forman la asignatura y a través del citado índice se daba acceso a las páginas sucesivas (imagen 1)

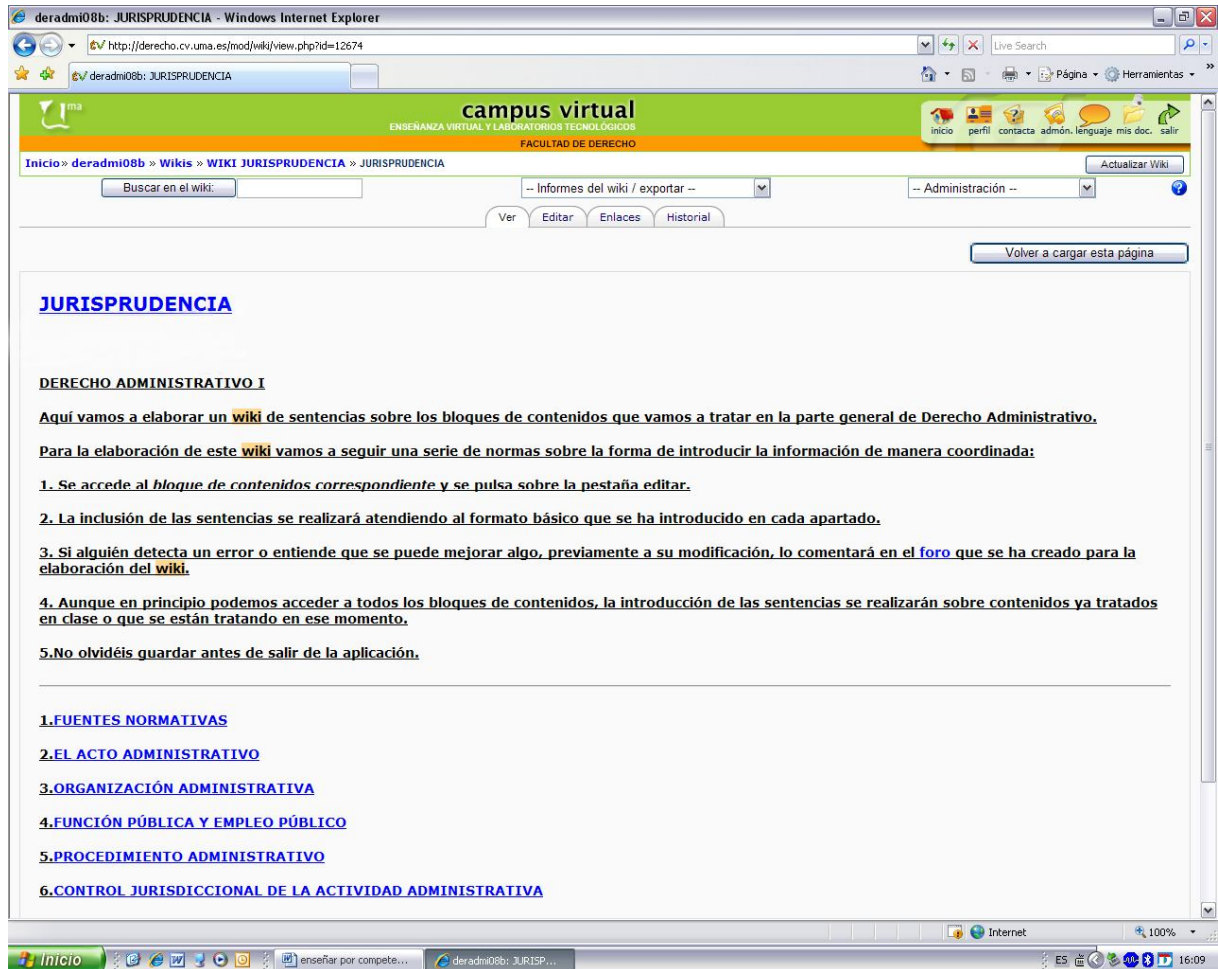


Imagen 1: Página de inicio

En cada una de las páginas, ya referidas a un específico bloque de contenidos, había una plantilla, también elaborada por el profesor, que los alumnos debían completar con la referencia de la Sentencia y un breve resumen sobre los fundamentos jurídicos de la decisión del tribunal (imagen 2).

Como complemento del “Wiki” se abrió un foro con el que se daba la posibilidad a los alumnos de comentar sus dudas o problemas en la realización de la actividad, tanto técnicos como de fondo.

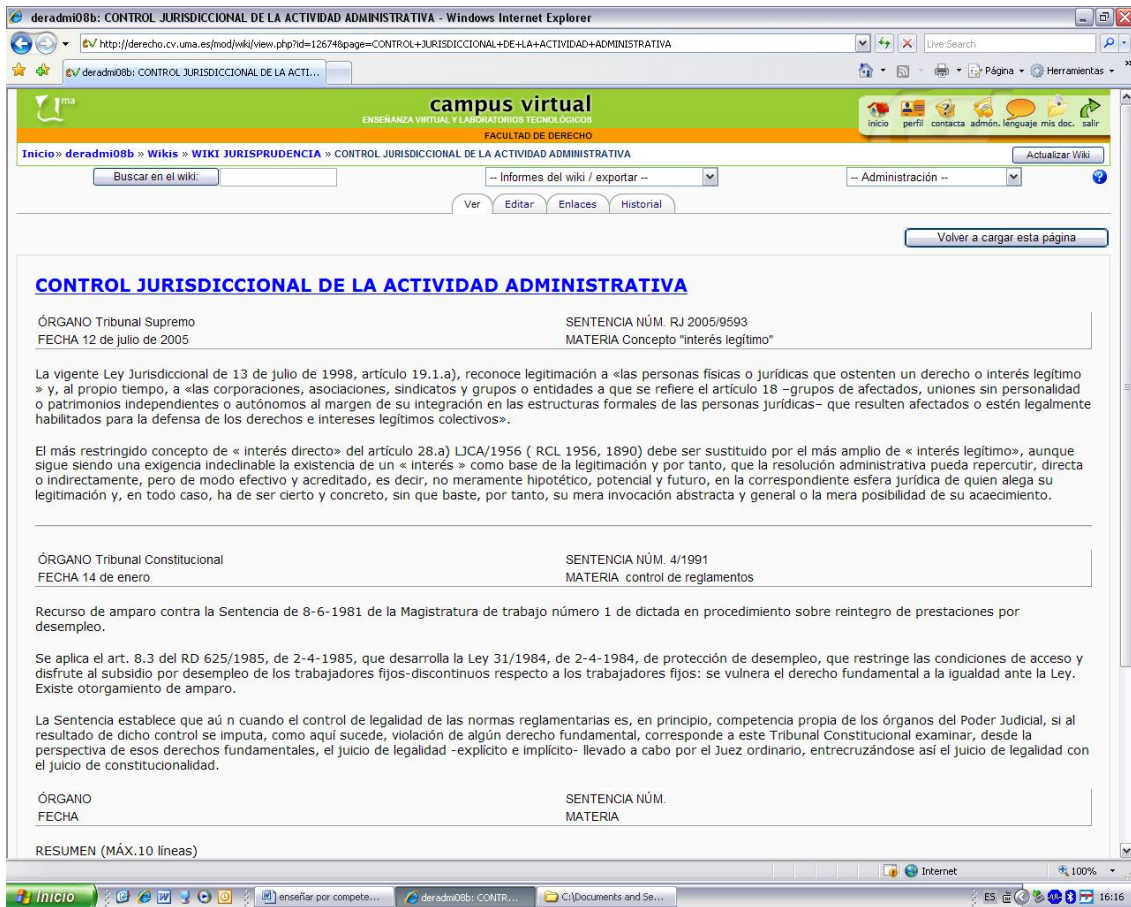


Imagen 2: Modelo de plantilla completada

c) Resultados

Basándonos en los objetivos citados, establecimos dos criterios generales de evaluación de la actividad que atendían a la capacidad de nuestros alumnos de acceder a una fuente de información fiable, así como a su capacidad para seleccionar, gestionar y aplicar la información para completar su formación atendiendo a la utilidad de la misma para la resolución de supuestos concretos del derecho administrativo.

La acogida en principio fue buena. Sin embargo, al final un elevado porcentaje de alumnos únicamente se preocupaban por subir información al “Wiki” con independencia de su utilidad y de asegurarse que el profesor conociera su trabajo para la evaluación final. Esto quedaba demostrado, de una parte, en la selección de la jurisprudencia y en el resumen que elaboraban de las sentencias, y de otra, en la poca importancia que daban al “Wiki” como instrumento de trabajo colaborativo, pues generalmente sólo se preocupaban por subir la información con independencia de que al hacerlo se borrarán los contenidos elaborados por otros compañeros. Los objetivos perseguidos sólo fueron alcanzados por un porcentaje reducido de alumnos.

Atendiendo al seguimiento de la actividad que se llevó a cabo entendemos que las causas de que los objetivos no se consiguieran en la mayoría de los alumnos fueron principalmente: la falta de alfabetización digital, concretamente del programa específico del campus virtual que convirtió la actividad para algunos alumnos en un trabajo tedioso y poco motivador; la falta de interés por la formación permanente y la máxima preocupación por la calificación. En todo momento los alumnos han visto el “Wiki” como un elemento tecnológico y no como una herramienta didáctica.

5. Conclusiones

La herramienta “Wiki” se nos presenta como un recurso complementario en el ámbito educativo universitario, como una dinámica de trabajo para el desarrollo de la capacidad creadora que debe ser el norte de la actividad docente. Sin embargo, aún falta bastante para que la herramienta “Wiki” sea considerada por los alumnos como instrumento de aprendizaje. Por este motivo es fundamental el seguimiento y correcta evaluación de la actividad por el docente.

No hay duda en todo caso que el uso en la enseñanza-aprendizaje de un “Wiki” o cualquier otra herramienta que nos ofrezcan las TIC supone un reto para el profesorado. El profesor que quiera utilizar estas herramientas debe lógicamente dominar los contenidos que ha de enseñar, valorando su singularidad sustantiva y didáctica, pero además ello debe acompañarse de las indispensable habilidades tecnológicas (evidentemente competencia digital), de la adecuada capacidad de planificación y coordinación, y de la asunción de la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular.

BIBLIOGRAFIA

MARINA, J.A.: *Teoría de la inteligencia creadora*, Anagrama, 1995; *Ética para náufragos*, Anagrama, 1998; *El aprendizaje de la sabiduría*, Ariel, 2009.

RIESCO GONZÁLEZ, M.: “El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza aprendizaje”. *Tendencias Pedagógicas*, núm.13, 2008, pp. 79 a 105.

ZABALZA: *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria* en el marco del EEES. Universidad de Santiago de Compostela, 2005. CABERO ALMENARA, J. (Dir.) *Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el espacio de educación superior*. MEC, Madrid, 2005.

Recensiones

QUESADA SEGURA, R.; VILA TIERNO, F.; MÁRQUEZ PRIETO, A.; MARTÍN RIVERA, L.; ROMERO PARDO, P.; MORENO BRENES, P.; PERALTA DE LA CÁMARA, J. L. y SALAS PORRAS, M.: “Nuevas técnicas de docencia e investigación en Derecho del Trabajo y Seguridad Social. Innovación educativa en el ámbito del Derecho Social (El enfoque didáctico de las Ciencias Jurídicas. Propuestas del Área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social)” en GONZÁLEZ GARCÍA, F. J. (Coord.), (2006): *Innovación Educativa y Calidad de la Docencia Universitaria*, Servicio de Innovación Educativa de la Universidad de Málaga, Málaga, pp. 371-392, ISBN: 84-9747-130-X

La publicación se encuadra en la línea de análisis de temas de actualidad educativa que está llevando a cabo la Universidad de Málaga. Se trata de un trabajo que profundiza en el conocimiento de las técnicas del proceso de enseñanza-aprendizaje que los docentes universitarios experimentan en sus propias aulas, técnicas éstas marcadas por la inminente puesta en marcha del EEES y el pleno apogeo de la tecnología de la infocomunicación.

En el libro se parte de un planteamiento plural para ilustrar y mostrar de primera mano a la comunidad universitaria los diferentes parámetros empleados por los docentes para armonizar las necesidades educativas del alumnado y la metodología de enseñanza ofrecida. Con este fin, se presentan visiones desde campos de conocimiento diversos como el sanitario, el tecnológico, el humanístico y el jurídico. Justamente este último es abordado por el grupo de investigadores-docentes del Departamento del Derecho del Trabajo y la Seguridad Social que pretende mostrar una “reflexión sobre el enfoque pedagógico de las ciencias jurídicas, extremo que ha sido tradicionalmente olvidado por los responsables de la docencia universitaria de estas materias a favor de la investigación científica” (pág. 372).

El capítulo se organiza en ocho apartados. En el primero se realiza una introducción explicativa a la vez que justificativa de los motivos que llevan a este grupo investigador a introducir nuevas técnicas educativas en sus programas docentes; razones éstas asentadas en la implantación de las nuevas tecnologías y en las plurales necesidades de alumnos provenientes de centros jurídicos y no jurídicos. “Objetivos” es el título del segundo de los apartados de este artículo y desde él se profundiza en el análisis del método – así como los cambios que son precisos – para transformar la aptitud y la actitud del alumnado que ha de virar desde una postura pasiva a otra más comprometida con su propio aprendizaje. Para ello al docente se le estimula a ampliar y variar el enfoque de los instrumentos de que dispone para la enseñanza. El tercero de los apartados referente a la “Descripción de la experiencia” muestra de forma clara cuáles han sido los pasos seguidos por el grupo docente en sus aulas, adaptando las estrategias metodológicas a los perfiles del alumnado. Para ello han debido modificar – en ocasiones casi absolutamente – los instrumentos y técnicas de enseñanza atendiendo a los requerimientos de los discentes, si bien se reseña la necesidad de mantener inmutables los contenidos esenciales que resultan comunes a todas las asignaturas que desde este Departamento se imparten. Así se da pie al cuarto de los apartados centrado en dos métodos de enseñanza concretos: la tutoría y el voluntariado. En el quinto apartado se aborda el análisis de los “Resultados obtenidos y la disponibilidad de uso”

del método puesto en práctica, distinguiéndose entre objetivos educacionales conseguidos y logros instrumentales, si bien llegan a detectarse y denunciarse las dificultades encontradas para la materialización de las técnicas propuestas. Los apartados referidos a la “Utilidad de la experiencia” y las “Observaciones y comentarios” preparan el terreno de investigación para el futuro, previendo una ampliación del método planteado a otros centros universitarios y a un mayor número de alumnos. En el último apartado se realiza una autoevaluación que comprende tanto a los propios miembros del grupo, a las técnicas utilizadas así como a los objetivos logrados y los aún por conseguir, siendo la “socialización de la enseñanza” (pág. 388), - es decir la aproximación de los discentes a la realidad profesional -, la meta más deseable.

Se convierte pues este artículo – y por consiguiente la obra completa donde se circunscribe – en un trabajo necesario para conocer tanto los derroteros ya recorridos por otros docentes universitarios comprometidos con la calidad en la enseñanza, como los resultados alcanzados. Estamos pues ante un manual de buenas prácticas que nace con la intención de informar y con la finalidad de lograr la reflexión y la innovación desde la práctica docente. Tanto la calidad de las aportaciones, como la contrastada credibilidad de quienes participan, permiten al lector construir una imagen real, casi radiográfica, de aspectos esenciales en los que, hasta ahora, la literatura pedagógica no había reparado.

Dra. María Salas Porras
Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de Málaga

AAVV (Pernas García coord.) (2009): *O ensino do Dereito a través do cinema: unha perspectiva interdisciplinar. Materiais didácticos para un sistema ECTS*, Tomo I, Universidade da Coruña, Universidade de Santiago de Compostela, Universidade de Vigo, Servicio de Publicacións da Universidade da Coruña, 172 págs.

Los nuevos modelos de enseñanza no pueden obviar una realidad indiscutible: la imagen ha superado al texto escrito como primera vía de acercamiento a una materia. Es más fácil captar la atención de cualquier estudiante con la proyección de una película que con una exposición de diapositivas repletas de esquemas y comentarios escritos. En un ámbito como el jurídico, caracterizado por una vertiente teórica muy marcada, los códigos y los manuales priman como herramienta básica para el estudio de cualquier materia; esta propuesta de estudiar instituciones, principios y conceptos jurídicos a través de películas supone un paso más en el desarrollo de nuevas metodologías, que favorezcan el aprendizaje completo a través de la aplicación práctica.

Esta obra se organiza en quince capítulos que se corresponden con el análisis y comentario de las correspondientes películas, además de un primer apartado introductorio en el que se expone el origen de este trabajo de investigación, elaborada por el profesor Pernas García y el resto de autores que ha participado en esta obra.

Este Proyecto surge en la Facultad de Derecho de la Universidade da Coruña, donde desde el año 2005 se vienen desarrollando iniciativas orientadas a aprovechar el potencial del cine en la enseñanza del Derecho: se organizaron proyecciones de películas y debates sobre derecho y cine; se creó una sección sobre esta materia en la biblioteca del centro; y algunos profesores y profesoras comenzaron a utilizar la proyección de películas como recurso didáctico complementario en su docencia. Fruto de esta colaboración inicial se ofertó en el curso 2007-2008 una asignatura libre elección denominada “Aproximación cinematográfica al Derecho”, que ha seguido impartándose en el curso 2008-2009 y que ha sido incluida como asignatura optativa en el plan de estudios del grado en Derecho.

Los profesores participantes realizan una exposición detallada del modelo seguido por el profesorado en la aplicación de esta metodología, por lo que esta obra también ofrece un esquema de cómo puede ser aplicado este sistema de clases teórico-prácticas.

El primero de los capítulos, titulado “A loba. Homicidio, roubo e autonomía da vontade”, se encuentra dedicado a la película *La Loba*. Los profesores Marcos A. López Suárez y Eva Souto García son los encargados del comentario y análisis de esta película. Siguiendo un esquema común, todos los capítulos se organizan en los siguientes apartados: un primer punto dedicado a la película comprendía el título, la ficha técnico-artística y la sinopsis. La ficha técnico-artística incluye las referencias del año, país, dirección, producción, guión, música, elenco y duración.

El segundo apartado es el dedicado a la temática jurídica, en el que se exponen una serie de palabras clave y los principales temas vinculados al ámbito del derecho civil y penal que se exponen en la película. El tercer punto realiza un comentario de los aspectos jurídicos; desde el punto de vista del derecho civil se analiza el consentimiento contractual, los requisitos del matrimonio y la promesa de matrimonio, la indignidad

sucesoria y el desheredamiento; desde la perspectiva del derecho penal se analizan los delitos de robo con fuerza en las cosas y la apropiación indebida en el Código Penal, los delitos de omisión del deber de socorro y homicidio en comisión por omisión, los conceptos de participación y autoría en el Derecho Penal. El apartado cuarto se dedica a las actividades propuestas, que en el primer capítulo es un cuestionario de elección múltiple conformado por 12 preguntas. Este capítulo finaliza con las lecturas recomendadas, películas relacionadas y sitios web de interés.

El segundo capítulo, elaborado por Luz María Puente Aba, se titula “Anatomía dun asasinato: Responsabilidade penal: entre a xustificación e a exculpación do delito”. Este capítulo analiza los conceptos jurídicos de asesinato, trastorno mental e imputabilidad; el tema principal de la película es la inocencia o culpabilidad del acusado y la determinación de sus facultades mentales del acusado en el momento de la muerte de la víctima.

La profesora Sonia García Vázquez analiza los Derechos humanos y la justicia social en la película *El jardinero fiel*. El apartado dedicado a la temática jurídica analiza los Derechos humanos, el derecho a la vida, el derecho a no ser torturado ni a recibir tratos inhumanos o degradantes, el derecho a la protección de la salud y el derecho a la infancia.

La película *El mercader de Venecia* es la elegida por el profesor Rafael García Pérez para estudiar los orígenes del derecho mercantil. Y la actividad propuesta es la lectura de la obra original de William Shakespeare, para que los alumnos estudien el grado de fidelidad de la película al texto original; a la vez que se plantean una serie de cuestiones que inciden sobre la relevancia del cumplimiento de lo pactado, la validez de los negocios jurídicos y la práctica de la usura.

Los derechos e instituciones medievales son analizados a partir de la película *El nombre de la rosa*. Los elementos de estudio propuestos por Eduardo Cebreiros Álvarez son el derecho común, la Inquisición, las relaciones emperador-papado y el feudalismo. Luis María Cruz propone *El señor de las moscas* para el estudio del Derecho, el poder y la sociedad; mientras que Jorge Quindimi López y Marta Sobrido Prieto eligieron la cinta *Hotel Rwanda* para el análisis de las Naciones Unidas, los conflictos internacionales y las operaciones para el mantenimiento de la paz.

La pequeña Lola es la película que emplea el profesor Eloy Gayán Rodríguez para el análisis de la adopción internacional, las entidades de colaboración para la adopción internacional, los convenios internacionales y los visados. El documental *Lección de dignidade. 121 días de folga en Transportes La Unión* fue la cinta elegida por Xose Manuel Carril Vázquez y Ricardo Pedro Ron Latas para estudiar el derecho al trabajo y a la seguridad social, el contrato de trabajo, el derecho fundamental a la huelga, la precariedad laboral y el despido. El profesor Xulio Ferreiro Baamonde selecciona la cinta *Matar a un ruiseñor* para analizar el ejercicio de la abogacía, el derecho a la defensa, la igualdad ante la ley, la presunción de inocencia y la pena de muerte.

El matrimonio, el consentimiento y la adquisición de nacionalidad son los elementos jurídicos clave que se extraen por Eloy Gayán Rodríguez de la película *Matrimonio de*

conveniencia. El profesor Pernas García toma como referencia el documental *Una verdad incómoda* para profundizar sobre algunos de los aspectos más relevantes del derecho ambiental, el principio de precaución e integración, y las disposiciones internacionales adoptadas en materia de cambio climático. Se proponen dos modelos de actividades, individual y en grupo. Como actividad individual, cada estudiante deberá realizar una lectura general sobre la regulación internacional del cambio climático; mientras que el trabajo en grupo consistirá en dar respuesta a una serie de cuestiones que directa o indirectamente se relacionan con el documental.

Las consecuencias del divorcio de Enrique VIII para poder contraer matrimonio con Ana Bolena ocasionan una serie de dudas en Sir Thomas Moro, este momento histórico y los efectos religiosos y políticos de esta decisión del monarca son la temática de la película *Un hombre para la eternidad*. La profesora Carmen Garcimartín Montero pone de relieve las relaciones Iglesia-Estado y la objeción de conciencia como elementos jurídicos fundamentales de este momento histórico reflejado en la cinta del director Fred Zinnemann.

Un plan sencillo revela cómo los valores de un grupo amigos se transforman cuando se encuentran 4.500.000 dólares en una avioneta que ha sufrido un accidente. Después de decidir quedarse con el botín trazan un sencillo plan que les abocará a la comisión de varios delitos. El análisis jurídico de los delitos de asesinato, homicidio, hurto, robo, entre otros, se completan con las referencias que realiza el profesor Luis Rodríguez Moro a los conceptos de autoría, participación, pena, atenuantes y eximentes penales.

El profesor Fernando García Cachafeiro firma el último capítulo de esta obra con el estudio de la película *Wall Street*. El mercado de valores y el abuso de información privilegiada son los ejes jurídicos de esta cinta; el autor completa su aportación con las referencias sobre algunos casos de información privilegiada sancionados en España y con el análisis de otros temas mercantiles que aparecen en la película.

La diversidad de áreas jurídicas que aparecen analizadas en esta obra, junto a las distintas perspectivas desde las que se estudian las películas, las aportaciones de las actividades a realizar y la bibliografía recomendada, convierten a esta publicación en un título imprescindible para la implantación de metodologías novedosas en la enseñanza de las ciencias jurídicas.

La finalidad última de este libro es favorecer un conocimiento pleno del Derecho a través de la proyección y el comentario de películas. La vinculación de cine y derecho es una muestra de la aplicación de la teoría jurídica a una realidad social concreta, y de la voluntad de los docentes universitarios de adaptarse a las demandas de la sociedad y de los nuevos planes de estudio.

Dra. M^a Remedios Zamora Roselló
Área de Derecho Administrativo
Departamento de Derecho Público
Universidad de Málaga

