

# REJIE

## REVISTA JURÍDICA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA



**Nº1**  
**enero 2010**

**Carta de la Directora**

ISABEL GONZÁLEZ RÍOS

**La evaluación de la actividad docente del profesorado universitario: algunas iniciativas generales en curso**

JOSÉ MARIA SOUVIRÓN MORENILLA

**El Estatuto del estudiante universitario: un reto de la Administración educativa.**

IGNACIO JIMÉNEZ SOTO

**El uso de las plataformas de enseñanza virtual para impartir asignaturas.**

JUAN MANUEL AYLLÓN

**La elaboración de informes jurídicos: su redescubrimiento a la luz de la adquisición y desarrollo de competencias**

MARÍA DEL CARMEN NÚÑEZ LOZANO, FRANCISCO JAVIER GONZÁLEZ MORA, JOSÉ ZAMORANO WISNES

**Los propósitos de la reforma de las enseñanzas jurídicas en Francia de 2007, y su continuidad hasta enero de 2010 (incluida la reforma gelmini en Italia), junto a la perimetración del Derecho. (Segunda parte).**

MARÍA ENCARNACIÓN GÓMEZ ROJO

**La adquisición de competencias en el marco de la enseñanza de la Historia del Derecho: la preparación y exposición de temas por los alumnos como técnica docente.**

PATRICIA ZAMBRANA MORAL

**La aplicación de metodologías activas para la enseñanza de las ciencias jurídicas a estudiantes de primer curso**

M<sup>a</sup> REMEDIOS ZAMORA ROSELLO

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 Canadá, Chile, Estados Unidos, Francia, Hungría, Italia, Polonia y Portugal.

**Directora**

Isabel González Ríos  
[isa\\_gonzalez@uma.es](mailto:isa_gonzalez@uma.es)

**Secretaria**

Mabel López García  
[mabel@uma.es](mailto:mabel@uma.es)

**Promotor**

Grupo de innovación docente  
PIE 017/08.UMA

**Editor ejecutivo**

Juan Carlos Martínez Coll

**ISSN**

1989-8754

[www.eumed.net/rev/rejie](http://www.eumed.net/rev/rejie)

# **REJIE**

**REVISTA JURÍDICA DE  
INVESTIGACIÓN E  
INNOVACIÓN EDUCATIVA**

**Número 1  
enero 2010**



## ***Consejo de redacción***

Isabel González Ríos (*Directora*)

Mabel López García (*Secretaria*)

Carmen M<sup>a</sup> Ávila Rodríguez

Juan Manuel Ayllón Díaz González

Belen Casado Casado

Elisa García Luque

M<sup>a</sup> Encarnación Gómez Rojo

M<sup>a</sup> Belén Malavé Osuna

José M<sup>a</sup> Souvirón Morenilla

Diego J. Vera Jurado

Patricia Zambrana Moral

M<sup>a</sup> Remedios Zamora Roselló

## ***Comité científico***

### **Comité científico nacional**

ANA CAÑIZARES LASO

Catedrática de Derecho Civil de la Universidad de Málaga

JOSÉ LUIS DÍEZ RIPOLLÉS

Catedrático de Derecho Penal de la Universidad de Málaga

YOLANDA GARCÍA CALVENTE

Prof. Titular de Derecho Financiero de la Universidad de Málaga

JUAN JOSÉ HINOJOSA TORRALVO

Catedrático de Derecho Financiero de la Universidad de Málaga

JOSÉ IGNACIO MORILLO VELARDE PÉREZ

*Catedrático de Derecho Administrativo de la Universidad Pablo de Olavide*

ANTONIO ORTEGA CARRILLO DE ALBORNOZ

Catedrático de Derecho Romano de la Universidad de Málaga

ÁNGEL RODRÍGUEZ VERGARA

Catedrático de Derecho Constitucional de la Universidad de Málaga

ÁNGEL SÁNCHEZ BLANCO

Catedrático de Derecho Administrativo de la Universidad de Málaga

JOSÉ M<sup>a</sup> SOUVIRÓN MORENILLA

Catedrático de Derecho Administrativo de la Universidad de Málaga

ÁNGEL VALENCIA SAIZ

Catedrático de Ciencia Política de la Universidad de Málaga

MERCEDES VICO MONTEOLIVA

Catedrática de Historia de Pedagogía de la Universidad de Málaga

## **Comité científico internacional**

**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 de la Universidad Eötrös Loránd. Budapest (Hungría)*

**GÉRARAD GUYON**

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

**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 de la University of South Florida, Tampa, (Estados Unidos)*

**HENRI R. PALLARD.**

*Catedrático de Filosofía y Teoría del Medio. Universidad Laurentiana. Sudbury, Ontario (Canadá)*

**LEONARD LUKASZUK**

*Catedrático de Derecho Internacional Público. Universidad de Varsovia*

**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

---

“Carta de la Directora” <i>Isabel González Ríos</i> .....	7
“La evaluación de la actividad docente del profesorado universitario: algunas iniciativas generales en curso”. <i>José María Souvirón Morenilla</i> .....	11
“El Estatuto del estudiante universitario: un reto de la Administración educativa”. <i>Ignacio Jiménez Soto</i> .....	25
“El uso de las plataformas de enseñanza virtual para impartir asignaturas”. <i>Juan Manuel Ayllón</i> .....	46
“La elaboración de informes jurídicos: su redescubrimiento a la luz de la adquisición y desarrollo de competencias”. <i>María del Carmen Núñez Lozano, Francisco Javier González Mora, José Zamorano Wisnes</i> .....	61
“Los propósitos de la reforma de las enseñanzas jurídicas en Francia de 2007, y su continuidad hasta enero de 2010 (incluida la reforma gelmini en Italia), junto a la perimetración del Derecho. (Segunda parte)”. <i>María Encarnación Gómez Rojo</i> .....	69
“La adquisición de competencias en el marco de la enseñanza de la Historia del Derecho: la preparación y exposición de temas por los alumnos como técnica docente”. <i>Patricia Zambrana Moral</i> .....	77
“La aplicación de metodologías activas para la enseñanza de las ciencias jurídicas a estudiantes de primer curso”. <i>M<sup>a</sup> Remedios Zamora Roselló</i> .....	95



## CARTA DE LA DIRECTORA

La Ley Orgánica de Universidades de 21 de diciembre de 2001(LOU)<sup>1</sup>, reformada en el año 2007, desarrolla los artículos 20.1.c) y 27.10 de la Constitución Española que reconocen el derecho a la libertad de cátedra y a la autonomía universitaria, respectivamente. El Título XIII de dicha Ley regula el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) con el objeto de armonizar los sistemas educativos superiores. La movilidad del profesorado y de los estudiantes, la formación a lo largo de toda la vida, el reconocimiento de las titulaciones universitarias, la calidad docente y la apertura de la Universidad a la sociedad y a la empresa constituyen algunos de los elementos necesarios para la implantación de ese espacio común europeo.

En desarrollo de la LOU se regula el sistema europeo de créditos y de calificaciones en las titulaciones universitarias, que tiene por objeto equiparar y homologar estudios basándose en el aprendizaje real de los alumnos<sup>2</sup>. De ahí que en la implantación y desarrollo del EEES cobre especial relevancia el modelo de enseñanza-aprendizaje que se aplique.

La misma LOU establece que para conseguir la calidad del Espacio Europeo de Educación Superior los poderes públicos tienen encomendado el impulso de “programas dirigidos a la renovación metodológica de la enseñanza universitaria” (art. 89.5 LOU) .

Dicha renovación metodológica exige un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje más activo, disminuyendo la clase magistral y utilizando nuevos métodos de enseñanza que impliquen al estudiante en su formación, para enseñarle a aprender durante toda la vida. Pero dicha labor no la puede hacer cada profesor de forma individualizada desde su parcela de conocimiento sino que se requiere de una interacción entre el profesorado que permita unificar criterios.

Así, estos cambios en la docencia deben ir avalados por una previa formación del profesorado y requieren de la puesta en común de experiencias individuales o colectivas.

En este sentido, la Universidad de Málaga a través del Vicerrectorado de Profesorado viene realizando una importante labor mediante la realización de Convocatorias para desarrollar Proyectos de Innovación Educativa, que están teniendo una importante acogida entre el profesorado de todas las disciplinas. En el marco de estas Convocatorias varios profesores de la Facultad de Derecho solicitamos un **Proyecto de Innovación Educativa (PIE 08/017) titulado: “Técnicas de enseñanza-aprendizaje**

---

<sup>1</sup> Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades, reformada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril.

<sup>2</sup> Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, que establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional y Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

**que favorecen el trabajo en equipo, el autoaprendizaje y el juicio crítico en asignaturas jurídicas. La aplicación de la Plataforma Moodle”.**

En el marco de dicho Proyecto y a raíz de los numerosos Congresos relacionados con la Innovación Docente a los que hemos asistido los miembros del equipo, nos hemos percatado de la necesidad de contar con un foro donde poder intercambiar nuestras experiencias y reflexiones sobre la aplicación del EEES en las disciplinas jurídicas. Es ahí, donde nace la idea de publicar una Revista electrónica en la que se puedan analizar los temas de investigación e innovación docente que nos ayuden en la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, y en la que puedan participar profesores universitarios de disciplinas jurídicas de otros modelos comparados de enseñanza (Iberoamérica, Estados Unidos, etc.)

Así, nos pusimos en contacto con el Director de Grupo de Investigación EUMET.NET que edita revistas electrónicas en diversas materias, que se mostró favorable a la publicación ante la oportunidad de la misma. Los miembros integrantes del PIE 08/017 consideramos que era factible realizar este tipo de publicación y que vendríamos a llenar un vacío existente en esta materia.

Nace así la **Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE)** con la pretensión de convertirse en un instrumento al servicio de los profesores de Ciencias Jurídicas que nos vemos inmersos en la implantación del EEES, y con él, en un vertiginoso cambio de la regulación normativa y de las técnicas de enseñanza-aprendizaje aplicables en la educación superior.

El carácter electrónico de la Revista pretende dotarla de la accesibilidad y rapidez necesaria para poder estar al día de los cambios que se produzcan en la regulación normativa que afecta a la docencia y a los nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, que a nivel nacional o internacional se están implantando para conseguir la convergencia del EEES.

Para cumplir con los anteriores objetivos la Revista cuenta con un Consejo de Redacción, encargado de analizar el ajuste de las publicaciones a los objetivos marcados por la Revista, y de un Comité Científico Nacional e Internacional que pretende garantizar una amplia difusión de misma.

Como temas de interés a tratar, relacionados todos con la investigación y docencia en Derecho, se proponen el estudio de los nuevos Planes de Estudio en Ciencias Jurídicas, de la metodología docente, de las novedades normativas y bibliográficas; la movilidad del profesorado y de los estudiantes; las nuevas tecnologías aplicadas a la docencia; la calidad docente y las técnicas de evaluación; la elaboración de materiales adaptados al EEES, etc.

En esta línea, el Número 1º de la REJIE se compone por varios artículos doctrinales de consagrados profesores de distintas disciplinas jurídicas que se centran por un lado, en el análisis de recomendaciones, planes o normas de ámbito universitario, y por otro lado, en el estudio de diferentes metodologías docentes aptas para facilitar la implantación del EEES.

Así, nos encontramos con tres exhaustivos estudios referidos a los Planes de Calidad Docente, al futuro Estatuto del Estudiante Universitario y a las recomendaciones sobre la enseñanza del Derecho y la organización y Administración de las Facultades de Derecho en Francia. Estudios que recogen importantes propuestas de mejora en el ámbito del funcionamiento interno de las Universidades y de la mejora de la calidad de la enseñanza.

Junto a estos trabajos se sitúan los que se centran en la renovación de las técnicas pedagógicas para favorecer la adquisición de competencias y habilidades de los estudiantes de disciplinas jurídicas. La realización de informes jurídicos para disciplinas sometidas a continuos cambios como el Derecho Administrativo o el Derecho Mercantil, la utilización de simulaciones o el método del caso, la preparación y exposición por los alumnos de temas de la programación docente y la utilización de las plataformas virtuales por las Universidades, destacando sus ventajas e inconvenientes, constituyen algunas de las técnicas docentes rigurosamente analizadas por los autores.

Queda, pues, la REJIE abierta a la colaboración de todos los profesores universitarios de Ciencias Jurídicas que deseen colaborar en la mejora de la enseñanza universitaria a través de sus reflexiones, críticas y propuestas, con el objeto de contribuir a la consecución de la calidad y de la excelencia en la enseñanza superior, lo que debe ser un objetivo no sólo en el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior sino a nivel internacional.

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



# LA EVALUACION DE LA ACTIVIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: ALGUNAS INICIATIVAS DE CARÁCTER GENERAL EN CURSO

JOSÉ MARÍA SOUVIRÓN MORENILLA  
Catedrático de Derecho Administrativo  
[jmsouviron@uma.es](mailto:jmsouviron@uma.es)

*Universidad de Málaga*

**Resumen:** El interés por promover y garantizar la calidad de la actividad docente en las universidades se ha materializado en la creación de diferentes mecanismos basados en la evaluación. Entre los mecanismos de evaluación creados en los últimos años merece especial mención el programa DOCENTIA, cuyo desarrollo requiere de la participación de tres agentes: Universidades, Agencias Autonómicas de Evaluación y Agencia Nacional (ANECA). Al análisis jurídico de estos mecanismos nos referimos en el presente artículo, con especial referencia al “Marco Andaluz para la evaluación” y la relación entre estos procedimientos de evaluación de la actividad docente y el régimen de ascenso en la carrera universitaria previsto en el nuevo Estatuto del Personal Docente e Investigador.

**Palabras clave:** evaluación, actividad docente, universidad, calidad, “docentia”, Estatuto del personal docente investigador, ANECA, CNEAI.

**Sumario:** 1. La calidad de las universidades y la evaluación del profesorado universitario. 2. El programa “Docentia” de la ANECA. 3. El programa “Docentia Andalucía” y el marco andaluz de la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario. 4. La evaluación de la actividad docente en el nuevo Estatuto del PDI universitario. 5. Algunas consideraciones finales

## 1. La calidad de las universidades y la evaluación del profesorado universitario

1. Los mecanismos institucionales dirigidos a promover y garantizar la calidad de la actividad de las Universidades se han generalizado en los últimos años en Europa. Tales mecanismos se han incorporado, por lo demás, a los objetivos intergubernamentales de la Unión Europea, a partir de la Recomendación del Consejo Europeo sobre la cooperación europea para la garantía de la calidad (96/561/CE) (DOCE de 7 de octubre de 1998) y de la Declaración de Bolonia de 1999, que incluyó entre sus objetivos “la promoción de la cooperación europea en la garantía de la calidad, atendiendo al desarrollo de criterios y metodologías comparables”. Consecuentemente la LOU, tanto en su texto original (Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades) como en el actualmente vigente resultado de su modificación por la LOMLOU (Ley Orgánica 4/ 2007, de 12 de octubre), ha recogido también dichos objetivos.

2. En España la implantación de tales mecanismos –y en concreto la evaluación “ex post”- aparecía ya en la Ley de Reforma Universitaria de 1983 (la LRU), ligada al

régimen de autonomía universitaria que la misma consagró (su Exposición de Motivos enfatizaba:” A ello responde finalmente que el control de su rendimiento y la responsabilidad sean, en definitiva, la contrapartida de la autonomía”), aunque en términos programáticos y centrados en la evaluación del profesorado universitario. Establecía así el artículo 45.3 de la LRU:”Los Estatutos de las Universidades dispondrán los procedimientos necesarios para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado, que será tenida en cuenta en los concursos a que aluden los artículos 35 a 39, a efectos de su continuidad y promoción”.

A partir de esta determinación legal y las concomitantes de los Estatutos de las Universidades, esa evaluación periódica del rendimiento docente del profesorado universitario se ha concretado hasta hoy mismo en general en la realización de encuestas entre el alumnado acerca del desarrollo por el profesorado de sus encargos docentes y con consecuencias meramente informativas. Lo que no implica, ni mucho menos, desdoro para este tipo de procedimiento, al responder el mismo al estricto significado de la actividad de “evaluación” como evaluación para la mejora<sup>1</sup>.

La evaluación de la actividad universitaria halló en todo caso en 1989 un factor de refuerzo institucional –por las consecuencias vinculadas a dicha evaluación, aunque no necesariamente a esas encuestas- a través del nuevo régimen de las retribuciones de los docentes universitarios establecido por el Real Decreto 1086/ 1989, de 28 de agosto (vigente hoy en esencia tras algunos retoques posteriores). Dicho régimen incorporó, junto a lo previsto por la Ley 30/1984, con carácter general para los funcionarios públicos, determinadas peculiaridades en lo que respecta al complemento específico y al complemento de productividad. El primero integrado por tres componentes (general, singular por cargo académico y singular por méritos docentes), del que este último (los llamados “quinquenios”) incorpora una cantidad, diferente para cada Cuerpo, a percibir por cada cinco años -10 años en el caso del profesorado sin dedicación exclusiva- con un máximo de 6 quinquenios. Por su parte el “complemento de productividad” (los llamados “sexenios”) integra una cantidad, diferente para cada cuerpo y consolidable por tramos de seis años de investigación evaluada favorablemente por la Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora (CNEAI).

---

<sup>1</sup> Aunque en sentido genérico la evaluación implica el desarrollo de procesos orientados a una valoración del objeto evaluado y que basados en información cuantitativa y cualitativa mide los correspondientes datos, proporcionando así un informe útil para la toma de decisiones, esa evaluación puede a su vez concretarse en estas tres distintas funciones: a) la “evaluación” en sentido estricto, que dirigida a la mejora de la calidad y centrada en los procesos seguidos por la institución evaluada, detecta problemas y ofrece soluciones teniendo como destinataria de esa función evaluadora y de sus resultados a la propia institución (es, pues, una evaluación de sólo procesos y resultados, interactiva con y/o en el seno de la institución evaluada, y no implica un pronunciamiento final –positivo o negativo- sobre la institución evaluada; b) la “certificación”, la cual implica un pronunciamiento final, positivo o negativo, sobre la misma existencia en las correspondientes instituciones de mecanismos de evaluación interna; c) la “acreditación”, que analiza y valora los resultados de la actividad o institución de que se trate a partir del cumplimiento o no por ésta de determinados estándares de calidad, y que dirigida a la información a la sociedad o a los consumidores o usuarios, implica un pronunciamiento final positivo o negativo sobre el cumplimiento de dichos estándares. A esta tríada responden las previsiones de la vigente LOU (Título V y otros preceptos de la misma), aunque la misma utilice de manera no del todo precisa tales conceptos.

2. Con estos antecedentes la preocupación por la calidad de las Universidades y su evaluación halló posteriormente referencias más amplias, no limitadas sólo a la actividad docente o investigadora de su profesorado. Así, aún bajo la vigencia de la LRU de 1983, se aprobó en 1995 el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (Real Decreto 1497/1995, de 1 de diciembre). El Plan, teniendo como objeto la evaluación institucional de éstas, elaborar metodologías homogéneas para la evaluación de la calidad integradas en la práctica vigente en la Unión Europea y proporcionar información para la toma de decisiones, incluía las correspondientes convocatorias anuales por el MEC de proyectos de evaluación institucional de las Universidades (respecto de una titulación o grupo de éstas o globales sobre la enseñanza, la investigación o la gestión). A partir de este Plan nuestras Universidades entraron en una nueva dinámica de autoevaluación y evaluación externa, que consolidada con la incorporación de nuestro sistema universitario a la *European Network for Quality Assurance*, se confirmó con el II Plan de Calidad de las Universidades (Real Decreto 408/ 2001, de 20 de abril), cuya coordinación se atribuyó al Consejo de Universidades; y con la creación en 1997 de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña y de la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas.

3. Posteriormente, en 2002, y sin duda predeterminadas por la Declaración de Bolonia y el horizonte del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la LOU y la LOMLOU que la reformó, con la voluntad ambas, como proclama la E. de M. de esta última, de potenciar al tiempo la autonomía de la Universidad y la exigencia de su rendición de cuentas a la sociedad, vinieron a dar un rotundo impulso a la promoción y la garantía de la calidad de las Universidades, en tanto que “fin esencial de la política universitaria” atribuyendo la evaluación de la actividad a la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación) y a las Agencias de Evaluación de las Comunidades Autónomas<sup>2</sup>.

Destaquemos, pues, que en nuestro sistema universitario, presidido por la LOU, la garantía de la calidad de las Universidades queda ligada a la evaluación, entre otras, y por lo que en estos momentos nos importa, de la actividad docente, investigadora y de gestión del profesorado universitario. Evaluación que tendrá entre sus objetivos la

---

<sup>2</sup> Con ello LOU busca los siguientes objetivos: la medición del rendimiento del servicio público de la educación superior universitaria; la transparencia y comparabilidad de las Universidades en el ámbito nacional e internacional; *la mejora de la actividad docente*, investigadora y de gestión de las Universidades; la información a las Administraciones públicas para la toma de decisiones en el ámbito de sus competencias; y la información a la sociedad para fomentar la excelencia y movilidad de estudiantes y profesores ( art. 31).

Tales objetivos “se cumplirán –dice el art. 31. 2 LOU- mediante la evaluación, certificación y acreditación” de las siguientes actividades que la propia LOU enumera ( art. 21.2 ): las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional; las enseñanzas conducentes a la obtención de diplomas y títulos propios de las Universidades; *las actividades docentes*, investigadoras y de gestión *del profesorado universitario*; las actividades, programas, servicios y gestión de los centros e instituciones de educación superior; otras actividades y programas que puedan realizarse como consecuencia del fomento de la calidad de la docencia y de la investigación por parte de las Administraciones públicas.

medición del rendimiento del servicio público de la educación universitaria, la mejora de esa actividad docente, investigadora y de gestión; la información a la sociedad para fomentar la excelencia; y la información a las Administraciones públicas para la toma de decisiones en el ámbito de sus respectivas competencias (art. 31.1 LOU).

Pero esta enunciación abstracta de la evaluación de la actividad docente, investigadora y de gestión del profesorado universitario se ve seguida en el articulado de la LOU de mayor precisión y pormenor, atendiendo al cual podemos distinguir:

A) Una evaluación legalmente reglada:

Dentro de ésta podemos distinguir:

a) Evaluación “ex ante”, donde a su vez podemos incluir:

- la necesaria evaluación positiva para poder ser contratado como Profesor Ayudante Doctor (PAD) (art. 50 LOU).
- la necesaria evaluación positiva para poder ser contratado como Profesor Contratado Doctor (art. 52 LOU).
- la necesaria evaluación positiva de la actividad docente e investigadora del profesorado de las Universidades privadas en los supuestos del art. 72 LOU.
- la necesaria acreditación nacional previa que valore los méritos de los aspirantes a plazas de Catedrático de Universidad (CU) y Profesor Titular de Universidad (TU)
- la necesidad de informe positivo previo de la actividad docente-investigadora para acceder a CU sin ser TU con ocho años de antigüedad (art. 60 LOU).

b) Evaluación “ex post”.

Como tal podemos considerar:

- La valoración (al cabo evaluación) de los méritos docentes, investigadores, de gestión, etc. del personal docente e investigador(PDI) contratado a efectos de la asignación de complementos retributivos del art. 55. LOU (art.55.4 LOU)
- Id . del PDI funcionario (art. 69 LOU).

A este respecto conviene tener en cuenta que el Gobierno ha de establecer el régimen retributivo del PDI funcionario, que será el general de los funcionarios públicos, pero estableciendo intervalos de niveles o categorías dentro de cada nivel correspondiente a cada cuerpo, los requisitos de promoción de uno a otro y sus consecuencias retributivas (art. 69.1 LOU). Como también que el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las propias Universidades podrán establecer retribuciones adicionales a las anteriores ligadas a méritos por actividad y dedicación docente, formación docente, investigación, desarrollo tecnológico, transferencia de conocimientos, y gestión, debiendo estos últimos complementos asignarse previa valoración de tales méritos por la ANECA o la Agencia de Evaluación autonómica correspondiente ( art. 69.1,2 y 3 LOU ).

## B) Una evaluación no legalmente reglada.

Como tal podemos considerar la susceptible de ser llevada a cabo por las propias Universidades o –con carácter voluntario- por las Agencias de evaluación, con fundamento en lo previsto en el art. 31.3 LOU y específicamente por lo que respecta a la actividad docente en el art. 33 LOU: “ La actividad y la dedicación docente, así como la formación del personal docente de las Universidades serán criterios relevantes, atendida su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional” (un precepto éste trasunto del recogido en el art. 45.3 LRU). Este tipo de evaluación puede consiguientemente operar de modo separado de los anteriores supuestos de evaluación legalmente reglada (es lo que sucede, por ejemplo, con las encuestas de rendimiento docente efectuadas a los alumnos respecto de la evaluación necesaria para que al profesorado le sean reconocidos complementos retributivos).

4. Hasta el momento presente y en desarrollo de la LOU las diversas Administraciones implicadas (Administración central, Comunidades Autónomas, Universidades, ANECA y Agencias autonómicas de evaluación, etc.) han puesto en práctica los procedimientos para el cumplimiento de las citadas determinaciones legales sobre lo que hemos calificado de “evaluación legalmente reglada”. En su vertiente “ex ante” (evaluaciones previas por la ANECA o las Agencias autonómicas, para poder ser contratado como PAD o PCD, y acreditación previa para poder concursar a plazas de CU y TU), y en su vertiente “ex post” (evaluación docente para el reconocimiento de “quinquenios” y evaluación de investigación para el de “sexenios” y complementos autonómicos). Conviene además subrayar el relevante efecto, no meramente retributivo, otorgado en desarrollo de la LOU de 2001 a los “sexenios”, que en virtud de lo dispuesto por el Real Decreto 1312/ 2007, de 5 de octubre, constituyen un requisito para formar parte de las Comisiones de Acreditación (3 sexenios para las Comisiones de CU y 2 para las de TU).

5. Pues bien, la clásica evaluación “ex post” de la actividad docente del profesorado universitario ha sido objeto en los últimos años de determinadas iniciativas ya hechas efectivas o en curso de serlo, y que podrían tener consecuencias de interés para nuestro sistema universitario y la propia dinámica interna de las Universidades.

Por otra parte, el nuevo Estatuto del Personal Docente e Investigador de las Universidades que el gobierno proyecta incorpora muy importantes novedades sobre el régimen del profesorado universitario en las que la evaluación de sus actividades, entre ellas la docente, ocupa, por su significado y alcance para la carrera docente, un papel bien destacado.

## **2. El programa “Docentia” de la ANECA**

6. El 14 de diciembre de 2006 la ANECA hizo público el Programa DOCENTIA (Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado

universitario)<sup>3</sup>. Con este Programa la ANECA pretende “satisfacer la demanda de las Universidades y la necesidad del sistema educativo de disponer de un modelo y unos procedimientos para garantizar la calidad del profesorado universitario y favorecer su desarrollo y reconocimiento”. Su finalidad es orientar, sin perjuicio de su autonomía, las actuaciones de las Universidades y potenciar su papel en la evaluación de la actividad docente y en el desarrollo de planes de formación de su profesorado, participando y apoyando la colaboración técnica con las Universidades, las Agencias autonómicas y las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas, como marco abierto a la participación de estas instituciones.

DOCENTIA se enmarca en el contexto del EEES, donde las Universidades europeas asumen la responsabilidad de ofrecer una enseñanza de calidad y garantizar a tal fin la cualificación y competencia de su profesorado<sup>4</sup>. En ese contexto el Programa parte de la necesidad de que las Universidades desarrollen procedimientos para la evaluación del desempeño docente de sus profesores y de su formación y estímulo, así como de las previsiones del marco legal vigente que ha vinculado dicha evaluación a la asignación de retribuciones adicionales al profesorado universitario, y en fin de la conveniencia de ampliar el enfoque evaluador de las Universidades, limitado a la valoración del encargo docente, al modo con que el profesorado planifica, desarrolla y mejora la enseñanza y el aprendizaje por los alumnos. Sobre esta base la evaluación de la actividad docente se entiende por DOCENTIA como parte de un sistema, desarrollado por una institución, para garantizar la calidad de los planes de estudios que imparte, y conforme con el marco estratégico definido por la Universidad en la que se imparte el plan de estudios y que establece la política de profesorado (la cual abarca no sólo la evaluación de la actividad docente sino también la formación, la promoción o los incentivos económicos).

7. El Programa DOCENTIA, subraya que el mismo tiene como misión “facilitar y apoyar la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario”; como visión, “disponer de un modelo válido de dicha evaluación apropiado, útil, viable y preciso; y como objetivos, proporcionar un modelo y procedimientos que permitan llevar a cabo la evaluación de la actividad docente que se desarrolle en las Universidades, favorecer el desarrollo y promoción del profesorado proporcionándole evidencias contrastadas sobre su actividad docente, favorecer el proceso de toma de decisiones relacionadas con la evaluación que afectan a diferentes elementos en la política y gestión de los recursos humanos, y contribuir “al necesario cambio cultural en

---

<sup>3</sup> Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación: *DOCENTIA (Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario), Modelo de evaluación*. 14 de noviembre de 2006.

<sup>4</sup> El propio documento DOCENTIA recuerda que el mismo se incluye en un conjunto de actuaciones orientadas a favorecer la calidad, movilidad, diversidad y competitividad entre las Universidades europeas y en concreto el logro de ese primer principio de la calidad, (particularmente de la calidad del personal docente), para la que, los “Criterios y directrices para la garantía de la calidad en el EEES” promovidos por la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* ( ENQA ) establecen que “las instituciones deben disponer de medios para garantizar que el profesorado está cualificado y es competente para ese trabajo.” Recuerda asimismo que ha tenido en cuenta los estándares de evaluación establecidos por el *Joint Committee of Standards for Educational Evaluation*.

las Universidades que supone la evaluación de la actividad docente y potenciar el intercambio de experiencias entre las Universidades para la mejora continua de la actividad docente”.

8. Presupuesto conceptual de interés constituyen las nociones de actividad docente y de evaluación de la actividad docente de que DOCENTIA parte. El Programa define la actividad docente como “el conjunto de actuaciones, que se realizan dentro y fuera del aula, destinadas a favorecer el aprendizaje de los estudiantes con relación a los objetivos y competencias definidas en un plan de estudios y en contexto institucional determinado”. Sobre esta base afirma que “los resultados de la actividad docente se traducen en términos de los avances y logros en el aprendizaje y en la valoración expresada en forma de percepciones u opiniones de estudiantes, egresados, responsables académicos y del propio profesorado”. Por evaluación de la actividad docente entiende “ la valoración sistemática de la actuación del profesorado considerando su rol profesional y su contribución para conseguir los objetivos de la titulación en la que está implicado, en función del contexto institucional en que ésta se desarrolla”.

9. A partir de aquí DOCENTIA ofrece un modelo de evaluación que tiene en cuenta las actuaciones del profesor dentro y fuera del aula, los resultados de éstas y su posterior revisión y mejora en términos de formación e innovación docentes. El modelo considera así tres dimensiones a evaluar ( planificación de la docencia, desarrollo de la enseñanza, y resultados ) conforme a estos criterios: adecuación de la actividad docente a los requerimientos formativos establecidos por la Universidad y el correspondiente Centro; satisfacción por parte de los agentes implicados; eficiencia; orientación a la innovación docente, es decir, “desde una reflexión sobre la propia práctica que favorezca el aprendizaje del profesorado a través de la autoformación o la formación regulada por otras instancias” y “una predisposición a introducir cambios que afectan al modo en que se planifica y se desarrolla la enseñanza o se evalúan los resultados de la misma”

10. Para el desarrollo del Programa DOCENTIA (que incorpora las correspondientes propuestas sobre las fuentes y procedimientos de evaluación de la actividad docente<sup>5</sup>) la ANECA parte de la actuación de tres agentes: las Universidades –las cuales deberá establecer las finalidades a las que responde la evaluación-, las Agencias autonómicas de evaluación, y la propia ANECA (DOCENTIA entiende que si entre las citadas finalidades se encuentra reconocer la actividad docente mediante complementos retributivos debería intervenir también la Comunidad Autónoma).

11. El Programa contempla las siguientes etapas para su puesta en práctica: 1) Invitación a las Universidades para participar en su desarrollo, a través de convocatoria pública en la que quedarían fijados (a partir de convenio entre la ANECA y las Universidades o entre la ANECA y la Agencia de evaluación autonómica correspondiente), las condiciones de la participación. 2) Elaboración por las Universidades participantes de un Manual para la evaluación docente de su profesorado que recoja al menos los aspectos a que se refiere DOCENTIA (objeto, ámbito, fines y

---

<sup>5</sup> El documento DOCENTIA de 2006 se complementa con el documento también de ANECA “Orientaciones para la elaboración del procedimiento de evaluación” de 10 de enero de 2007.

criterios de la evaluación, criterios de evaluación, procedimientos para el desarrollo de la evaluación, fuentes y formas de evaluación, pautas para la toma de decisiones derivadas de la evaluación, difusión de sus resultados de la evaluación, reconocimiento de los procedimientos previstos por la Universidad para llevar a cabo la evaluación por parte de una Comisión de Evaluación compuesta por cinco miembros designados en la forma que fije el convenio de colaboración entre ANECA y las Agencias autonómicas). 3) Desarrollo por la Universidad de las actuaciones previstas por el Manual, para lo que podrían contar con el apoyo de ANECA o las Agencias autonómicas para formar los Comités de Evaluación o articular su composición. 4) Seguimiento del Programa por ANECA y las Agencias autonómicas con las que se haya firmado convenio. Y 5) Certificación por ANECA o la Agencia autonómica de los resultados que se obtengan, con el procedimiento de evaluación aplicado por la Universidad, por un período de tres a cinco años.

### **3. El programa “Docentia Andalucía” y el marco andaluz de la actividad docente del profesorado universitario.**

12. Presentado el Programa Docentia por la ANECA a las Universidades españolas en marzo de 2007, la Agencia andaluza de Evaluación (AGAE) abrió convocatoria para la participación de las Universidades andaluzas en la que participaron 9 de ellas, acordando realizar un procedimiento para la evaluación docente del profesorado universitario común para toda Andalucía (el llamado “Docentia-Andalucía”). Dichas Universidades iniciaron así un conjunto de trabajos técnicos con el apoyo técnico de la AGAE, que suscribió a su vez con la ANECA un convenio para el desarrollo del Programa Docentia en las Universidades de Andalucía, y que abocaron en el envío a la AGAE, para su verificación, del documento “Programa Docentia-Andalucía: Manual para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario”<sup>6</sup>.

El Programa Docentia-Andalucía fue verificado con resultado positivo por una comisión de expertos nombrada de forma conjunta por la ANECA y la AGAE, que no obstante lo sometió a ciertas condiciones para su efectiva implantación. A partir de ahí se sucedieron diversas actuaciones de revisión del Programa propuesto (para contextualizar el modelo Docentia de ANECA en la realidad de las Universidades andaluzas, así como del modelo Docentia-Andalucía en la especificidad de cada una de las Universidades andaluzas) y una etapa de difusión y debate en éstas para hacer partícipe a la comunidad universitaria del modelo de evaluación propuesto.

13. El Programa Docentia-Andalucía se fundamentaba explícitamente en la relevancia de la evaluación de la actividad docente dentro de los nuevos sistemas de garantía de la calidad de las instituciones universitarias y en la necesidad, derivada de nuestra adaptación al EEES, de introducir en las Universidades mecanismos sistemáticos internos y externos de evaluación. En ese sentido recordaba que el fomento de la calidad de las Universidades en sus áreas de docencia, investigación y gestión constituía tanto un derecho como un deber de éstas a la luz de la legislación estatal (la LOU de 2001 y

---

<sup>6</sup> AGAE-ANECA: *Programa Docentia-Andalucía: Manual para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario*. Noviembre 2008.

la LOMLOU de 2007) y de la específica de Andalucía (la Ley 15/ 2003 andaluza de Universidades).

Su modelo de evaluación de la actividad docente, recogiendo las del DOCENTIA-ANECA, incluía los siguientes objetivos: mejorar la actividad docente del profesorado; aportar valores de referencia sobre la actividad docente a distintos niveles del sistema interno y externo; apoyar individualmente al profesorado proporcionándole evidencias contrastadas sobre su docencia para su mejora continua; contribuir a aportar evidencias para los sistemas de garantía de calidad; servir de instrumento para introducir elementos de objetividad, equidad y transparencia en la definición y la ejecución de las políticas de PDI; facilitar la toma de decisiones fundamentada de las autoridades académicas sobre la actividad docente; y contribuir al necesario cambio cultural en las Universidades que supone la revitalización de la actividad docente.

Por su parte, el procedimiento de evaluación se basaba en la recogida de información objetiva sobre un conjunto de indicadores con la finalidad de ayudar a la toma de decisiones de mejora de la actuación docente, a partir de la valoración de cuatro dimensiones (objeto de la oportuna puntuación): planificación de la docencia; desarrollo de ésta; resultados de la misma; e innovación y mejora. Todo ello desde la diversidad de fuentes de recogida de información (encuesta de opinión de los estudiantes; informes de los responsables académicos; autoevaluación del profesor; y datos institucionales del servicios o unidad responsable de calidad), así como de los agentes implicados, pues junto a los anteriores se contemplaba la participación de diferentes órganos universitarios (Vicerrectores responsables del proceso, Consejo de Calidad responsable de la revisión del modelo; y Comisión de Evaluación responsable de llevar a cabo las valoraciones).

14. Apartado de interés dentro del modelo Docentia-Andalucía eran su ámbito de aplicación y las consecuencias de la evaluación. El modelo de evaluación del Docentia-Andalucía se definía como un modelo único para todo el profesorado universitario; de carácter obligatorio “una vez estuviera totalmente implantado tras el período experimental”; con los últimos cinco cursos académicos como período de evaluación; y tres hipótesis para el resultado de ésta: desfavorable, favorable o excelente. En cuanto a las consecuencias de la evaluación, el modelo consideraba que “los resultados, una vez culminado el proceso, podrían quedar vinculados a las siguientes consecuencias: autorización para la dirección o la docencia en cursos de enseñanza no reglada; planes de orientación o de formación para la mejora de la calidad docente de cada profesor; asignación de “menciones de excelencia docente”; concesión de ayudas para la innovación, mejora de la docencia o investigación educativa; propuesta de concesión de complementos por calidad docente; propuesta de toma de decisiones ante una evaluación desfavorable reiterada; solicitud para profesor emérito; información para la promoción y selección del profesorado.

15. A título de resumen podríamos decir que en su versión inicial (pues el mismo ha sido reconfigurado finalmente como “Marco Andaluz para la evaluación”) el Programa Docentia-Andalucía, siguiendo la línea del DOCENTIA-ANECA aparecía como un modelo de estricta evaluación para la propia mejora del profesorado en su actividad docente. Pero sobre esta base buscaba algo más: construir valores referenciales de

calidad docente a niveles internos y externos, e incluso un fin de fondo, aunque impreciso, bien significativo: “contribuir al necesario cambio cultural en las universidades que supone la revitalización de la actividad docente” del que otro de tales objetivos aparecía como su corolario instrumental:” facilitar la toma de decisiones fundamentada de las autoridades académicas sobre la actividad docente” y “servir de instrumento para introducir elementos de objetividad, equidad y transparencia en la definición y la ejecución de las políticas del PDI”.

La superación del mero modelo de evaluación para la mejora que lo anterior implica queda, por lo demás, evidenciado por las consecuencias que hemos visto Docentia-Andalucía anudaba a la evaluación de la actividad docente. Por ejemplo, en estos dos extremos que más allá de la evaluación interna y para la mejora, se vinculan al régimen legal del profesorado: la concesión de complementos retributivos, o la eventual acción disciplinaria subyacente a la letra de alguna de tales consecuencias (así la “toma de decisiones ante una evaluación desfavorable reiterada”), aspectos que, aun con cobertura en la LOU (art. 33.3), de cristalizar efectivamente merecerían una especificación en la reglamentación general del profesorado o al menos en los Estatutos de las Universidades.

16. Pero el llamado Programa Docentia-Andalucía ha quedado finalmente reconvertido en el Marco Andaluz de la evaluación de la Actividad Docente del profesorado universitario. Ultimado como propuesta de las Universidades andaluzas para la negociación con los “agentes sociales” el 2 de febrero de 2009, ha sido finalmente acordado y firmado el pasado 20 de diciembre de 2009 por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía, las Universidades andaluzas y los sindicatos CSIF, UGT y CCOO<sup>7</sup>, con el propósito de que sirva de guía para los Docentia en cada una de dichas universidades.

Y de hecho, dicho documento constituye un salto formal sobre el hasta entonces articulado como Programa Docentia-Andalucía acordado por las Universidades andaluzas con el soporte técnico de la AGAE. El mismo se presenta ya como “marco andaluz” y cuenta con el refrendo de la propia Junta de Andalucía, y se autocalifica de “modelo de evaluación de la actividad docente del profesorado universitario común a todas las Universidades públicas andaluzas...con el que se manifiesta un esfuerzo de integración y colaboración del sistema universitario andaluz” (eso sí basado en los trabajos del Docentia-Andalucía). Por lo demás el mismo se vincula a la competencia de coordinación de las Universidades andaluzas que corresponde a la Administración de la Junta de Andalucía conforme a la Ley andaluza 15/ 2003, andaluza de Universidades, para servir, entre otros objetivos y fines, a “la mejora de la calidad y excelencia docente, investigadora y de gestión, mediante la fijación de criterios comunes de evaluación de la eficacia, eficiencia, y rendimiento de las actividades, estructuras y servicios universitarios” (art. 66). Como también a la del Consejo Andaluz de Universidades (art. 73) para “promover la evaluación continua de los procesos y resultados de las actividades docentes, investigadoras y de gestión desarrolladas por las Universidades andaluzas en orden a potenciar la mejora de su calidad”.

---

<sup>7</sup> *Marco Andaluz de la Actividad Docente del Profesorado Universitario*. Diciembre 2009

Desde la anterior perspectiva, resulta bien significativa la determinación prescriptiva - aun en vía de coordinación- de este documento, que establece (punto 1, in fine): “Bajo este Marco cada Universidad deberá desarrollar, según sus características y su contexto, su propio Manual de Evaluación de la actividad docente de su profesorado de acuerdo con los representantes sindicales, constituyéndose para ello una Comisión de Garantía que se describe en el punto 13”

17. El Marco Andaluz, que evoca similares soportes normativos y legales que los que hemos visto hacía el Programa Docencia-Andalucía (y por tanto similares equívocos al incluir junto a preceptos de la LOU y de la Ley andaluza de Universidades, referencias europeas mucho menos vinculantes), define como características del mismo (punto 3) su definición como modelo de evaluación para la mejora y al tiempo “sumativa” (por proporcionar resultados finales sobre la labor docente), útil para obtener indicadores sobre la calidad docente que puedan servir de guía para la toma de decisiones en la política de profesorado y para –algo no especificado en los trabajos del Docencia-Andalucía- facilitar al profesorado inmerso en procesos de acreditación datos objetivos de la docencia impartida.

A partir de aquí el Marco Andaluz precisa los objetivos de la evaluación docente (punto 4), repitiendo los ya mencionados del Programa Docencia-Andalucía, pero incluyendo uno nuevo (el citado de ayuda al profesorado inmerso en procesos de acreditación) y suprimiendo el comentado de “contribuir al necesario cambio cultural en las Universidades que supone la revitalización de la actividad docente”.

18. El ámbito del Marco Andaluz de evaluación queda ahora establecido con mayor pormenor que en el Docencia-Andalucía, lo que no excluye su ambigüedad. Se define (punto 6) como “marco de evaluación docente único para todo el profesorado universitario, independientemente de su relación contractual y categoría profesional”, “universal tras el período de implantación progresivo que cada Universidad determine” (aunque no podrá ser superior a 10 años) y “obligatorio una vez esté totalmente implantado”; y evaluará la docencia de 5 cursos académicos, aunque las Universidades establecerán períodos más cortos para el profesorado con contratos de duración determinada. Y decíamos ambigüedad por dos razones: esa referencia a todo el profesorado “independientemente de su relación contractual” ¿significa que el profesorado funcionario queda excluido?: no lo parece, sino que debe haberse producido una imprecisión en el texto. De otra parte, el Marco Andaluz se predica como obligatorio una vez esté totalmente implantado, pero el hecho es que a lo largo del documento, y sin distingos temporales, la evaluación se regula como voluntaria a partir de las correspondientes convocatorias.

19. En lo que respecta a las consecuencias de la evaluación, que en el documento Docencia-Andalucía, aun potencialmente, eran objeto de previsiones de interés, sin embargo en el Marco Andaluz éstas, sin embargo, han quedado diluidos en las abstracción de esta fórmula (también potencial): “Los resultados obtenidos de la evaluación de la actividad docente quedarían vinculados, en su caso, a las consecuencias que cada Universidad determine; éstas irán dirigidas tanto al reconocimiento de aquellos docentes evaluados favorablemente, como al establecimiento de las medidas oportunas con el profesorado cuya evaluación haya sido desfavorable de forma continuada”. Es

decir, hay una remisión general a lo que puedan disponer las Universidades al amparo del art. 33 LOU (y que, como hemos dicho, debiera ser objeto de precisión a nivel reglamentario o estatutario).

Por lo demás, resulta de interés lo establecido en el último párrafo del punto 5 del Marco (añadido en la negociación con los sindicatos): "La evaluación derivada de este Marco Andaluz, a salvo lo que indique el Estatuto del PDI, no tendrá consecuencias sobre los procedimientos actualmente establecidos en cada Universidad, de concesión del componente por méritos docentes del complemento específico del profesorado (quinquenios)".

20. El Marco Andaluz, bajo el epígrafe "Agente implicados" (punto 7) exige que en el procedimiento de evaluación participen muy diversos agentes: alumnado, responsables académicos, el propio profesorado evaluado, los correspondientes Vicerrectorados y Servicios de la Universidad, la Comisión de Calidad que exista en la Universidad, la Comisión de Evaluación que el Marco instituye como órganos de valoración y la Comisión de Garantía.

21. Como dimensiones para la evaluación docente el Marco andaluz recoge las del Programa DOCENTIA (planificación de la docencia, desarrollo de la misma, resultados, e innovación y mejora), estableciendo para cada una de ellas y las variables de cada subdimensión los puntos de valoración disponibles); las fuentes y procedimientos de recogida de información (alumnos, autoevaluación del profesor, y responsables académicos); los posibles resultados de la evaluación que podrá ser favorable o desfavorable (han desaparecido las menciones de muy favorable y excelente); establece que los Consejos de Gobierno de las Universidades deberán aprobar el Manual de Evaluación docente de la Universidad, y determina la necesaria constitución en su seno de la Comisión de Evaluación (cuya composición establece) y de la Comisión de Garantía, esta última paritaria de representantes de la Universidad y de las organizaciones sindicales; regula, en fin, el procedimiento para la evaluación docente conforme a la secuencia de convocatoria, presentación de solicitudes, remisión de informes, análisis de la información por la Comisión de Evaluación, y resolución, que será notificada a los interesados, los cuales podrán presentar alegaciones en plazo de 30 días, así como contra la respuesta a tales alegaciones recurso de alzada ante el Rector.

22. El Marco Andaluz se refiere finalmente como "procedimiento para la toma de decisiones derivadas de la evaluación docente" a las eventuales consecuencias de la evaluación, prefijando que cada Universidad determinará, antes de iniciarse el proceso de evaluación, la toma de decisiones derivada de la misma, debiendo las decisiones que se adopten estar directamente vinculadas con las consecuencias de la evaluación. En todo caso tales consecuencias se reducen a la virtualidad de los resultados globales para detectar necesidades de mejora y orientar acciones formativas para la mejora y la promoción de acciones que estimulen las buenas prácticas continuadas y erradicar las menos eficaces.

#### **4. La evaluación de la actividad docente en el nuevo Estatuto del PDI universitario**

23. El Ministerio de Ciencia e Innovación hizo público el 10 de noviembre de 2008 un Borrador de Real Decreto por que se regula el Estatuto del Personal Docente e Investigador de las Universidades. Este Borrador, posteriormente objeto de una nueva versión con algunas variaciones y retoques publicitada el 8 de junio de 2009, ahora por el MEC, y aún pendiente de su formalización y en su caso aprobación como Real Decreto, ha suscitado en todo caso el interés de la comunidad universitaria.

Entre sus muchas novedades han de destacarse aquí sus previsiones sobre la evaluación docente del profesorado universitario. En efecto, en desarrollo del art.69 LOU y la disposición adicional 6ª de la LOMLOU regula una carrera funcional basada en méritos docentes e investigadores mediante el establecimiento de una serie de “grados de ascenso” para cada uno de los Cuerpos docentes universitarios (CU y TU), basándose la promoción a cada uno de estos grados en una acumulación de puntos resultado de sucesivas evaluaciones globales del profesorado, a realizar con carácter voluntario cada 5 años, y que tendrán dos componentes: 1) evaluación general atendiendo a una serie de criterios generales (antigüedad, méritos docentes, de investigación, de innovación y transferencia de conocimiento y de dirección y gestión; 2) una evaluación específica de la actividad docente en el correspondiente periodo de 5 años, vinculada a la regulación del complemento retributivo por méritos docentes. No obstante, el PDI podrá seguir acogiéndose a la actual evaluación docente, es decir, los “quinquenios” (“mientras siga vigente” dice el Borrador) sin perjuicio de poder solicitar la específica evaluación docente integrada en la global –dice el Borrador- con las consecuencias académicas y retributivas de éste.

24. ¿Cuáles son esas consecuencias? Aunque el Borrador no las preve, éstas son las que parecen deducirse de su contexto: la posibilidad de que el PDI funcionario con dos grados de evaluación global pueda incorporarse a las Comisiones de Acreditación (con lo que la docencia sería valorada a tales efectos – hoy lo son sólo los “sexenios”), y las retributivas propias del complemento por méritos docentes. Pero esto sin perjuicio de que de futuro (pero sólo “mientras siga vigente” el actual régimen de los quinquenios) puedan percibir ese complemento quienes opten por no solicitar la evaluación global, y sí y tan sólo la específica de los “quinquenios”.

#### **5. Algunas consideraciones finales**

25. A la vista de las iniciativas en curso a que hemos pasado revista (el DOCENTIA actual de ANECA, el Docentia autonómico – en Andalucía el “Marco Andaluz” para la evaluación docente del PDI-, el nuevo Estatuto del PDI), ¿cómo se correlacionan sus respectivas previsiones sobre la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario?

Aunque la concreción del DOCENTIA en contexto autonómico (por ejemplo, el “Marco Andaluz” que hemos analizado) ofrezca algunas peculiaridades respecto del alcance del DOCENTIA-ANECA, en la práctica ambas iniciativas se alinean en unos mismos objetivos y acciones. El eventual contraste puede producirse entre estas tales iniciativas coordinadas y las previas del nuevo Estatuto del PDI. Constituyen iniciativas paralelas

en el tiempo, pero no es claro obedezcan a un mismo designio, al menos de modo explícito.

En efecto, su respectiva lógica parece divergente como substrato de esa evaluación de la actividad docente del profesorado. El DOCENTIA y el “Marco Andaluz” remiten a lo que cada Universidad establezca (aunque vinculadas éstas por acuerdos voluntarios entre sí y con la ANECA, y la coordinación por la Comunidad Autónoma), mientras que el nuevo Estatuto del PDI apunta a un control externo a la Universidad y jurídicamente vinculante para ella y su profesorado. De otra parte, en el primer caso se contempla la actividad docente de la Universidad en su conjunto, aunque indirectamente se concreta también, en su objeto y resultados- con carácter individual para cada profesor, mientras que en el caso del nuevo Estatuto del PDI estamos ante una estricta evaluación individual de los profesores. La evaluación en uno y otro caso aparecen, pues, como algo distinto.

26. Siendo así ¿para qué esos dos distintos sistemas? ¿qué puede suceder si la evaluación interna diera resultados contradictorios con la externa contemplada por el Estatuto del PDI? Es más, ¿tendrían los efectos de la evaluación interna efectos de carrera para el profesor interesado, por ej., si se traslada de Universidad? A mayor abundamiento ¿sustituiría la evaluación prevista en el nuevo Estatuto del PDI o la del DOCENTIA y el “Marco Andaluz” al régimen actual de los “quinquenios”? Ya hemos visto que no –al menos transitoriamente- en el primer caso. Pero es que tampoco lo sería en el segundo, porque, por ejemplo, el Marco Andaluz incorpora la previsión (punto 5) ya comentada de que “la evolución derivada de este Marco andaluz, a salvo de lo que indique el Estatuto del PDI, no tendrá consecuencias sobre los procedimientos actualmente establecidos en cada Universidad, de concreción del componente por méritos docentes del complemento específico del profesorado (quinquenios)”. Es decir, el régimen de concesión de los “quinquenios” prosigue, y sin que la evolución derivada del DOCENTIA (del Marco Andaluz) le afecte (o sea, seguirá su actual sistema de otorgamiento por las Universidades).

27. Ahora bien, el nuevo Estatuto del PDI (como es el caso, al menos de futuro) podría vincular el procedimiento de los “quinquenios” y consecuente retribución a mecanismos de completa evaluación externa a las Universidades (ya hemos visto esa es la reserva que se incluye en el Marco Andaluz). Lo cual puede darnos la clave también de la correlación entre DOCENTIA y Marco Andaluz y nuevo Estatuto del PDI: los primeros tratan de implantar un sistema de evaluación mucho más tecnificado, basado en un modelo heterónomo a la Universidad pero aceptada por éstas, que podría operar como rodaje del sistema externo y vinculante que de futuro establecerá el nuevo Estatuto del PDI. Hay así un horizonte de centralización de la evaluación, aunque se articule por la vía voluntaria por parte del evaluado y a partir de mecanismos formalmente colaborativos o de coordinación, como las de la Junta de Andalucía y la AGAE a nivel Andaluz, y la de la ANECA a nivel estatal.

# EL ESTATUTO DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO: UN RETO DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA.

IGNACIO JIMÉNEZ SOTO  
Profesor Titular de Derecho Administrativo  
Asesor del Rector para el Estatuto y la Delegación de Estudiantes  
[ijsoto@ugr.es](mailto:ijsoto@ugr.es)

*Universidad de Granada*

**Resumen:** La Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre, (LOU) dedica el Título XIII en general al Espacio Europeo de Educación Superior, y en concreto la plena integración del sistema universitario español al Espacio Europeo de Enseñanza Superior; convirtiéndose el EEES tanto en un reto a alcanzar, como en una especie de mito “omnipresente” en toda la vida universitaria; hasta el punto que, todas las actuaciones políticas y académicas, se vuelcan al amparo de este mito, que parece ensombrecer las auténticas necesidades de la universidad española. Y así, fruto de la convergencia, se irá produciendo una ingente labor normativa en sus diferentes ámbitos, como va a suceder con el Estatuto del Estudiante Universitario que aparece en la Ley Orgánica de Modificación a la Ley de Universidades (LOMLU) Ley 4/2007, de 12 de abril, donde a través del art.46.5 se le encomienda al Gobierno de la nación la aprobación de éste. De la propuesta del Borrador elaborada por el Ministerio de Ciencia e Innovación, en enero de 2009, así como de su contenido, y de todas aquellas cuestiones que afectan al conjunto de derechos y obligaciones de los estudiantes, es de lo que trata este artículo, donde se analiza desde el procedimiento, hermético, que se ha tenido en su elaboración, hasta las observaciones y reparos que presenta un texto que, en estos momentos, no cabe duda, constituye un auténtico reto para los responsables de la Administración educativa.

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

**Sumario:** 1. De los Juegos Olímpicos de Barcelona a la Declaración de Bolonia o el Espacio Europeo de Educación Superior. 2. El conjunto normativo de derechos y deberes de los Estudiantes, en el sistema universitario, a través de un Estatuto. 3. De la utopía de la ilusión a la decepción de la realidad. Estructura y contenido del Estatuto. 3.1. La propuesta de Borrador del Estatuto del Estudiante Universitario. 3.2. Consideraciones a las propuestas del Borrador del Estatuto del Estudiante Universitario.

## **1. De los Juegos Olímpicos de Barcelona a la Declaración de Bolonia o el Espacio Europeo de Educación Superior.**

Aunque el título con el que comenzamos este trabajo, pudiera sorprender al lector del mismo, créanme si les digo, que es un símil, de los muchos recursos lingüísticos que la

gramática nos permite para poder, en este caso, ambientar el objeto del estudio, como a continuación de estas líneas se podrá apreciar.

Y así, comenzamos diciendo que la actual situación que se vive en las Universidades Españolas, y nos imaginamos que también en numerosas de otros estados, es muy similar a la que se vivía en España en los años 85, cuando el Comité Olímpico Internacional decide otorgar a la ciudad de Barcelona la organización de unos Juegos Olímpicos, en concreto para 1992, donde, por cierto, aparecen metáforas como “la percha”, el “paraguas”, etc., que van a utilizar los políticos para ilustrar los múltiples beneficios que el evento iba a traer a Barcelona, en particular, y al resto del Estado en general.

Recordamos, como al amparo de la percha o del paraguas del evento, se van a modernizar las telecomunicaciones, los transportes, las instalaciones deportivas, los centros educativos, puertos y aeropuertos, etc., y, en definitiva, numerosas obras de ingeniería civil; hasta el punto que, el hecho se convertía en un auténtico pretexto, para colgar o arropar cualquier infraestructura que fuese necesario acometer, y que mejor argumento: el de unos Juegos Olímpicos para cambiar nuestro país.

Pues bien, algo semejante está sucediendo en las Universidades españolas con la Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999, donde los ministros europeos de educación universitaria aprobaron una Declaración conjunta sobre el “Espacio Europeo de Educación Superior”, y que tenía como antecedentes inmediatos la Declaración de la Sorbona de 25 de mayo de 1998, y diez años antes, también en Bolonia, la llamada Carta Magna de Universidades Europeas<sup>1</sup>.

Firmada la Declaración por España, esto es, la aceptación del compromiso; de nuevo la metáfora de la percha o del paraguas, salen del guardarropa, y ahora todo lo que se tiene que hacer en materia de Universidades, se acomoda en tales utensilios, es decir, el pretexto “EEES”, se convierte en la razón legitimadora, sobre todo, para las autoridades políticas y académicas ante cualquier compromiso, actividad, equipamiento, etc., que precisa la Universidad española. En definitiva, todo lo que hay, lo mucho apostillamos nosotros, que hay que hacer en el ámbito de la educación superior, no tiene cabida sino es bajo la cobertura de un acrónimo que, se quiera o no, es igual que el huésped

---

<sup>1</sup> Sintéticamente, los ministros firmantes en la declaración se proponían una serie de objetivos:

- Adoptar un sistema de títulos fácilmente comprensible y comparable por medio, entre otros mecanismos, del llamado suplemento europeo al título.
- Adoptar un sistema basado en dos ciclos principales: el grado y el master, más el de doctor.
- Poner en marcha un nuevo sistema de créditos como medio apropiado para promover la movilidad, de manera que se permita la comparación, la transferencia y, en su caso, la convalidación.
- Promover la movilidad de estudiantes y profesores.
- Promover la calidad con miras al desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- Promover la dimensión europea en la enseñanza y programas de estudios.

incómodo a quien algunos quieren echar de la casa, pero con el que hay que convivir, porque forma parte de la familia.

Así las cosas, y al igual que sucedió con Barcelona 92, la primera actuación de los poderes públicos, representados por el Gobierno del Estado, fue poner el Ordenamiento jurídico al día<sup>2</sup> a través de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, Universidades, que derogaba la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria<sup>3</sup>, que tanto calado tendría en la educación superior, al constituirse en el cuerpo celeste sobre el que gravitaba toda la Universidad española. Y, sí en la órbita de la LRU el concepto principal era el de autonomía, ahora en la nueva órbita de la LOU, aparece, de forma estelar nunca mejor dicho, un título específico el XIII dedicado al Espacio Europeo de Educación Superior<sup>4</sup>, al que han de converger Gobierno, Comunidades Autónomas y Universidades, tal y como indicaba el artículo 87 de esta Ley, que tras la reforma de la misma por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, (LOMLU) se mantiene en los artículos 87 a 89 bis con las modificaciones realizadas al efecto.

Es tan importante, sobre todo para los responsables públicos en materia de educación, la Declaración de Bolonia, que compartimos plenamente el acierto de MARTIN REBOLLO de calificarla como un mito<sup>5</sup>; y es que este mito, ha servido para justificar cualquier pretensión de actuación pública en materia de universidades; craso error que

---

<sup>2</sup> Así sucedió con la derogación de la Ley 13/80, de 31 de marzo, General de la Cultura Física y el Deporte, por la Ley 10/1990, de 15 de octubre del Deporte, y su posterior desarrollo reglamentario.

<sup>3</sup> Ley que como nos dice SOSA WAGNER, F., “La autonomía universitaria (un mito que confiere poder)”, en Comentario a la Ley Orgánica de Universidades, dirigida por JULIO V., GONZÁLEZ GARCÍA, Civitas-Thomson, Cizur Menor, 2009, p.103. albergaba en su panza la idea de la benemérita autonomía, y a la que se refiere el art.2.2 con el siguiente texto: “exige y hace posible que docentes, investigadores y estudiantes cumplan con sus respectivas responsabilidades en orden a la satisfacción de las necesidades educativas, científicas y profesionales de la sociedad”. Bullicio de palabras ciertamente, hojarasca en prosa legal.

<sup>4</sup> Importancia práctica que se puede apreciar, con notable intensidad, en la actividad reglamentaria con disposiciones muy importante como pueden ser el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, que establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones; el Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero que regula las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior; los Reales Decretos 55 y 56/2005, de 21 de enero, por los que respectivamente se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios oficiales de Grado y de Postgrado; y el más reciente Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y que baste señalar como suficientemente indicativo el siguiente texto de la exposición de motivos: “la progresiva armonización de los sistemas universitarios exigidos por el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior”.

<sup>5</sup> MARTIN REBOLLO L., “Sobre la enseñanza del Derecho administrativo tras la Declaración de Bolonia (texto, contexto y pretexto), Publicaciones de la Asociación Española de Profesores de Derecho Administrativo, Thomson-Aranzadi, Cizur Menor, 2007, p. 199: “La Declaración de Bolonia se convirtió pronto en un referente y adquirió la categoría de mito si por tal se entiende un conocimiento basado en fuentes no precisas. Porque todo el mundo habla de ella y pocos la habían leído. Mito, por lo demás intocable, pues sólo se ha podido oír en voz baja algunas aisladas voces críticas para denunciar el sometimiento del saber al mercado, la conversión del conocimiento en mercancía y la segmentación definitiva entre saberes de vanguardia fácilmente esponsorizados y saberes de aluvión mantenidos con fondos públicos asistenciales por su escasa vinculación al mercado...”

advertimos por nuestra parte, porque la necesidad de modernizar nuestros campus, de invertir en equipamientos, de ampliar y mejorar en su caso las instalaciones existentes, el disminuir la ratio profesor-alumno, el hacer unos planes de estudio más adecuados a la realidad social, etc., son necesidades que la Universidad española tiene, independientemente de que exista la Declaración de Bolonia.

Sin embargo, y una vez aceptada, a pesar de las protestas de numerosos colectivos<sup>6</sup>, nuestra integración en el EEES, es muy importante destacar un elemento que, quizás ensombrecido por otros más llamativos como pueden ser los de carácter económico, va a tener al desempeñar un papel importante, como es el conjunto normativo por el que se regirá el sistema universitario; pues, en definitiva, el nuevo orden que se crea origina relaciones jurídicas, a las que se deberá de responder, o sea, habrá que normativizar numerosas interacciones entre todos los elementos del sistema<sup>7</sup> que ahora, precisamente, se van a acentuar<sup>8</sup>, y a los que los Defensores Universitarios, entre otras instituciones,

---

<sup>6</sup> Un buen ejemplo lo constituye el movimiento estudiantil que llegó incluso a ocupar sedes universitarias como sucedió, por su larga duración en Barcelona o Granada durante el 2009; y así La Sindica de Greuges de la Universidad Pompeu Fabra, PAZ BATTANER, en relación a las protestas de los estudiantes en las universidades catalanas, nos participa sobre las cuestiones que, según la Vicerrectora de estudiantes, mueven a los estudiantes, y que por su interés reproducimos (Véase documento XII Encuentro Estatal de Defensores Universitarios, Zaragoza, 27-30 de octubre de 2009):

a) la escasa o nula participación democrática con que se ha aprobado todo lo concerniente al EEES, tanto en Europa, como en España; b) la queja de que para obtener un reconocimiento de formación equiparable con las licenciaturas, se haya de cursar un master, a precios más elevados que los créditos de grado, aunque sean precios públicos; c) que en Europa el Grado sea de tres años y, aquí de cuatro; d) la dificultad de estudiar y trabajar al tiempo, lo que provoca un filtro social para estudiantes que necesitan trabajar; e) el miedo a que no haya los recursos económicos necesarios para adaptar los centros y los estudios a las nuevas exigencias; f) con el consiguiente peligro de que las empresas patrocinen ciertos estudios y eso “mercantilice2 la Universidad.

<sup>7</sup> Y del que los Defensores Universitarios, como muy bien dice MARÍA DOLORES GÓNZALEZ AYALA, Defensora Universitaria de la Universidad Carlos III de Madrid, como garantes de los derechos y libertades de los miembros de la Comunidad universitaria, hemos prestado especial atención al proceso de integración del Espacio Europeo de Educación Superior, por lo que se ha considerado que puede ser de interés poner en común y reflexionar sobre todos aquellos temas, relacionados con esta implantación, siempre, desde la perspectiva de los defensa de los derechos que asisten a los miembros de la comunidad universitaria( Véase XII Encuentro Estatal de Defensores Universitarios, en el documento de trabajo “El Defensor Universitario y el proceso de Bolonia, Zaragoza, 2009).

En este sentido el interés y trabajo de los Defensores Universitarios está siendo encomiable, que queda patente en la presencia y mantenimiento de un Taller (Workshop) abierto al tema en los Encuentros anuales de Defensores Universitarios, desde Madrid 2007.

Así en el XI Encuentro Estatal de Defensores Universitarios, celebrado en noviembre de 2008, en Oviedo, la Mesa de Trabajo nº 2 “Proceso de Bolonia: el Defensor Universitario ante la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior”, coordinada por PILAR ABAD (Defensora Universitaria de la Universidad de Valladolid, JOSÉ MARÍA BAYOL (Defensor Universitario de la Universidad de Cantabria) y JOSEF LEIDETROT (Defensor Universitario del Ministerio de Educación de Austria), y donde, como resultado del Debate, se extrae un listado de previsibles problemas derivados del proceso de transición de las Universidades al EEES, problemas de posible repercusión en las Oficinas de los Defensores Universitarios, y del que podemos destacar el desarrollo de nuevas Normativas adaptadas a dichas necesidades en los diferentes ámbitos universitarios.

<sup>8</sup> De las nuevas situaciones, da cuenta el trabajo antes citado de González Ayala, que por lo que respecta a los estudiantes, han generado consultas y quejas ante los Defensores Universitarios que se pueden

están advirtiendo a través de sus estudios e informes, precisamente por los nuevos elementos que entran en juego –movilidad, nuevos reconocimientos académicos, ayudas específicas, etc.- dificultades que se deberán solventar ante un sistema que, para muchos miembros de la comunidad universitaria, se ha construido de manera errónea de arriba hacia abajo, con las consiguientes disfunciones para la viabilidad del mismo, y que con la maestría que nos tiene acostumbrados denuncia BERMEJO VERA<sup>9</sup>, quien es de la opinión, que antes de llevar a cabo esta magna reforma, amenazada desde el origen por la falta de previsiones presupuestarias, hubiera sido conveniente pergeñar unos procedimientos democráticos, al margen de los institucionales europeos, en el que todos los agentes sociales expresaran su opinión respecto a la conveniencia de ampliar las competencias de la Unión Europea en materia de educación y, su caso, comenzar por la base, es decir, por la educación de las escuelas o colegios educativos básicos.

Y así llegamos a un punto, en el que el sistema universitario que crea la LOU y su posterior modificación la LOMLU, exige unos instrumentos jurídicos que además de responder a las necesidades propias de la universidad española, deben atender, también, al EEES<sup>10</sup>, como va a suceder con el Estatuto del Estudiante Universitario.

## **2. El conjunto normativo de derechos y deberes de los Estudiantes, en el sistema universitario, a través de un Estatuto.**

---

aglutinar en dos grupos: 1. los estudiantes de las antiguas titulaciones: adaptación de planes de estudio y convocatorias en el caso de asignaturas a extinguir; docencia en asignaturas de cursos a extinguir; modificación de horarios de clase y exámenes para compaginarlos con los nuevos grados; el cambio del título de diplomado o licenciado por el nuevo de grado; la desaparición de titulaciones...; 2. los nuevos alumnos: elaboración e información contenida en las guías docentes; normativa de evaluación de los grados, obligatoriedad de asistencia a clase o realización de prácticas; descoordinación de actividades académicas; compatibilidad de trabajo-estudio...

Pero no solamente este interés se encuentra en los Defensores Universitarios, pues como menciona MIGUEL LOUIS Defensor Universitario de la Universidad de Alicante, en su Informe al Claustro (2008-2009, p.5), en las relaciones con otros Defensores universitarios, recientemente en julio de 2009 se celebró la Trobada de Síndics de la Xarxa Vives en el edificio de la sede histórica de la Universidad de Valencia, donde se trataron temas como los problemas académicos que plantea el proceso de Bolonia, contando con la asistencia y participación de Rafael Ribó Síndic de Greuges de Cataluña y José Cholbi Síndic de Greuges de la Comunidad de Valencia.

<sup>9</sup> BERMEJO VERA, J, recensión a nuestra obra Derechos y Deberes en la Comunidad Universitaria, Revista Aragonesa de Administración Pública (nº 40), papers, 2009.

<sup>10</sup> Al respecto se puede consultar: ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) 2003: Programa de Convergencia Europea: El Crédito Europeo. Madrid.

-CRUE: Informe Técnico. El Crédito Europeo y el Sistema Educativo Español, Octubre 2003, pp. 1-40, [En línea] <http://www.crue.org>.

-CRUE: Informe Técnico. Declaración de Bologna. Adaptación del Sistema Universitario Español a sus directrices, julio 2006, pp.1-19. [En línea] <http://www.crue.org>

-GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R., Tunning: Educational Structures in Europe University of Deusto, & University of Gröningenm, 2003; New perspectives on ECTS as an Accumulation and Transfer System Educational Structures. Learning Outcomes, Workload and the Calculation of ECTS Credits (ibidem pp. 223-246).

Aceptado, que no compartido, por todos los estamentos universitarios la convergencia europea, si nos atenemos a los pronunciamientos legales y después reglamentarios, se desprende que el elemento más importante, en principio, para los estudiantes va a ser el crédito europeo (ECTS<sup>11</sup>), como regula el art. 87.2 de la LOMLU: “Asimismo, el gobierno, previo informe del Consejo de Universidades, establecerá las normas necesarias para que la unidad de medida de haber académico, correspondiente a la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudio de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, sea el crédito europeo”; unidad de medida que se mantiene en el art. 5 del Real Decreto 1393/2007, y que desde el punto de vista jurídico, para nosotros, queda perfectamente claro que la función administrativa de verificar el conocimiento de los estudiantes universitarios, se va a ver sensiblemente afectada por la incorporación de nuevos elementos en la calificación del estudiante, pues la superación del crédito debe de comprender no sólo las enseñanzas teóricas y prácticas, sino también todas las actividades académicas que componen el crédito (seminarios, trabajos, proyectos, etc.), por lo que no es exagerado decir que el margen de discrecionalidad técnica a la hora de valorar el conocimiento por parte de los profesores, comisiones y tribunales universitarios, va a verse aumentado por la ampliación del objeto que se ha de verificar<sup>12</sup>.

Ahora bien, sin negar la importancia que tiene el crédito europeo, éste no va ser el único elemento importante a tener en consideración en el régimen universitario, pues si éste se concibe como un sistema, es decir, un conjunto de reglas o principios sobre una materia enlazados entre si, todos los elementos del sistema tienen una indudable relación, y lo que afecta a uno de sus componentes repercute a los demás<sup>13</sup>; de ahí, que aunque el núcleo fundamental de las relaciones sean esta parte constitutiva de los aspectos académicos, no sea la única, desde el punto de vista jurídico, que haya de tener en

---

<sup>11</sup> Recordamos que ya al amparo de la LOU de 2001, se dictó el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en el territorio nacional, donde en su art.3 lo define con la siguiente literalidad: “El crédito europeo es la unidad de medida de haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa 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”.

<sup>12</sup> Ya en su día, y al respecto, tuvimos la oportunidad de pronunciarnos en JIMENEZ SOTO, I., *Derechos y Deberes en la Comunidad Universitaria*, Marcial Pons, Madrid, 2009, pp.74-75.

<sup>13</sup> Muy apropiadas nos parecen las palabras de DEL VALLE PASCUAL, J.M., en “Régimen de los estudiantes universitarios”, de la obra colectiva *Comentario a la Ley Orgánica de Universidades...*p.542, al decir que un sistema educativo no es un tren con los vagones desenganchados en su nivel, el universitario, y tampoco en relación con los anteriores, sino el resultado de una conexión entre las programaciones y resultados, con grado suficiente de encaje, uniformidad y secuencialidad entre todos ellos. Y en cada uno, el resultado de la eficaz conexión del itinerario curricular, pues sino hay posición de grupo, el sistema educativo sabe más de islas que no tienen conciencia de ser archipiélagos, que de continentes cohesionados y firmes.

consideración, por la sencilla razón de que no es la totalidad del sistema, sino un elemento más.

Llegado a este punto, es necesario concluir que si las relaciones de los estudiantes universitarios, se van a desarrollar en un nuevo ordenamiento, se hace imprescindible sentar las bases jurídicas más adecuadas a través de un conjunto normativo, que responda a las exigencias que se plantean: el Estatuto del Estudiante Universitario, y sobre todo, de consistencia y cohesión al sistema.

Es precisamente, el término cohesión, lo que justifica la necesidad de elaborar un Estatuto, y no la implantación del EEES, aunque éste tenga la importancia a la que hemos aludido anteriormente, al volcarse buena parte de las enseñanzas universitarias en este concepto. Por lo tanto, era necesario homogeneizar y unificar, en la medida de lo posible, respetando la autonomía universitarias, todo el régimen de derechos y obligaciones de los estudiantes, que comportan precisamente también derechos y obligaciones entre todos los miembros de la comunidad universitaria<sup>14</sup>, y que como muy bien describe ESTEVE PARDO la inserción y posición de los estudiantes en la comunidad universitaria se dibuja sobre todo a través de su cuadro de derechos y deberes que definen también su relación con el profesorado y con los servicios de las Universidades<sup>15</sup>.

Buena prueba de la importancia de esta norma, fue su recepción por la LOMLU al incluir en el art. 47, el añadido del vigente 46.5: “El Gobierno aprobará un estatuto del estudiante universitario, que deberá prever la constitución, las funciones, la organización y funcionamiento de un Consejo del estudiante universitario como órgano colegiado de representación estudiantil, adscrito al ministerio al que se le atribuya la competencia en materia de universidades. La regulación del Consejo del estudiante universitario contará con la representación estudiantil de todas las universidades y, en su caso, con una adecuada participación de representantes de los consejos autonómicos de estudiantes”.

Sin embargo, el acierto de la Ley, no impide que, incluso antes de su incorporación, esta figura de un Estatuto, haya estado acompañada de cierto escepticismo, como manifestaban CHAVES GARCÍA y DEL VALLE PASCUAL<sup>16</sup> al advertir las dificultades que tenía el proyecto de prosperar: en primer lugar, por la concurrencia de competencias y títulos jurídicos de intervención (estatal, de las comunidades autónomas y de las Universidades); en segundo lugar, porque el principio participativo lleva a contar con la colaboración y opinión de estudiantes y universidades, que, por contar con intereses no siempre fáciles de conciliar, tendrán dificultades para encontrar el punto justo de cohesión.

---

<sup>14</sup> Aunque nuestro último libro se denomine “Derechos y Deberes en la Comunidad Universitaria”, es justo, decir en primicia, que este no era su título original, sino que responde a la acertada sugerencia que nos realizó en su día el profesor Esteve Pardo, autor del excelente prólogo que realizó a la obra.

<sup>15</sup> ESTEVE PARDO, J., “Prólogo” a Derechos y Deberes en la Comunidad Universitaria”...p. 11

<sup>16</sup> En el IX Encuentro de Defensores Estatal de Defensores Universitarios, organizado por la Universidad de Alicante, los días 25-27 de octubre de 2006, pp. 53-79.

Y sí esto lo decían los autores, en un período de reforma de la LOU, ya una vez realizada la modificación, nuestro escepticismo también afloró ante la regulación que hacia el texto legal<sup>17</sup>, pues tal y como está redactado el artículo, era necesario hacer un ejercicio de prognosis para averiguar la voluntad del Gobierno, a la hora de dotarlo de contenido, y donde manifestamos nuestra preocupación al temer que la norma de contenido reglamentario, nos conduzca a un estatuto donde su intensidad se vuelque con los aspectos institucionales, como es la creación de un Consejo con funciones netamente consultivas, y unos simples retoques de desarrollo de la norma básica.

Desgraciadamente nuestro temor, pasó de sospecha a realidad, como demostramos a continuación en este trabajo, por las razones que a continuación exponemos fruto de la realidad constada de los hechos: en primer lugar, nos sorprendía que el artículo 46.5 ,prima facie, se remitiera a la potestad reglamentaria del Gobierno de la nación, cuando, y lo veremos más adelante, una parte del Estatuto, como apuntaban miembros destacados de la doctrina administrativa, es el caso de SOUVIRÓN MORENILLA,<sup>18</sup> consideraban que al régimen disciplinario (vigente en el vetusto Decreto de 8 de septiembre de 1954), como reconducible al régimen sancionador debería de disponer de una suficiente cobertura legal, posicionamiento al que nos adheríamos nosotros, puesto que no es predicable, al margen de las cuestiones constitucionales que llevan las materias sancionadoras, que no exista en todo el Estado una norma básica que establezca la coherencia del sistema, y, adelantamos en estas líneas, que precisamente este es uno de los reparos que tiene el Borrador elaborado por el Ministerio presentado el 29 de enero de 2009; en segundo lugar, la parquedad del artículo, al no hacer referencia alguna a los límites básicos que debería de contener el Estatuto, como sería el núcleo de los derechos derivados del ordenamiento jurídico general relativos a los derechos fundamentales, o el respeto en el ejercicio de sus derechos al ejercicio de los derechos de los demás miembros de la comunidad universitaria, y el límite a la potestad de autoorganización que en virtud de la autonomía universitaria les corresponde a éstas.

Además, junto a estas razones, no debemos de olvidar, en descargo del Gobierno, la desazón que nos acompaña en esta materia del Estatuto, por cuanto el concepto de autonomía universitaria<sup>19</sup>, ampliamente arropado en el artículo 27 de la Constitución, encuentra su máximo acomodo en la propia LOU cuando en el art. 2,a) establece como manifestación de ésta: “La elaboración de sus Estatutos y, en el caso de las universidades privadas, de sus propias normas de organización y funcionamiento, así

---

<sup>17</sup> Véase JIMENEZ SOTO, I., *Derechos y Deberes...*pp. 25-66.

<sup>18</sup> SOUVIRÓN MORENILLA, J.M., y PALENCIA HERREJO,F.,*La nueva regulación de las universidades. Comentarios y análisis sistemático de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*, Comares, Granada, 2002, pp. 423-424.

<sup>19</sup> Tratado ampliamente por la doctrina, y que a título indicativo, podemos ver en PAREJO ALFONSO,L.,*“La autonomía de las universidades”*, Aspectos administrativos del derecho a la educación. Especial consideración de las universidades públicas, *Manuales de Formación Continua*, núm. 16, Consejo General del Poder Judicial, Madrid, 2001.; EMBID IRUJO, A.,*“La autonomía universitaria y la autonomía de las Comunidades Autónomas”*, *Las Universidades públicas y su régimen jurídico*, Lex Nova, Valladolid, 1999.

como de las demás normas de régimen interno”, y muy en particular el art. 46.2, por el que “los Estatutos y normas de organización y funcionamiento desarrollarán los derechos y deberes de los estudiantes, así como los mecanismos para su garantía”; por lo que tanto la actividad legislativa como ejecutiva se ha convertido en una mínima intervención, diríamos en un *laissez faire laissez passer*, como prueba, a título de ejemplo, que el régimen disciplinario siga vigente desde 1954, cuando en 1983 la propia LRU en su art. 27.3 establecía claramente que: “ Las universidades, a propuesta del Consejo de Universidades, establecerán las normas que regulen las responsabilidades de los estudiantes relativas al cumplimiento de sus obligaciones”, y donde clama al cielo, tanto, la renuncia total del legislador a entrar a regular esta materia<sup>20</sup>, como la inhibición de las universidades; por lo que no es extraño afirmar que el régimen de autonomía de las universidades, se ha convertido en realidad en una derivación tan grande de potestades autorganizativas que, ante ellas, el Estado se ha limitado de una forma cicatera a una simple enunciación de derechos y obligaciones de los estudiantes sin regulación alguna.

Existe pues, y vista la inhibición hasta ahora de los responsables educativos, cierto recelo a regular desde un concepto de normas básicas del Estado estas materias, y si, por el contrario, dejar en manos de las universidades su regulación.

Ante este panorama, y en un ejercicio de responsabilidad democrática, pues se trata de un mandato legal de la LOMLU, el Gobierno presenta a información pública, un texto normativo por el que se regulen los derechos y obligaciones de los estudiantes universitarios, que ponga fin al auténtico caos normativo que existe en la universidad española<sup>21</sup>, donde normas de diversa naturaleza y rango rigen la vida académica: reglamentos del Claustro, acuerdos de la Junta de Gobierno, normativas de Juntas de Facultad, decisiones de Consejos de Departamento, instrucciones de Secretarías de centro, hasta decisiones de cargos unipersonales, todo ello pone de manifiesto, una vez más, el peligro de seguridad jurídica que rodea a los miembros de la Comunidad Universitaria, como manifiestan, una y otra vez, los Defensores Universitarios en sus informes anuales ante los órganos de sus respectivas universidades.

Y para evitar toda esta situación, se elabora un Estatuto del estudiante universitario, que aunque algunos pretendan colgar en la percha del EEES, esto es lo de menos, pues se trata de un instrumento muy valioso para una universidad moderna y actual, que huye de sus reminiscencia organizativas de corte medieval, todavía hoy presente en ciertas estructuras, y que hay que erradicar, y donde no quede sitio para justificar cualquier decisión en el magíster dixit, de antaño. De ahí, que el Estatuto se convierta en un auténtico reto para la Administración educativa.

---

<sup>20</sup> Véase PEMAM GAVIN, J.,” El régimen disciplinario de los estudiantes universitarios: sobre la vigencia y aplicabilidad del reglamento de disciplina académica”,RAP, núm. 135, 1994, pp.435-471.

<sup>21</sup> Un magnífico ejemplo lo tenemos en el trabajo de ESPADA RECAREY, L.,y LORENZO BARREIRO, M., Normativa de permanencia y de evaluación por compensación de las universidades españolas, Consello Social de la Universidad de Vigo, 2001, donde se pueden apreciar las divergencias tan acuciadas que existen en todo el sistema universitario español, en una materia tan sensible, que afecta al modo de obtener un título académico que tiene efectos profesionales no sólo en el Estado sino en toda Unión Europea.

### **3. De la utopía de la ilusión a la decepción de la realidad. Estructura y contenido del Estatuto.**

En algunas ocasiones hemos tenido la oportunidad de pronunciarnos al respecto sobre el Estatuto del estudiante universitario<sup>22</sup>, y en todas ellas hemos sido de la opinión que junto al Estatuto del personal docente e investigador, éstos son las principales “ patas del banco”, en las que se asentará el nuevo sistema universitario; dos instrumentos normativos, que irán más allá de la propia universidad, al repercutir en la vida personal, académica, y profesional de los miembros de la comunidad universitaria; y donde, además, no se deben de construir con una visión endógena sino abierta hacia la sociedad, pues son muchas las nuevas situaciones que nos ha tocado vivir a los universitarios que, antes eran impensables, y ahora la sociedad democrática exige su consideración<sup>23</sup>, como es la conciliación de la vida laboral con la universidad, la atención de la discapacidad<sup>24</sup>, las comunicaciones telemáticas entre profesores y estudiantes<sup>25</sup>, o la mejora de la calidad universitaria como compromiso institucional

---

<sup>22</sup> Véase I Congreso de Formación Docente Universitaria, Comares, Granada, 2008; y II Congreso Internacional de Formación Docente Universitaria, Comares, Granada, 2009.

<sup>23</sup> Nuevamente hemos de acudir a los Defensores Universitarios, para corroborar la veracidad de nuestros planteamientos, y así ROSA MARIA GALÁN SÁNCHEZ Defensora Universitaria de la Universidad Complutense de Madrid, y CARLOS MARÍA ALCOCER DE LA HERA Defensor Universitario de la Universidad Rey Juan Carlos, en el documento de trabajo: “Conciliación de la vida académica, laboral y familiar” del XII Encuentro Estatal de Defensores Universitarios, Zaragoza, 2009, nos someten a una interesante reflexión, cuando es España quien con objeto de adecuarse a las exigencias de la Unión Europea, realiza un importante avance en la legislación, regulación y activación de políticas y prácticas destinadas a incrementar la conciliación de la vida laboral y familiar: Ley 39/1999, de 5 de noviembre, para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras; Plan Concilia (plan integral de conciliación de la vida laboral y familiar en la Administración General de Estado) de 2005; o la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Como consecuencia de todo esto, nos dirán, que aunque la incidencia es desigual, en el ámbito de las universidades también se ha detectado un significativo interés en la implantación de prácticas y de medidas específicas para potenciar la conciliación, un buen ejemplo lo constituyen la Red Española de Universidades Saludables (REUS); igualmente, exponen sus criterios para el diseño y la implantación de medidas específicas, distinguiendo cuatro grupos: a) conciliación de estudiantes de grado; b) conciliación de estudiantes de doctorado; c) conciliación de personal docente e investigador; d) conciliación en el caso de personal de administración y servicios.

<sup>24</sup> En el documento de trabajo “Discapacidad y adaptación curricular” elaborado por IGNACIO UGALDE GONZALEZ Defensor Universitario de la Universidad de Sevilla y JOSÉ MANUEL LÓPEZ ALCALÁ Defensor Universitario de la Universidad de Cádiz, en el XII Encuentro Estatal de Defensores Universitarios, nos hablan del reto que supone para la incorporación de la Universidad Española al EEES, el cual puede ser un momento crítico para la inclusión de los estudiantes discapacitados en la Universidad, donde cada una de las titulaciones irá presidida de un catálogo de capacidades y competencias a seguir que puede resultar un obstáculo insalvable para estos alumnos, si no se contemplan explícitamente posibilidades alternativas para ellos. No se trataría de recortar el catálogo de capacidades a desarrollar, sino sustituir unas por otras. Esta medida no constituiría en ningún caso agravio comparativo, si viene acompañada de un cambio en la certificación o acreditación del currículo desarrollado.

<sup>25</sup> A los que se refieren en el documento de trabajo “TIC’S. Plataformas e-learning y derechos universitarios” JOSE MANUEL BAYOD BAYOD Defensor Universitario de la Universidad de Cantabria y JOAN MIRÓ AMETLLER Defensor Universitario de la Universidad de Girona, en el XII Encuentro Estatal de Defensores Universitarios, y donde advierten que no se considere que la comunicación digital suprimirá a la personal directa, ésta cambiará pero no desaparecerá; y así el proceso

permanente<sup>26</sup> formulada desde las Administraciones Europeas y Estatal, así como las agencias de calidad en algunas Comunidades Autónomas, o la implantación de unidades específicas en las diferentes Universidades; en definitiva, en palabras de ESPADA<sup>27</sup> RECAREY, incansable defensor de los derechos en la comunidad universitaria, desde su puesto como Presidente del Tribunal de Garantías de la Universidad de Vigo, es inevitable la necesidad de llevar a cabo un cambio en algunas partes de su estructura para que su operatividad y rendimiento fuesen más adaptables a una sociedad, la cual está en continuo cambio, y que requiere soluciones concretas a temáticas que se plantea, en virtud de un dinamismo que es un motor inherente de una buena capacidad de gestión.

Y es que, sinceramente, este cambio estructural que reclama el profesor Espada puede llegar, entre otros instrumentos, de la mano del Estatuto del estudiante universitario. Ahora bien, y por la experiencia de muchos años de gestión universitaria, no queremos que ante este texto normativo, la ilusión nos conduzca a una utopía inalcanzable, de la misma forma que la realidad no debe de ser el reflejo de una decepción, y todo ello, porque en definitiva se trata de una norma, que ha de ser elaborada con amplios horizontes, huyendo de la típica “mirada al ombligo” que ha presidido numerosas reformas educativas<sup>28</sup>, y donde cobren realidad las palabras de SCHMIDT-ABMANN<sup>29</sup> donde al referirse al hecho de que las sociedades modernas se encuentran sometidas a un proceso de constantes movimiento y transformación y han de enfrentarse a nuevos retos. Si el Derecho se concentra en exceso en la función estabilizadora que le es inherente, correría el peligro de obstaculizar las reformas necesarias que la sociedad demanda o de verse superado por la presión de los cambios.

---

de adaptación al EEES y la renovación de las enseñanzas, que da un mayor protagonismo al estudiante en su formación, ha replanteado la participación del estudiante en el aula, seminario o laboratorio y, asimismo, la asistencia a clase. Y a continuación exponen una serie de quejas que han llegado a los Defensores Universitarios que van desde los problemas surgidos en una asignatura de docencia virtual, a la estudiante que descalifica al profesor a través de la red social Tuenti, o los alumnos que graban a un compañero haciendo la presentación de clase, como las críticas de una alumna en la plataforma WebCT para criticar la docencia con expresiones bastantes despectivas, hasta los problemas de autenticidad sobre la elaboración de los trabajos, etc.

<sup>26</sup> Expresado por PÉREZ PEÑA, J, SÁNCHEZ GIRALDA T, y VILA I BOX, J., Los Defensores Universitarios y el reto de la calidad” Dykinson, Madrid, 2004, y donde ponen de manifiesto la importancia de los Defensores Universitarios con sus aportaciones a la mejora de la calidad de la Universidad.

<sup>27</sup> ESPADA RECAREY, L., El absentismo del alumnado universitario. El caso de Vigo, Consello Social Universidade de Vigo, 2009, p. 8.

<sup>28</sup> Para nosotros, entre las más escandalosas, se encuentran la elaboración de los Planes de estudio que se han realizado en todas las Universidades, y no nos referimos solamente a los Grados y Postgrados, sino también a la hora de abordar cualquier titulación en las épocas anteriores, donde en la mayoría de las ocasiones, han primado los intereses particulares de los Departamentos Universitarios, y determinadas “castas académicas”, que los verdaderos intereses públicos como son que el título responda a la realidad social.

<sup>29</sup> En la obra colectiva Innovación y reforma en el Derecho Administrativo, Editor JAVIER BARNES, SCHMIDT-ABMANN, E., “La necesidad de reformar el Derecho Administrativo”, Global Law Press, Sevilla, 2006, p. 21.

Por lo tanto, si el Estatuto quiere ser la norma que responda a las constantes transformaciones sociales y universitarias, lo primero que se deberá de tener en cuenta, y esto es muy difícil, es que en su elaboración se ha de huir de aquellos elementos del sistema que ante todo anteponen, el término estabilidad por el de responsabilidad, pues no se trata de una norma que tenga que ser consensuada con todos los elementos del sistema; nos estamos refiriendo a los deberes de los estudiantes, por citar un ejemplo, y donde no se deben de confundir los períodos de información pública y alegaciones, con la figura transaccional que tantas veces preside la vida de nuestros órganos universitarios.

Así las cosas, y tras estas reflexiones, vamos a abordar el texto del contenido denominado “Borrador del Estatuto del Estudiante Universitario”, elaborado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y que lleva por fecha 22 de enero de 2009, donde ya podemos destacar, el hermetismo que han tenido los responsables académicos en la elaboración del mismo “que cada palo aguante su vela”, pues, créanme si les digo, que hasta el mes de febrero que el texto llega a las Universidades, el desconocimiento del mismo ha sido total<sup>30</sup>; igualmente, estimamos que no ha sido precisamente un acierto, el que el texto no vaya acompañado de una memoria, donde se les participe a las Universidades, entre otros, sobre los criterios tenidos en cuenta, miembros que han participado en su elaboración, etc., datos que habrían contribuido a dar transparencia a la elaboración de la norma, todo ello agravado porque el borrador no presenta una mínima exposición de motivos; si a todo ello unimos el retraso, ya considerable para la elaboración del texto, está claro que la decepción puede ir enturbiando los límites de la ilusión depositadas.

### **3.1. La propuesta de Borrador del Estatuto del Estudiante Universitario**

La disposición adicional decimocuarta de la LOMLU, dedicada al Estatuto del estudiante universitario, establecía: “En el plazo de un año desde la entrada en vigor de esta Ley, el Gobierno aprobará el Estatuto del Estudiante Universitario previsto en el artículo 46.5 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, en la redacción dada por esta Ley”. Así pues, si tenemos en cuenta que la ley modificadora es de fecha 12 de abril de 2007, el plazo establecido para la aprobación de la norma se ha sobrepasado en principio, diríamos razonablemente, pues el borrador es de enero de 2009. Pero lo preocupante, es que lo que se presentó en el 2009, no era la norma sino un borrador, con lo que durante un año más, ahora tras la información pública, el Estatuto sigue sin haber sido aprobado, con lo que se va camino de los dos años y veinte meses, sin que el texto haya sido sancionado<sup>31</sup>.

---

<sup>30</sup> En apoyo de estas afirmaciones, con ocasión de la elaboración de nuestro libro *Derechos y Deberes en la Comunidad Universitaria*, publicado en el 2009, hicimos varios contactos con personas que ocupaban diríamos “cargos relevantes” en el Ministerio de Ciencia e Innovación, y todos nos decían: que se estaba trabajando, que no había nada concreto, etc. Y de pronto, salió a la luz pública, obviamente por imperativo legal, para dar cumplimiento a la obligatoriedad de participación pública que es exigible a todas las normas jurídicas.

<sup>31</sup> Ante la ausencia de pronunciamientos oficiales, donde echamos de menos algún documento de declaración clarificadora, en nuestra calidad de Asesor del Rector de la Universidad de Granada para el Estatuto del Estudiante, nos pusimos en contacto con el Ministerio, en concreto, con la Subdirección General de Coordinación Académica y Régimen Jurídico, de la Dirección General de Política

Es evidente, que el atasco del texto en el Ministerio, va a ralentizar, todavía más, su aplicación efectiva por parte de las Universidades, si tenemos en cuenta los trámites que aún faltan, y que muy resumidamente serían los siguientes: a) elaboración del texto que, con carácter de norma básica, apruebe el Estatuto, conforme a lo previsto en el art. 149.1.30ª, al que le corresponde establecer las normas básicas para el desarrollo del art. 27.10 de la CE que reconoce la autonomía universitaria; si éste o una parte del mismo se encamina por la vía de la Ley, el retraso será considerable por la propia dinámica de la elaboración de las leyes; b) Por parte de las Comunidades Autónomas, es lógico, que independientemente de que se opte por la vía reglamentaria o de la ley, en la parte no básica lo desarrollen cada una de ellas, pues éstas son responsables de la política universitaria de acuerdo con la Constitución y con sus Estatutos de Autonomía; c) finalizados los trámites anteriores, entra en juego el art. 46.2 de la LOU, que confiere en virtud de la autonomía de cada Universidad, bien a través de sus Estatutos en las de carácter público, o por medio de las Normas de organización y funcionamiento, la potestad para desarrollar los derechos y deberes de los estudiantes, entre los que se encuentra el régimen disciplinario.

Mientras tanto, y en espera de que se produzca el desatascado, vamos a exponer sucintamente las características del Borrador, para que cada uno aprecie sus luces y sus sombras, y después comentar algunas de las observaciones que durante el período de información pública se han producido; y todo ello reconociendo que, independientemente de los aciertos o desaciertos de la norma, el hecho positivo es la existencia de un proyecto normativo, que nos permite apreciar en toda su extensión la amplitud de relaciones universitarias que se han de regular.

Se presenta un texto<sup>32</sup> compuesto por 77 artículos, donde en su Capítulo I, se establece que la norma será de aplicación a todos los estudiantes universitarios, en su sentido más amplio, independientemente de la naturaleza del centro; y para ello define al estudiante universitario: *” toda persona que se halle matriculada en enseñanzas oficiales de alguno de los tres ciclos universitarios, así como enseñanzas de formación continua realizadas por las universidades o estudios de formación y de extensión universitaria”*.

El Capítulo II tiene por nombre de los Derechos y Deberes de los estudiantes, y se presenta estructurado en varias partes: una , que podríamos denominar de carácter general ( igualdad de derechos y deberes, el marco normativo para su ejercicio, la autonomía universitaria, la no discriminación, las cualificaciones académicas y profesionales, el derecho al reconocimiento de los conocimientos y capacidades previos

---

Universitaria, el día 8 de septiembre de 2009; donde por cierto fuimos atendidos muy amablemente por su titular Don Javier García Velasco, quien nos participó que no existía más documento oficial que el Borrador de enero de 2009, al que se le estaban incorporando las observaciones que habían llegado (observaciones de las Universidades, de los Defensores Universitarios, de los Vicerrectores de Estudiantes, de la RUNAE, etc). Asimismo, se nos participó de algún problema jurídico que se habían planteado, como es el caso de que el régimen disciplinario no vaya por la vía reglamentaria, y sea tratado por medio de Ley.

<sup>32</sup> Para mejor comprensión y seguimiento de la exposición, cada vez que nos refiramos a un artículo concreto del Borrador del Estatuto del estudiante universitario, utilizaremos comillas y letra cursiva.

y los derechos generales de los estudiantes); otra, donde se distingue la cualidad del estudiante según la naturaleza de los estudios (derechos particulares de los estudiantes de grado, derechos particulares de los estudiantes de master, derechos de los estudiantes de doctorado, y derechos de los estudiantes de la formación continua, de extensión universitaria y otra formación no formal); finaliza con los deberes de los estudiantes, a los que por cierto, no distingue en función de su cualidad, como si realiza en los derechos.

El acceso a la Universidad, con todo lo que comporta el acceso a las enseñanzas universitarias, como su admisión, incluyendo los estudiantes con discapacidad, y formación a lo largo de la vida se encuentran regulados en el Capítulo III, bajo la nomenclatura del Acceso a la universidad. La movilidad estudiantil del Capítulo IV, comprende desde los programas de movilidad, nacional o internacional, hasta el reconocimiento académico, incluyendo por su especificidad a los estudiantes con discapacidad. Todo lo que afecta a las tutorías y a la autorización se encuentran en el Capítulo V, con especial regulación de su publicidad, así como la adaptación a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Por su contenido y extensión, el Capítulo VI dedicado a la Programación docente y evaluación del estudiante, está llamado a convertirse en la línea medular de la norma, pues incluye todo lo concerniente a la programación docente, las prácticas académicas, la evaluación del estudiante así como la programación de las pruebas de evaluación, las comunicaciones de las calificaciones, el régimen de la revisión y las reclamaciones de las calificaciones, así como la necesidad de que se adapten todas las pruebas a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, como el conjunto de formalidades en relación a la identificación de los estudiantes, la justificación de asistencia, la solicitud de tribunales de evaluación, y el reconocimiento de ciertas actividades; no se olvida este capítulo, del cada vez más delicado problema de la propiedad intelectual.

La participación y representación estudiantil, como no podía ser de otra forma, juega un papel muy importante, pues no se olvide que una modificación muy sensible a la LOU, fue la creación de un Consejo del estudiante universitario, y tan es así que, aunque no se corresponda con la sistemática que debería llevar el texto jurídico, lo describe en otro capítulo el X, dejando todos los aspectos de la representación al Capítulo VII. No obstante, y por nuestra parte, los abordamos juntos, en aras de conseguir mayor claridad en la exposición. Por lo tanto, en estos dos capítulos nos encontramos todo lo que afecta a los representantes estudiantiles (definición, derechos, responsabilidades, participación, etc.), hasta la composición y constitución del Consejo, con una exhaustiva regulación de aspectos competenciales y de funcionamiento, más propias de normas internas que de este tipo de reglamentos, como se puede ver en las funciones del presidente, de los vicepresidentes, secretario, Comisión permanente, etc.

Ni que decir tiene, que una de las materias más sensibles en el sector de los estudiantes, es aquella que afecta a la Becas y Ayudas, y así lo regula el Capítulo VIII, el cual pretende convertirse en el marco regulador de las mismas, lo que ciertamente es muy loable por su trascendencia en la vida universitaria, y para ello no solamente establece los principios básicos de las becas y ayudas, sino la propia participación de los estudiantes, hasta las garantías y la cobertura del seguro universitario.

El Capítulo X, lo vamos a identificar como el capítulo incómodo, denominación nuestra que obedece, a la propia terminología semántica que han utilizado para enmascarar el régimen disciplinario de los estudiantes universitarios, y si no vean “régimen de convivencia activa y corresponsabilidad universitaria”, ahí no es nada. En una sociedad democrática puede haber con tal denominación un régimen disciplinario de las fuerzas armadas, un régimen disciplinario deportivo, un régimen disciplinario de los funcionarios y empleados públicos, un régimen disciplinario en los colegios profesionales, etc., y en las Universidades no; se le quiere llamar régimen de convivencia activa y corresponsabilidad. Y, además, es tan incómodo para el gobierno, que lo pasa de puntillas, remitiéndolo a cada Universidad, donde por supuesto ha habido una fuerte contestación. Y para no dejarlo sólo, se le incluye un apartado a la responsabilidad civil, que pretende descubrir el Mediterráneo, y una mención al procedimiento disciplinario tan débil que molesta más por lo que dice, pues son puras obviedades, que por lo que tenía que regular si se quiere hacer un procedimiento disciplinario específico, de lo contrario ni habría que mencionarlo.

Finaliza el Borrador, con lo que podemos denominar “la parte amable”, pues los capítulos que a continuación vemos, están destinados a materias tan sugestivas como el Capítulo XI a las actividades deportivas de los estudiantes; a la formación de valores del Capítulo XII; o a la participación de los estudiantes en actividades de cooperación al desarrollo a través del capítulo XIII, para finalizar con un Capítulo el XIV destinado a todo lo que constituyen los servicios de atención al universitario.

### **3.2. Consideraciones a las propuestas del Borrador del Estatuto del Estudiante Universitario**

Si comentábamos, anteriormente con ocasión de la elaboración del Borrador, el hermetismo que han tenido los responsables del Ministerio en todo lo que se refiere al Estatuto, lamentablemente hemos de decir lo mismo, es decir más hermetismo, en todo lo que atañe a las numerosas observaciones que se han realizado por parte de las Universidades, a través de los Rectores, de los Vicerrectores de Estudiantes, de los Defensores Universitarios, de las Asociaciones y Sindicatos de Estudiantes, etc., pues no se ha dado publicidad a la pléyade de alegaciones que se han producido, y con un lacónico: unas se incorporarán y otras se rechazarán, ha sido la respuesta “in voce” que hemos obtenido. Es más, no llegamos a comprender, como en los momentos actuales donde las vías telemáticas están a la orden del día, ni siquiera se ha creado un espacio, tipo WEB, en las que se fuera informando, a la vez que se posibilitarían las aportaciones de los diferentes sectores de la comunidad universitaria; esta crítica que realizamos, en nada empaña la legalidad que se ha tenido en la elaboración de la norma, todo ello de acuerdo con el art. 105 de la CE que prevé la audiencia de los ciudadanos en el procedimiento de la elaboración de las disposiciones administrativas que les afecten, y que encuentra su regulación en el art. 24 de la Ley 50/1997, de 27 de noviembre, de Organización, Competencia y Funcionamiento del Gobierno; lo que queremos decir, es que se ha perdido una excelente oportunidad para haber aumentado los canales de participación y, de esta forma, fomentar la, ya de por sí maltrecha, contribución de ciertos sectores a la vida universitaria.

Así pues, y ante la ausencia de fuentes documentales aportadas por el Ministerio, nuestras consideraciones se van a centrar en el Documento “Informe del Pleno de la Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles” (RUNAE)<sup>33</sup>, celebrado en la Universidad Pública de Navarra, los días 19 y 20 de febrero de 2009, el documento “Propuestas que realiza el Asesor del Rector de la Universidad de Granada para el Estatuto y la Delegación de Estudiantes”, de fecha 4 de marzo de 2009<sup>34</sup>, así como las numerosas impresiones que hemos obtenido de la Conferencia Estatal de Defensores Universitarios. No se trata, y así queremos advertirlo, de una exposición exhaustiva, sobre todo porque el espacio literario se corresponde con el de un artículo, sino del relato y consideraciones sobre aquellos aspectos que consideramos más relevantes de acuerdo con las fuentes consultadas, y que reducimos a diez consideraciones sobre el conjunto normativo.

La primera consideración, la realizamos al amparo de la bóveda constitucional, que permite al Estado como competencia exclusiva de los artículos 149.1<sup>a</sup> lo que atañe a las condiciones básicas<sup>35</sup> que garanticen la igualdad de todos los españoles; y, del 149.1<sup>a</sup>30 en lo referente a las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales, por lo que la tarea normativa ha de tener como claves esenciales: a) el derecho a la seguridad jurídica en cuanto a calendarios académicos, contenido e intensidad de las enseñanzas, exigencia y equilibrio en los mecanismos de evaluación<sup>36</sup> –eliminando la arbitrariedad-; b) la igualdad en todo el Estado español de aquellas circunstancias que sean objeto de apreciación y relevancia académica: la discapacidad, la situación laboral, la conciliación de la vida familiar, y demás circunstancias, que permitan la movilidad de los estudiantes en las mismas condiciones; c) la implantación de mecanismos, flexibles y ágiles, que permitan la tutela y garantía

---

<sup>33</sup> Comisión Sectorial de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), y que engloba a todos los Vicerrectores de Estudiantes de las Universidades, con lo que supone un documento muy importante, y de considerable opinión, al ser la voz de más de cincuenta Universidades.

<sup>34</sup> Dicho Informe fue remitido por el Rector de la Universidad de Granada Profesor Francisco González al propio Ministerio.

<sup>35</sup> El Informe de la RUNAE, en lo sucesivo (IRUNAE), está realizado en forma de Comentarios, y según ellos, así consta en la p.1<sup>a</sup>,son cuestiones centrales de carácter insoslayable; y por lo que respecta a nuestra consideración se puede leer: “De modo general se recomienda que el Borrador defina un marco general para todas las Universidades, recogiendo las denominaciones comunes aplicables a las mismas...”.

<sup>36</sup> Un muy buen ejemplo de la situación actual lo podemos encontrar en los Informes periódicos de los Defensores Universitarios, en el apartado de las quejas de los estudiantes, y en lo referente a los sistemas de evaluación, como botón de muestra, sirva el Informe al Claustro del Defensor Universitario de la Universidad de Almería (junio 2007-2008, p. 24), ANTONIO PULIDO: numerosas quejas planteadas tienen su origen en la falta de normativa interna sobre determinados aspectos del funcionamiento. El más flagrante es el relacionado con la ausencia de una normativa consensuada sobre exámenes y evaluaciones, que contenga los diferentes aspectos comunes a todas las titulaciones y se evite las peculiaridades más o menos arbitrarias que podrían llegar a darse; en donde el procedimiento a seguir con las reclamaciones y revisión de exámenes quede claro...”; igualmente es, de interesante, la Recomendación de MERCEDES VICO Defensora Universitaria de la Universidad de Málaga en su Informe al Claustro (2007-2008, p. 40), donde se recomienda que se ultime la elaboración y aprobación del Reglamento de Evaluación para dar seguridad jurídica a los procedimientos de evaluación y revisión de exámenes, así como, para atender la demanda generalizada de muchos de los estudiantes de la UMA referidas a la necesidad de contar con un Reglamento de Compensación.

de los derechos de los estudiantes, como sucede con la queja ante el Defensor Universitario, y la potenciación de las funciones de mediación y conciliación, sin perjuicio de las reclamaciones y recursos que procedan en la vía administrativa.

La segunda, tiene su origen en el art. 8.1.p) del Borrador, al relatar los derechos generales de los estudiantes universitarios: *“Tener una representación activa y participativa, en el marco de la responsabilidad colectiva, en los órganos de gobierno y gestión de la Universidad, en los términos establecidos en este Estatuto y en los respectivos Estatutos o normas de organización y funcionamiento”*, como se puede comprobar con este tenor, se está refiriendo a los órganos de gobierno y de gestión, cuando debe de incluirse el término “participación”, pues son numerosas las Universidades que cuentan con órganos de esta naturaleza que no son de gobierno o de gestión<sup>37</sup>, y donde la diferencia es muy notable: en los primeros los estudiantes forman parte de los órganos que deciden; mientras que en los segundos, son lo que se denominan “horizontales”, pues se limitan a hacer propuestas en igualdad de condiciones como sucede con el Comité de Empresa o la Junta de Personal Docente e Investigador .

La tercera, se encuentra relacionada con la posibilidad de compaginar los estudios con la vida laboral, ésta es la redacción del art.8.1.u): *“Una atención y un diseño de las actividades académicas que faciliten compaginar los estudios con la actividad laboral”*, se trata de un precepto que está imbricado en el art. 46.2.k) de la LOU, y con el 46.2.b) destinado a la igualdad de oportunidades, que incluye la no discriminación por razones de discapacidad, circunstancia personal o social. Por tanto, un artículo que persigue “in fine” que la igualdad sea un objetivo determinante en la actividad académica, hasta el punto de poder permitir la “discriminación positiva”; y es por este motivo por el que la redacción del artículo debe ser más extensa<sup>38</sup> por lo que se debe de incluir, como hace la RUNAE, los aspectos familiares, que deben jugar en la misma posición que los laborales; y todo ello de acuerdo con las posibilidades que tiene la universidad como servicio público, y añadiendo por nuestra parte el respeto al principio de igualdad de oportunidades. Artículo que todos compartimos, pero de enormes dificultades técnicas para su aplicación en toda su extensión, que será más fácil en aquellas materias como la elección de grupo de docencia, tutorías, realización de trabajos, etc., pero más difícil en los sistemas de evaluación que requieren un tratamiento más uniforme, excepto en aquellas causas que las Universidades consideren oportunas y que habrán de hilvanar muy finamente, para evitar los agravios comparativos, muy proclives en el vocabulario de los estudiantes.

---

<sup>37</sup> Por citar algunos ejemplos: la Universidad de Granada a través de su Delegación General de Estudiantes, en su artº 1, dice. “ la Delegación General de estudiantes es el máximo órgano de participación, deliberación, información, consulta y asesoramiento...”; en la estructura de la Delegación de alumnos de la Universidad Politécnica de Madrid, se aprecia lo siguiente en el art. 1:” coordinar y canalizar la representación de los estudiantes; igualmente, en el Consejo de Estudiantes de la Universidad Alcalá de Henares: · órgano universitario máximo de representación estudiantil; el Reglamento de la Delegación de Estudiantes de la Universidad Carlos III, art.1. “La delegación de Estudiantes es el único órgano oficial de representación..”,...

<sup>38</sup> El IRUNAE presenta la siguiente redacción. “ una atención y un diseño razonable de las actividades académicas, en la medida de las disponibilidades organizativas y presupuestarias de cada universidad, que faciliten la conciliación de los estudios con la vida laboral y familiar”.

En cuarto lugar, dentro de un artículo destinado a los deberes de los estudiantes universitarios, se recoge en el art.13.2.a): *“El estudio y la participación activa en las actividades académicas que ayuden a completar su formación”*. Como se desprende de la norma la redacción utiliza un concepto jurídico indeterminado como es “la participación activa”, término que incluye desde la actitud del estudiante en clase hasta la asistencia. Si a ello unimos que el art. 46.1 de la LOU concibe el estudio como un derecho y un deber de los estudiantes, es obvio que la asistencia a clase (tabú en nuestra universidad), puede ser un deber para el estudiante en aquellas programaciones docentes de los Departamentos que así lo establezcan, en el ámbito de sus respectivas competencias como unidades de docencia e investigación (art.9.LOU), por lo que, ante esta situación, la norma estimamos que debería de incluir el concepto de asistencia a clase<sup>39</sup> junto al de participación activa, ya que ésta se precia muy difícil, sino se asiste a clase.

Una quinta consideración, trae su causa en el art. 25.2, en un articulado que viene a regular aspectos de la programación docente de las enseñanzas oficiales: *“Los estudiantes tienen derecho a conocer la programación docente de cada curso y enseñanza, por los medios de publicidad que estime la universidad, con antelación suficiente y, en todo caso, antes de la apertura del plazo de matrícula en cada curso académico....”*, la bondad del texto se ve empañada por la utilización, nuevamente, de otro concepto jurídico indeterminado como es “antelación suficiente”, el cual debería ser sustituido por un plazo concreto e igual en todo el Estado, si queremos facilitar la movilidad de los estudiantes, debido a que el conocimiento de los programas incide notablemente en la matrícula de las asignaturas. A mayor abundamiento, no vemos problema alguno, que al igual que sucede con los plazos de inicio o finalización del curso académico, se establezca un plazo concreto como puede ser en el mes de mayo, o quince días antes de la matrícula, etc., por lo que con esta publicidad, y gracias a los procedimientos telemáticos se favorecería la movilidad estudiantil.

Como sexta observación, el art. 27.5 consagra el derecho de revisión de la siguiente forma: *“Los estudiantes tendrán al menos un procedimiento de revisión de sus calificaciones con anterioridad a su incorporación a las actas oficiales, y podrán ejercer, en su caso, los medios de reclamación que establezca la Universidad”*. La trascendencia jurídica de este texto es de gran intensidad, porque afecta a uno de los elementos esenciales del sistema universitario, cual es la verificación del conocimiento

---

<sup>39</sup> De esclarecedor, podemos tildar, el documento elaborado en el IX Encuentro Estatal de Defensores Universitarios, organizados por las Universidades de Alicante y Miguel Hernández, Octubre de 2006, donde la Mesa de Trabajo número 4, trató sobre “La asistencia a clase en el Espacio Europeo de Educación Superior”, coordinada por PILAR ABAD Defensora de la Universidad de Valladolid y MARIA TERESA GONZÁLEZ Defensora de la Universidad Politécnica de Madrid, en sus conclusiones, y por lo que respecta a los procedimientos de evaluación basado en parámetros que proponen un cálculo de la relación créditos ECTS-carga de trabajo del Estudiante, uno de los cuales sería la asistencia a clase (Doc. ANECA 2003, p.11; Doc. CRUE 2006, pp.3-7); en este sentido, la tendencia en las Universidades europeas adaptadas al ECTS se inclina a no postular la obligatoriedad de asistir a clase, aunque esta suele resultar “muy conveniente” o “aconsejable” a la hora de la evaluación. Asimismo se anima al estudiante a adoptar comportamientos de participación en clase, los cuales, obviamente, suponen el factor “presencia” en el aula.

de los estudiantes, íntimamente relacionado con la autonomía universitaria del art.2.2. de la LOU, así como con el art. 27 de la CE, donde en la ubicación del derecho a la educación, se encuentra el derecho a un control objetivo y racional.

Mucho se ha hablado, y se hablará de la naturaleza jurídica del acto examinador<sup>40</sup>, donde, en el sentir de la mayoría, consideramos que el acto calificador es un acto administrativo, y como tal, cuando lo realiza una Universidad pública, estaríamos en presencia del denominado “trámite de audiencia” previsto en el art. 84 de la LRJAP-PAC, y su posterior recurso de alzada o potestativo de reposición del art. 107 del mismo cuerpo legal. Ahora bien, y ¿Cuándo se trata de universidades privadas no sometidas al régimen del procedimiento administrativo común? ¿No se les aplicarían estos mecanismos de la norma pública al no ser administración en sentido estricto?, aunque cierta parte de la doctrina como SANTA MARÍA PASTOR, MOREU CARBONELL, las considere como agentes delegados de la administración, la respuesta nos conduce a afirmar que aunque las Universidades privadas establezcan mecanismos muy similares al procedimiento administrativo común, no le es aplicable su régimen, como lo demuestra la vía jurisdiccional distinta por la que se tutelan los diferentes actos, lo cual no es obstáculo para que se considere la necesidad de unificar la jurisdicción en esta materia, y no permitir el actual mapa de evaluación tan disperso que existe en todo el Estado: a) normas propias de las universidades públicas; b) normas propias de las universidades privadas; c) garantías para los estudiantes de las universidades públicas a través de la LRJAP-PAC; d) normas de las Comunidades Autónomas, etc., por lo que, en nuestra opinión, lo aconsejable sería establecer un mínimo básico sobre las garantías en la valoración del conocimiento.

En séptimo lugar, y dentro del art. 28, se regulan lo que técnicamente se denomina “examen de incidencias”:

*“3. La programación de pruebas de evaluación no podrá alterarse, salvo en aquellas situaciones en las que, por imposibilidad sobrevenida, resulte irrealizable según lo establecido. Ante estas situaciones, el Decanato o Dirección del Centro realizarán las alteraciones oportunas, previa consulta al profesor o coordinador de la asignatura y al representante de los estudiantes del curso o grupo afectado”.*

*“5. Los estudiantes que, por motivos de asistencia a reuniones de los órganos colegiados de las universidades, o por otros motivos previstos en sus respectivas normativas, no pueden concurrir a las pruebas de evaluación programadas, tendrán derecho a que les fije un día y hora diferentes para su realización”.*

*“6. Si de la programación de los sistemas de evaluación resulta que un estudiante tiene convocadas en un intervalo menor de veinticuatro horas dos pruebas de carácter global correspondientes a asignaturas del mismo plan de estudios, tendrá derecho a su aplazamiento en los términos que determine la universidad”.*

---

<sup>40</sup> Donde, ya en su día, se pronunciaron entre otros: TARDÍO PATO, J.A., “La función calificadora de los alumnos universitarios y su control jurisdiccional”, REDA, núm. 139. pp. 373-417; MOREU CARBONELL, E., El examen en el nuevo sistema educativo español. Régimen jurídico de los exámenes académicos, Comares, Granada, 2003; JIMENEZ SOTO, I., Derechos y Deberes en la Comunidad...

La proliferación cada vez mayor del “examen de incidencias” por parte de los estudiantes, nos conduce a reflexionar sobre las causas por las que se puede otorgar un plazo distinto al establecido en la convocatoria oficial, que tiene efectos de plazo público, y que obliga a todas las partes, en su extensión del art. 47 de la LRJAP-PAC; y que por lo tanto debe de ser respetado por profesores y estudiantes en aras del sometimiento al principio de igualdad de oportunidades, y así evitar que los estudiantes puedan confeccionar un programa de “exámenes a la carta”, con la consiguiente situación de ventajas y desventajas, ante la imposibilidad de poder atender como servicio público las peticiones de cada estudiante, debido a la limitación de medios y recursos.

Además, no se falta a la verdad, si decimos que la realización de un examen, fuera de la fecha establecida –que es de lo que se trata-, se ha convertido en un auténtico abuso, donde la mayoría de los sistemas de incidencias, le otorgan al profesor la capacidad de decidir sobre la concesión o denegación de la incidencia, y en caso positivo alterar un calendario académico que ha sido aprobado por un órgano administrativo colegiado – por ejemplo la Junta de Centro-, cuando no existe delegación expresa para esa función, al menos algo sorprendente.

Esta práctica conlleva dos situaciones verdaderamente anormales: la primera, la presión que debe de soportar el profesor a la hora de admitir la incidencia; y la segunda, la ausencia de seguridad jurídica para los estudiantes que en la mayoría de las veces no saben si su circunstancia será atendida o no por la discrecionalidad del profesor, última persona en quien suele recaer la decisión.

Ante este panorama, somos de la opinión, que la regulación del examen de incidencia debe de venir determinada, prácticamente reglada, en la norma: imposibilidad sobrevenida acreditada, coincidencia de exámenes con convocatoria de órganos colegiados; coincidencia con competiciones deportivas universitarias oficiales, etc., así como que su autorización denegación, corresponda a órgano académicos, sin que ello no suponga que, una vez concedida, no se cuente con el profesor.

El mismo artículo anterior, nos permite abordar una modalidad de examen que, estos momentos, podemos tildar de “peculiar”, como es el examen oral, que precisamente no fue una modalidad de examen inusual en determinadas materias de las Facultades de Derecho, y que da paso a la octava observación, de la mano del art. 28.4.. “ *Si la programación docente de la asignatura incluye la realización de pruebas orales, la fecha de comienzo será fijada, dentro de las fechas asignadas en el calendario académico, de común acuerdo entre el profesor y los estudiantes, debiendo ser comunicada al Decanato o Dirección del Centro*”. Se trata de una regulación de mínimos: calendario, común acuerdo, comunicación. Sin embargo, la norma adolece de un mínimo de garantías para el estudiante, por todo lo que afecta al trámite de audiencia o revisión, y más aún la merma de seguridad jurídica en caso de recurso, pues independientemente del régimen jurídico que se aplique, el elemento probatorio constituye un elemento fundamental, y claro está, en esta modalidad de examen es verdaderamente difícil. Por estos motivos, y para paliar la falta de pruebas, algunas universidades como sucede con la Politécnica de Madrid, Cantabria, Autónoma de

Madrid, o Alfonso X El Sabio, han establecido mecanismos de garantía, como son la publicidad del examen y la realización del mismo ante un tribunal, procedimiento al cual desde estas líneas nos adherimos.

Hemos dejado para finalizar nuestras observaciones, es decir la novena y la décima, las dos cuestiones que, según la Administración educativa<sup>41</sup>, son las principales causantes del atasco que tiene el Estatuto y que son el Régimen disciplinario y el Consejo del Estudiante Universitario.

Por lo que respecta al Régimen Disciplinario, ésta es la escueta redacción del Borrador.

*Art. 52. Régimen de convivencia. "1. Corresponde al rector adoptar las decisiones relativas al régimen de convivencia y disciplinario de los estudiantes matriculados en ella.*

*2. Las Universidades establecerán normas respecto al incumplimiento de los deberes previstos en este estatuto, en los estatutos propios y en la legislación general".*

*Art.53. Infracciones y sanciones.*

*"En el plazo de un año se tipificarán como infracciones leves, graves o muy graves los comportamientos, acciones u omisiones que supongan el incumplimiento de los deberes de los estudiantes. Asimismo, determinarán las sanciones disciplinarias que correspondan a cada caso".*

*Art. 55.Procedimiento disciplinario.*

*"Se regularán los correspondientes procedimientos disciplinarios, respetando en todo caso las garantías derivadas de los principios de audiencia y contradicción, así como del derecho a la defensa del estudiante contra el que dicho procedimiento se dirija".*

Con esta redacción, se pretende derogar el Reglamento de Disciplina Académica del Decreto de 8 de septiembre de 1954, al que la propia Jurisprudencia del Tribunal Supremo ha venido a admitir después de la Constitución, eso sí con matices<sup>42</sup>. Sin embargo, pese a su aplicabilidad se ha mantenido, constantemente, dudas sobre su legalidad, por la insuficiencia de rango desde la perspectiva de reserva de ley (art.25.1 CE), pues estamos en presencia de un reglamento que define infracciones y sanciones sin regulación ni habilitación alguna; y, no obstante, si en el ámbito sancionador administrativo el Tribunal Constitucional ha venido respetando la situación anterior a la Constitución (STC 10/1/1988, de 8 de junio), en las que no era del todo infrecuente que hubiera tipificaciones de infracciones y sanciones en normas de carácter reglamentario, posteriormente el denominado "principio de legalidad" del art.25.1 de la CE, ha sido extendido por el TC al Derecho Administrativo Sancionador desde la STC de 8 de junio de 1981, de forma que, tras la Constitución, toda remisión a la potestad reglamentaria para definir infracciones y sanciones carece de virtualidad (STC

---

<sup>41</sup> Nos referimos al Director General de Universidades del Ministerio Felipe Pétriz Calvo, en su intervención en el XII Encuentro Estatal de Defensores Universitarios, con su conferencia: "Estatuto del estudiante y Estatuto del PDF".

<sup>42</sup> Al respecto se puede consultar el, muy meritorio en su día, trabajo de PENAM GAVIN, J., "El régimen disciplinario de los estudiantes universitarios: sobre la vigencia y aplicabilidad del reglamento de disciplina académica", RAP, NÚM.135, 1994, PP.435-471.

219/1991, de 25 de noviembre), donde la expresión “legislación vigente” del art. 25.1 CE se interpreta en efecto como expresiva de una reserva de Ley.

Así las cosas, y como certeramente lo expresa GÓMEZ GARCÍA<sup>43</sup>, si se analiza el texto del art.46.2 de la LOU, a la luz de la doctrina jurisprudencial, se comprueba que falta una definición más o menos precisa de las sanciones e infracciones, haciendo una remisión en blanco a favor de la potestad reglamentaria autónoma de las Universidades, sin establecer, cuanto menos, una tipificación de las infracciones de mayor gravedad que pudiera ser cometida por los estudiantes universitarios, ni definir las sanciones a imponer.

Así pues, el primer escollo importante con el que se ha encontrado el Borrador, es la no adecuación del régimen disciplinario al principio de legalidad que establece la Constitución, y por esta razón, según el Director General de Universidades, se ha creado una Comisión mixta entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Justicia, según manifestó en el XII Encuentro Estatal de Defensores Universitarios, para estudiar la forma de acometer el régimen disciplinario, habida cuenta de los problemas de legalidad que plantea la regulación por vía reglamentaria.

Pero, además, las Universidades no están de acuerdo con una remisión tan amplia y heterogénea a sus propios estatutos<sup>44</sup>, y que en aras de la movilidad estudiantil, esta se viera incentivada por los distintos tipos de infracciones y sanciones, pues iría contra el espíritu de la norma, el que se favorezca la movilidad porque las sanciones son más benévolas en universidad que en otra.

Así las cosas, nuestra opinión, tal y como la manifestamos en el informe al Rector de la Universidad de Granada<sup>45</sup>, emitido en marzo de 2009, es que debería de haber una normativa básica, al amparo de los arts. 27; 149.1ª,1; y 149.1ª 30 de la CE, para todo el Estado, y desarrollada posteriormente por las Comunidades Autónomas y las respectivas Universidades. Sí la Comunidad Universitaria está integrada por Profesores, Personal de Administración y Servicios, no se comprende como los Profesores y el PAS, tienen un régimen igual en todo el Estado, Ley 7/2007, de 12 de abril del Estatuto Básico del Empleado Público, y el Real Decreto 33/1986, de Régimen Disciplinario de los Funcionarios de la Administración del Estado, y no así los estudiantes.

Como conclusión, y a modo de propuesta, con la normativa de referencia, expuesta anteriormente, se podría construir un régimen disciplinario de los estudiantes

---

<sup>43</sup> GÓMEZ GARCÍA, M.J.,” La potestad sancionadora de las Universidades”, en la obra colectiva dirigida por JULIO V, GONZÁLEZ GARCÍA, Comentario a la Ley Orgánica de Universidades, p.610.

<sup>44</sup> El IRUNAE es taxativo al respecto, p.9: “Sería necesario un régimen disciplinario general para todas las universidades españolas, y que no se descentralizara por completo esta competencia a las universidades. Hay que evitar que una misma falta fuera objeto de tratamiento muy distinto por las distintas universidades”.

<sup>45</sup> Donde, por cierto, coincide plenamente con GÓMEZ GARCÍA, M.J., “La potestad sancionadora de las Universidades”...p. 611.

universitarios, bien elaborando una Ley específica<sup>46</sup>, lo cual consideramos que sería bastante complicado, teniendo en cuenta el funcionamiento parlamentario, así como las prioridades legislativas del Estado, y en caso de que se optara por esta vía, que duda cabe que el retraso sería mayor; la otra solución, podría venir con una modificación a la LOU, a través de un añadido al artículo 46.5, como una disposición adicional nueva, es decir, la trigésima; igualmente por medio de una Ley de acompañamiento, etc. Donde se tendría en cuenta lo siguiente: a) todo el procedimiento disciplinario, así como las infracciones y sanciones muy graves, serían abordadas en la legislación estatal; b) las infracciones y sanciones graves corresponderían a la legislación autonómica, quienes podrían tener parte de desarrollo del mismo; c) las infracciones y sanciones leves en la normativa de cada Universidad.

El Consejo del estudiante universitario, nuestra última consideración al Borrador, es objeto de tratamiento, desde nuestro punto de vista, de una forma exhaustiva, como se desprende de los artículos 56 al 71, y en modo alguno justificada, salvo la imagen que se desprende de su regulación, que no es otra que la importancia que se le quiere dar al mismo; y para ello, se acude a exceso de normatividad, más propia del Reglamento de Régimen Interior, que de la norma matriz que pretende ser el Borrador, como se demuestra al regular materias como: funcionamiento, el Pleno, composición de la Comisión Permanente, el Presidente, Funciones del Presidente, funciones del Vicepresidente primero y segundo, funciones del Secretario, etc.. Realizada esta observación de carácter general, consideramos conveniente exponer el texto que afecta a la médula del órgano que se quiere instaurar.

Art. 56. Naturaleza.

*“1. El Consejo de Estudiantes Universitario, es el órgano superior de deliberación, consulta y representación de los estudiantes universitarios, ante el Ministerio de Ciencia e Innovación.*

*2. Por su naturaleza y composición, las actividades del Consejo del Estudiante Universitario se integrarán en el marco del Ministerio con competencias en materia de Universidades a través de la Secretaría de Estado de Universidades.”*

Art. 57. Composición.

*“1. El Consejo del Estudiante Universitario estará formado por:*

*a). Dos representantes estudiantiles de cada una de las universidades españolas (públicas y privadas), uno matriculado en enseñanzas oficiales de grado o equivalentes, y el otro matriculado en las enseñanzas oficiales de master o doctorado, elegidos por y entre los representantes de estudiantes en el Claustro, de acuerdo con el procedimiento establecido en los Estatutos de cada Universidad. De ellos, uno será Vicepresidente segundo.*

*b) Una representación de las asociaciones más importantes con amplia implantación a nivel nacional.*

---

<sup>46</sup> Salvando las diferencias sensibles que existen, recordamos la Ley Orgánica 12/2007, de 22 de octubre, de Régimen Disciplinario de la Guardia Civil; o la Ley Orgánica 7/2007, de 2 de julio, de Régimen Disciplinario de las Fuerzas Armadas, como situaciones de especial sujeción que se han regulado por la Ley, las cuales mencionamos, sólo a título de ejemplo, para comprender que no es algo novedosa esta propuesta.

c) *Cinco miembros designados por su Presidente.*

d) *Además, serán miembros natos del mismo:*

*I. El titular del ministerio que tenga atribuidas las competencias en materia de universidades, que actuará de Presidente.*

*II. El titular de la Secretaría de Estado de Universidades, que será Vicepresidente primero.*

*III. El titular de la Dirección General de Universidades, que actuará de Secretario.*

*2. En la composición del Consejo del Estudiante Universitario se atenderá a la paridad.”*

Está claro, pues así lo manifestaron las Universidades<sup>47</sup>, que la redacción sobre la composición del Consejo no les gusta, es más, es la única reparación que se hace a un extenso articulado, lo cual es indicativo, que ya de principio el órgano no les satisface, luego para que seguir hacia delante (nosotros diríamos economía procesal); y el propio Director General de Universidades, en su exposición en Zaragoza ante el XII Encuentro Estatal de Defensores Universitarios, venía a decir, que era uno de los principales problemas del Estatuto, sobre todo, por la dificultad de encontrar interlocutores válidos por parte de la representación estudiantil, pues la pregunta es obvia ¿quién representa a los estudiantes?, y para nosotros la respuesta es muy sencilla, quienes determinen los estatutos de cada Universidad; y para ello, lo primero que hay que hacer es erradicar el término de claustral, pues este requisito cercena la posibilidad que tienen numerosos estudiantes que no son de órganos de gobierno, pero si pertenecen a Delegaciones o Consejos de Estudiantes. Así pues, para que complicar al Estado con algo, que le corresponde a cada Universidad, en virtud de su propia autonomía, y donde ya buena parte de ellas, han creado en sus Estatutos y posteriores normas reglamentarias los órganos de participación y representación estudiantil. El problema será que, en cada Universidad, los representantes sean verdaderamente los representantes de los estudiantes, y para ello deben de tener establecidos los mecanismos oportunos, que, independientemente, del organismo que se tenga, es fundamental el nombramiento por parte del Rector de cada universidad, como verificador que los estudiantes que forman parte del Consejo son los representantes de esa Universidad.

Por lo que atañe al resto de miembros del Consejo, siempre será discutible quienes estén o no estén; ahora bien, lo que no parece adecuado es dejar otra vez decisiones a conceptos jurídicos indeterminados como es “asociación importante” ¿número de socios?, ¿número de actividades?, ¿calidad de los eventos que organizan?, etc., lo mejor es reconducir su representación, atribuyéndole un número a cada Comunidad Autónoma si se quiere contar con ellas como miembros; por último, parece lógico, que para vertebrar la estructura estudiantil, aquellas Comunidades Autónomas que tengan órganos similares también estén representadas en el órgano estatal. El resto de miembros, insistimos, es una materia totalmente opinable, y será fruto del consenso que corresponde a los responsables de llevar a buen puerto el proyecto.

---

<sup>47</sup> IRUNAE, p.9: “Parece adecuado estudiar más detenidamente la Composición del Consejo, y replantearse, entre otros aspectos, su Comisión Permanente, a fin de alcanzar el mayo consenso en este terreno. Incluir en el Consejo una representación de las Universidades españolas”.

# EL USO DE LAS PLATAFORMAS DE ENSEÑANZA VIRTUAL PARA IMPARTIR ASIGNATURAS JURÍDICAS

JUAN MANUEL AYLLÓN DÍAZ-GONZÁLEZ  
Profesor Titular de Derecho Administrativo  
[jmayllon@uma.es](mailto:jmayllon@uma.es)

*Universidad de Málaga*

**RESUMEN:** El uso de plataformas de enseñanza virtual se está abriendo camino en el ámbito de la docencia universitaria. Prácticamente todas las universidades españolas cuentan hoy día con campus virtuales a disposición de la comunidad universitaria e intentan promover su uso. Este proceso se hace cada día más patente en la medida en que se piensa que dichas plataformas están llamadas a jugar un papel relevante en la renovación pedagógica que el espacio europeo de educación superior trata de impulsar. El presente artículo expone de una manera práctica y concisa cómo hacer uso de estas plataformas para impartir asignaturas jurídicas. Se basa en la experiencia del autor en el empleo de la plataforma virtual *moodle*, una de las más extendidas internacionalmente. El artículo explora las indudables ventajas que estos instrumentos aportan para la docencia universitaria pero apunta igualmente algunos de los inconvenientes o problemas que su uso está suscitando.

**PALABRAS CLAVES:** Derecho, docencia universitaria, plataformas de enseñanza virtual, e-learning, *moodle*, espacio europeo de educación superior, plan Bolonia, renovación pedagógica.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. ¿Qué es una plataforma de enseñanza virtual? 3. ¿Cómo hacer uso de las plataformas de enseñanza virtual en la docencia universitaria? 4. Aspectos técnicos de interés. 5. Ventajas que las plataformas proporcionan. 6. Problemas que plantea el uso de plataformas de enseñanza virtual. 7. Conclusiones.

*Siempre recién llegado,  
al dudar en los dogmas y afirmar en la nada,  
el profesor procura,  
más que decir verdades, no mentir,  
más que dar ilusiones, no romperlas.*

El Profesor, Luis García Montero

## 1. Introducción

Mi objetivo con este artículo es exponer brevemente mi experiencia en el uso de aplicaciones virtuales y plataformas de enseñanza virtual (el llamado *e-learning*) para impartir asignaturas jurídicas. Yo vengo utilizando internet como apoyo a la docencia desde el año 1999. Por entonces éramos pocos, al menos en la Universidad de Málaga,

los que veíamos una utilidad en ello, y menos aún en la Facultad de Derecho, a la que pertenezco. Las herramientas que se ponían a nuestra disposición eran, además, sumamente precarias, apenas la posibilidad de elaborar rudimentarias páginas *webs* y colgarlas en la *web* de la Universidad. En los últimos años la enseñanza virtual ha experimentado un considerable aumento en la Universidad española. La inmensa mayoría de ellas han creado servicios de enseñanza virtual desde los cuales se impulsa el uso de herramientas electrónicas por parte de los docentes a través de campus virtuales. Los servicios suelen contar con plataformas de enseñanza virtual optimizadas para ofrecer a los docentes aplicaciones relativamente fáciles de usar y suelen fomentar su empleo a través de cursos de formación, campañas informativas, asesoramiento personalizado, etc. Todo ello ha hecho que el número de profesores que se han decidido a utilizar estas herramientas haya experimentado igualmente un crecimiento exponencial, si bien todavía está lejos de tratarse de algo mayoritario. Por otra parte, la incorporación de estas tecnologías está resultando un tanto dispareja pues dentro de una misma universidad es frecuente que convivan titulaciones en las que la utilización de las herramientas virtuales está bastante generalizada con otras donde las mismas apenas son conocidas y usadas por el profesorado o incluso donde su uso se ve con desconfianza y escepticismo.

En mi caso, yo imparto anualmente varias asignaturas de Derecho Público en la Licenciatura de Ciencias Ambientales de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Málaga. Para todas ellas hago uso de la plataforma virtual de la Universidad. Mi pretensión con esta exposición es comentar someramente las herramientas que la plataforma pone a mi alcance, las ventajas que ello me ofrece en mi actividad docente, pero, a su vez, también, las dificultades o inconvenientes que se presentan.

## **2. ¿Qué es una plataforma de enseñanza virtual?**

Una plataforma de enseñanza virtual es una aplicación informática a la que se accede a través de la red, que permite a los profesores elaborar materiales docentes y ponerlos a disposición de los alumnos en internet. Las plataformas virtuales representan herramientas que complementan la enseñanza presencial y, en otro nivel, posibilitan la educación a distancia.

Existen diversas plataformas virtuales funcionando en el ámbito educativo, tanto en España como en el extranjero, ya sea en Universidades como en otro tipo de instituciones (centros escolares, centros de aprendizaje o de impartición de cursos, Administraciones Públicas, empresas para la formación de su personal, etc.). Todas incorporan herramientas similares y, con frecuencia, las diseñadas desde una plataforma pueden exportarse a otras. Concretamente, la plataforma virtual que la Universidad de Málaga escogió hace unos años para su campus virtual se denomina *Moodle*. Esta plataforma, acrónimo de “*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*” puede ser utilizada por cualquier institución u organismo pues constituye *software* libre y, de hecho, es una de las más extendidas en todo el mundo. Al campus virtual de la Universidad de Málaga se puede acceder a través del siguiente enlace: <http://campusvirtual.cv.uma.es/>

La plataforma *moodle* es, por tanto, la que yo he venido utilizando para impartir mis asignaturas en la Universidad de Málaga y es por ello en la que me basaré en el presente artículo.

### 3. ¿Cómo hacer uso de las plataformas de enseñanza virtual en la docencia universitaria?

Yo no me considero, ni mucho menos, un experto en el uso de las plataformas de enseñanza virtual. Soy simplemente un usuario que viene haciendo uso de las mismas desde hace algunos años para la impartición de la docencia. Mi objetivo aquí, por tanto, no es explicar con minuciosidad y detalle las herramientas que las plataformas virtuales suministran sino, más modestamente, aquellas herramientas y aplicaciones que la plataforma pone a mi alcance y que a mí, particularmente, me resultan de utilidad para mis asignaturas jurídicas. Son las siguientes:

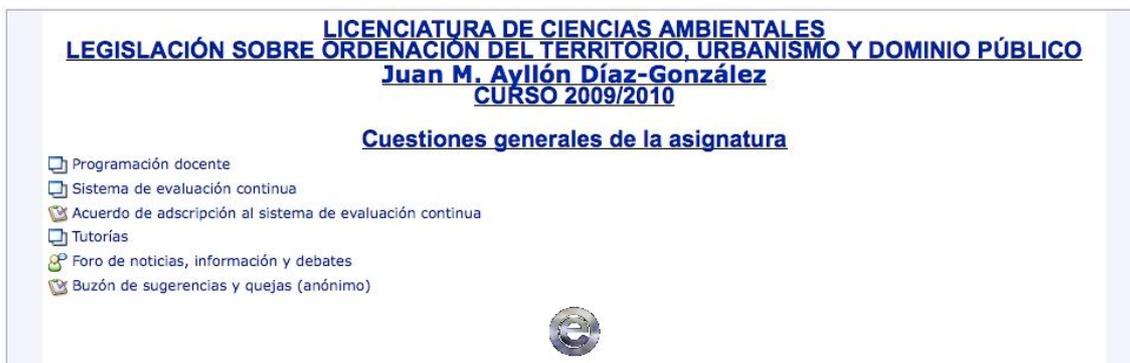
#### - Suministro de información general sobre la asignatura:

La plataforma permite proporcionar a los alumnos desde principios de curso toda la información que estos necesiten para el seguimiento del mismo. Por ejemplo, el programa, el temario, la bibliografía, el horario de tutorías, el horario de clases teóricas y prácticas, etc. Especialmente útil me resulta el poder “colgar” en la plataforma documentación y legislación que los estudiantes pueden utilizar para preparar mejor cada uno de los temas. Mediante enlaces, los alumnos tienen siempre a su disposición tanto los documentos como las normas que precisan.

Obvio es decir que el sistema permite subir no sólo archivos de texto, sino también otros formatos: archivos de imagen, sonido o vídeo, ampliando así las posibilidades de la información.

Para esta utilidad, el recurso más efectivo que proporciona la plataforma virtual es “editar una página web”.

Lo más adecuado a mi entender es que la página cuente con un encabezamiento de información general sobre la asignatura, donde aparezcan cuestiones como el programa, el sistema educativo a emplear o el horario de tutorías. Veámoslo en una captación de pantalla:



A continuación, la información puede organizarse por temas, aportando el repertorio de legislación a utilizar en cada tema, la bibliografía y la documentación necesarios. Es posible también añadir enlaces a materiales audiovisuales. He aquí cómo quedaría:

**MATERIALES PARA EL TEMA 5  
EL DOMINIO PÚBLICO MINERO**

**LEGISLACIÓN**

- [Ley 22/1973, de 21 de julio, de Minas](#)
- [Ley 54/1980, de 5 de noviembre, sobre recursos minerales energéticos](#)
- [Ley 6/1977, de 4 de enero, de Fomento de la Minería](#)
- [Ley 34/1998, de 7 de octubre, del Sector de Hidrocarburos](#)
- [Real Decreto 2857/1978, de 25 de agosto, por el que se aprueba el Reglamento General para el Régimen de la Minería](#)
- [Real Decreto 107/1995 del 27 de Enero de 1995, Criterios de valoración para configurar la Sección A\) de la Ley de Minas](#)
- [Real Decreto 2994/1982, de 15 de octubre, de restauración de espacio natural afectado por actividades mineras](#)
- [Real Decreto 1116/1984, de 9 de mayo, de restauración de espacios afectados por explotaciones de carbón a cielo abierto](#)

**BIBLIOGRAFÍA**

- **Derecho Administrativo, III. Bienes públicos. Derecho Urbanístico.** Ramón Parada Vázquez. Editorial Marcial Pons. Madrid. Capítulo VII.
- **Derecho Administrativo II, Parte Especial.** María Bellido Barrionuevo et al. Editorial Universitas, S.A. Madrid. Lección 21.
- **Derecho Administrativo. Parte Especial.** José Bermejo Vera (dir). Editorial Civitas. Madrid. Parte tercera, capítulo IV.

**DOCUMENTACIÓN**

- [El accidente de Aznalcóllar](#)
- [La gestión del dominio público minero en Andalucía](#)
- [Sistema de Información Geológico-Minero de Andalucía \(SIGMA\)](#)
- [Instituto Geológico y Minero de España](#)
- [El panorama minero nacional](#)
- [Plan de Ordenación de los Recursos Minerales de Andalucía \(propuesta\)](#)

**MATERIALES AUDIOVISUALES**

- [Canteras, construcción y medio ambiente](#)
- [Canteras de Alhaurín de la Torre](#)
- [Aznalcóllar: una visión de 10 años](#)
- [Canciones de la mina- Víctor Manuel](#)

### - Suministro de información puntual:

La plataforma permite también informar a los alumnos puntualmente sobre aspectos relacionados con el desenvolvimiento del curso. Para ello, la herramienta más versátil son los “foros”. La ventaja que proporcionan los foros es que cualquier información que se ponga en los mismos no sólo permanece en la *web* para poder ser consultada en cualquier momento por los alumnos, sino que también, paralelamente, es remitida a cada uno de ellos mediante correo electrónico. Esta aplicación es especialmente útil para informar a los alumnos de cuestiones como los aspectos que van a ser tratados en cada clase y los materiales que deben trabajarse con carácter previo para preparar las mismas, noticias legislativas o periodísticas de actualidad que guarden relación con los temas que se están viendo en clase, etc. Veámoslo:

 **Clase del lunes, 15 de diciembre**  
de [Ayllon Diaz Gonzalez Juan Manuel](#) - miércoles, 10 de diciembre de 2008, 10:55

El lunes, 15 de diciembre, empezaremos la clase exponiendo los perjuicios ambientales que se derivan de la pérdida de las masas forestales. Para participar en el debate, es conveniente que reflexiones sobre el tema. Además, es conveniente que leas los arts. 1 a 5 de la Ley de Montes, que puedes encontrar en el siguiente enlace:  
[http://noticias.juridicas.com/base\\_datos/Admin/l43-2003.t1.html#a1](http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/l43-2003.t1.html#a1)

[Responder](#)

## - Foros de debate:

La herramienta foros también puede utilizarse para plantear debates y analizar cuestiones de una manera participativa. Una vez planteada la cuestión en el foro de la página *web* de la asignatura, los alumnos reciben un correo electrónico con la misma y pueden expresar sus opiniones al respecto respondiendo a dicho correo. Todas las intervenciones quedan registradas en la página *web*, a disposición de cualquier alumno que quiera consultarlas. Los alumnos, por tanto, acceden a lo que otros alumnos han comentado respecto del tema o a las indicaciones, comentarios o cuestiones realizadas por el profesor.

Los foros de debate no sólo pueden ser planteados por el profesor sino también por los propios alumnos.

He aquí un ejemplo:

The screenshot shows a forum thread on Moodle with the following content:

**Sobre los objetos encontrados en el mar**  
de Avilón Díaz González Juan Manuel - miércoles, 22 de octubre de 2008, 12:28

Esta semana hemos estado hablando en clase sobre las diferentes maneras que tiene la Administración de adquirir bienes. Es un tema de actualidad en la medida en que se relaciona con los expositos del patrimonio subacuático que vienen produciéndose en nuestras costas por parte de cazateoros. He aquí una noticia que habla de ello:  
- Un planeta de tesoros españoles

A propósito de este tema, te invito a participar en este foro tratando de responder a las siguientes preguntas: ¿qué pasa con los objetos que se encuentran abandonados en el mar?, ¿a quién pertenecen?

**Re: Sobre los objetos encontrados en el mar**  
de Roman Jimenez Victoria - miércoles, 22 de octubre de 2008, 13:05

creo que los objetos que se encuentran en el mar pertenecería a la administración general del Estado, ya que es patrimonio de este estado. La administración tomará posesión de esos bienes, siempre que no posean dueño. si existiese un poseedor, la administración tiene que establecer la acción que corresponde ante los órganos del orden jurisdiccional civil. los objetos encontrados en el mar pasaría a la administración, ya que el hecho de que alguien se apropie indebidamente supone un delito de robo. Espero que alguien me corrija, porque es mi opinión. saludos!!

**Re: Sobre los objetos encontrados en el mar**  
de Dominguez Segovia Juan Antonio - miércoles, 22 de octubre de 2008, 13:18

He encontrado una conferencia de un abogado llamado José Luis Goffi Etcheverri que trata precisamente el tema de este foro, y a pesar de ser algo amplia y tener bastante tiempo (es de 1992), nos puede dar una idea de lo que pasa cuando encontramos un objeto en el mar. En referencia a la propiedad de lo encontrado, todo lo que se encuentre en el mar, haya sido extraviado, abandonado o perdido definitivamente, ha de ser puesto en el plazo más breve posible a disposición de la Autoridad de Marina, la cual tomará las medidas oportunas, siempre y cuando lo hallado se encuentre dentro de las aguas jurisdiccionales del país. De todas formas, todo esto viene recogido en la Ley 60/1992, de 24 de diciembre, sobre auxilios, salvamentos, remolques, hallazgos y extracciones marítimas. Dejo aquí el link con la conferencia, por si os interesa. [www.esemar.org/conferencias/documentos/doc\\_semana10/Conferencia.doc](http://www.esemar.org/conferencias/documentos/doc_semana10/Conferencia.doc)

**Re: Sobre los objetos encontrados en el mar**  
de Rojas Cortes Elizabeth - miércoles, 22 de octubre de 2008, 14:37

Los bienes muebles o inmuebles de carácter histórico que se encuentren en aguas territoriales pertenecerán al Patrimonio Histórico Español conforme al artículo 40 de Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español. El descubridor deberá informar a la Administración de hallazgo en un plazo máximo de 30 días en caso de una actividad autorizada por la Administración competente) o inmediatamente en caso de hallazgo fortuito.

**Re: Sobre los objetos encontrados en el mar**  
de Moreno Peláez Carlos - miércoles, 22 de octubre de 2008, 15:19

## - Realización de actividades y casos prácticos

Si la asignatura cuenta con un sistema de casos prácticos o con un método de evaluación continua, la plataforma resulta sumamente útil a la hora de poder confeccionar diversos tipos de actividades prácticas y exponerlas en la página *web* de la misma. El alumno accede a la actividad a través de la página *web*, sin necesidad de desplazarse a reprografía. El sistema permite que los estudiantes realicen las actividades en línea y las remitan por la misma vía. Todas las actividades entregadas por los alumnos quedan registradas en la base de datos del programa con lo que estos pueden acceder en cualquier momento a las que hayan ido entregando. La plataforma permite al profesor corregir y calificar la actividad enviada por el alumno acudiendo a la base de datos. Cuando el alumno accede de nuevo a su actividad, puede ver las correcciones efectuadas por el profesor, las soluciones a la actividad y la calificación obtenida.

El programa *moodle* proporciona diferentes y muy diversas herramientas para la

confección de actividades. Yo destacaría tres: los cuestionarios, las tareas y los diarios. De estas tres, la que me parece más útil es el uso de las “tareas con texto en línea”. La razón es que el acceso del profesor a las respuestas de cada uno de los alumnos es mucho más sencilla y directa. Esto facilita enormemente la corrección de los casos prácticos y representa un importante ahorro de tiempo. Véase el siguiente ejemplo:

Inicio > ALA (09/10) > Tareas > Actividad núm. 5 (09/10)

**ADMINISTRACIÓN Y LEGISLACIÓN AMBIENTAL**  
**ACTIVIDAD NÚM. 5 (09/10)**

Localiza una norma de cada una de las siguientes fuentes del Derecho que regule cuestiones relacionadas con el medio ambiente:

- Una ley (distinta de la escogida para la actividad núm. 4).
- Un tratado internacional.
- Una directiva comunitaria.
- Un real decreto.
- Un decreto de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

En cada caso, menciona:

- El nombre completo de la norma.
- La fecha de aprobación.
- El boletín oficial en el que la norma fue publicada.
- La fecha de publicación.

Puntuación máxima de la actividad: 10 puntos.

Fecha límite para la entrega: miércoles, 25 de noviembre de 2009.

---

Disponible desde: miércoles, 18 de noviembre de 2009, 11:30  
Fecha de entrega: miércoles, 25 de noviembre de 2009, 23:55

---

Aún no has enviado nada

[Modificar mi envío](#)

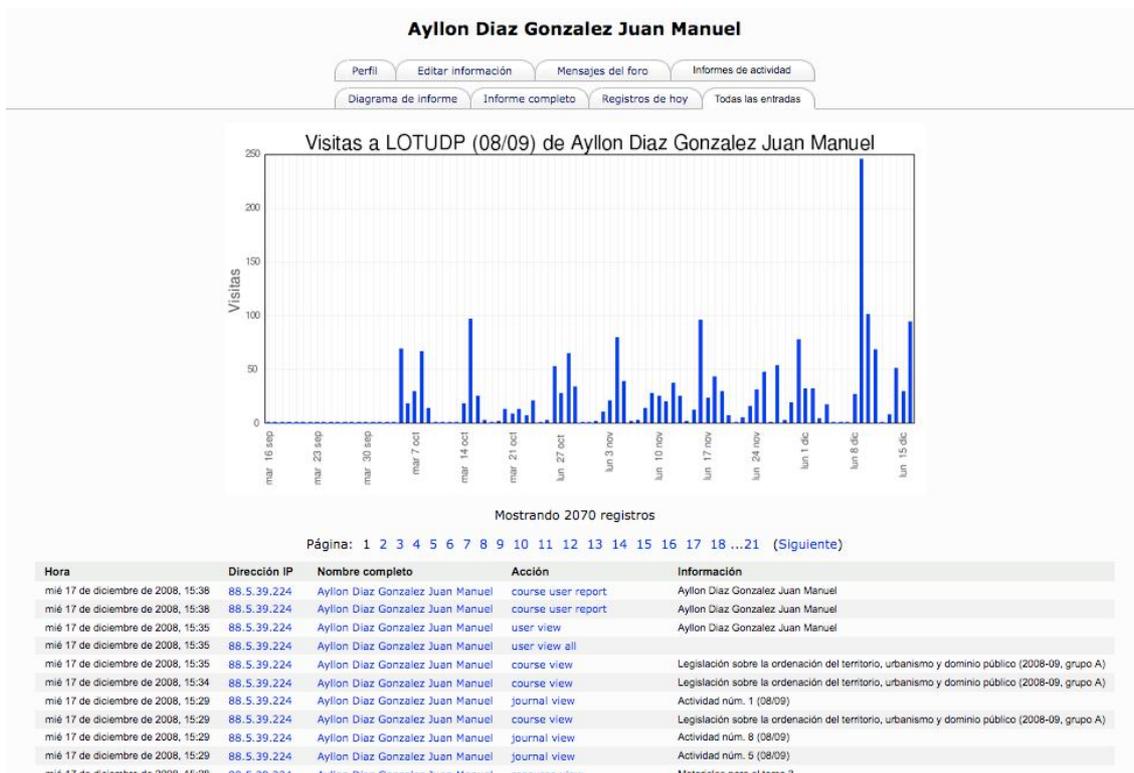
No obstante, la herramienta “tarea: subir archivos” es también útil cuando deseamos que los alumnos nos remitan los ejercicios en archivos independientes. Igualmente, podemos utilizar esta herramienta cuando deseamos dar las calificaciones de actividades realizadas en clases (pruebas o exámenes), para que los alumnos puedan acceder a las mismas en línea y además consten en sus expedientes. Por último, los cuestionario pueden ser útiles en momentos puntuales pero hay que tener presente que, con frecuencia, los casos prácticos en el ámbito jurídico requieren del alumno una capacidad de reflexión y de redacción de escritos que casa mal con la simplificación que un cuestionario implica.

### **- Información sobre los alumnos y seguimiento de la labor realizada por los mismos a lo largo del curso:**

Desde el principio del curso, la plataforma proporciona un listado con todos los alumnos matriculados en la asignatura así como una ficha de cada uno de ellos. Podemos acceder a este apartado a través del enlace “participantes”. La ficha contiene la foto del alumno e información de interés como su correo electrónico, NIF, número de expediente y otras asignaturas de las que esté matriculado. El alumno tiene la facultad de añadir información extra como su dirección, teléfono de contacto o cualquier otra circunstancia personal que desee. La ficha electrónica sustituye la necesidad de que los alumnos entreguen la tradicional ficha en papel, sin duda menos operativa.

La plataforma registra con minuciosidad toda actividad realizada por cada uno de los

alumnos. Ya se ha comentado que los casos prácticos remitidos quedan archivados en la base de datos de la plataforma, junto con la corrección de los mismos y la calificación obtenida. Pero, más allá de ello, el profesor puede conocer cada uno de los documentos consultados por el alumno, sus participaciones en los foros o las veces que se ha conectado a la página a lo largo del curso. Por ello, la plataforma es una herramienta sumamente útil a la hora de valorar el trabajo realizado por el alumno durante el cuatrimestre, en sintonía con lo que en la actualidad exige la implantación del sistema de créditos europeos. En esta captación, una gráfica nos muestra la actividad del alumno durante todo el curso:



La plataforma permite igualmente informar a los alumnos sobre la calificación obtenida en la asignatura. Además de hacer uso para ello del tablón de anuncios clásico, el alumno sabe que puede acudir también a la página *web* de la asignatura para conocer su nota. Uno de los problemas que se han suscitado últimamente en relación con la publicación de calificaciones, es que la normativa en materia de protección de datos de carácter confidencial prohíbe publicar listados de notas en los que figuren los nombres y apellidos de los alumnos. Pues bien, la información sobre la calificación a través de la plataforma salva este problema puesto que el alumno accede únicamente a su calificación, haciendo uso de su nombre de usuario y contraseña. El enlace “calificaciones” nos muestra todas las notas obtenidas por cada alumno a lo largo del curso:

Estudiante ordenar por apellido ordenar por nombre	Calificaciones						
	Actividad número. 1 (08/09) 100	Actividad número. 2 (08/09) 100	Calificaciones actividad número. 3 (08/09) Puntuación con decimales simplificada	Actividad número. 4 (08/09) 100	Actividad número. 5 (08/09) 100	Actividad número. 6 (08/09) 100	Actividad número. 7 (08/09) Puntuación con decimales simplificada
UERA MILLAN, /IER	-	-	-	-	-	-	-
arez Cruz, Fco e	8	9	10	10	10	9	9.5
as Carrera, rina	10	5.5	9	8	6.5	7	10
ea Herrera, ria Elena	10	9	10	10	8	9	9.5
rientos nzalez, ncisco Miguel	8	9.5	10	8.5	10	9	10
ñamero De la iz, Marina	10	8	10	8	8	9	10
lado Perez, e Joaquín	10	7	9.5	8	5.5	9	10
rado Avila, ra	10	9	10	8	10	9	10
minguez mez, Rocio efa	10	9	9	9	7	9	9.5
minguez nzalez, Ana en	10	9	10	8	10	9	10
minguez govia, Juan onio	10	7	9.5	10	9	9	10
llego Porras, niel	6	9	10	7.5	7	9	10
lvez Morales, s	10	8.5	9.5	8	10	8.5	9.5
mboa Lozano, ---	6	3	10	8	5	9	10

#### 4. Aspectos técnicos de interés

La plataforma permite transferir los materiales elaborados para una asignatura a la página *web* de otra asignatura. Esto es bastante útil para aprovechar la labor realizada durante un año en los años siguientes, o, también, en aquellos casos en los que estemos impartiendo varias asignaturas y un mismo recurso elaborado para una de ellas quiera ser utilizado en las restantes. Para todas estas operaciones, hemos de dirigirnos a la etiqueta “copiar”.

Otro aspecto técnico sumamente útil es que el profesor puede en cualquier momento determinar qué recursos y aplicaciones estarán disponibles para los alumnos y qué otros estarán ocultos. Por ello, la página tiene una apariencia diferente para los alumnos y para el profesor. Esto nos permite elaborar materiales y almacenarlos en la página para utilizarlos sólo cuando lo creamos necesario. En todo momento podemos saber lo que “ve” el alumno, pulsando en la etiqueta “activar ver como estudiante”, en la esquina superior derecha.

#### 5. Ventajas que las plataformas proporcionan

En mi experiencia personal, el uso de la plataforma virtual ofrece una serie de ventajas en el apoyo de la enseñanza presencial que mejoran los resultados que se pueden obtener a través de los métodos educativos tradicionales o incluso que serían difíciles, cuando no imposibles, de alcanzar mediante dichos métodos.

##### - Fomento de la comunicación profesor/alumno:

La relación profesor/alumno, restringida tradicionalmente al transcurso de la clase o a la eventualidad del uso de las tutorías, se amplía considerablemente con el empleo de las

herramientas de la plataforma virtual. El profesor tiene la sensación de tener un canal de comunicación con el alumno permanentemente abierto. Las clases no son, por tanto, el único lugar a través del cual entrar en contacto con el alumno sino un instrumento más dentro de todo el espectro comunicativo. Desaparece, por ende, la obsesión que tan a menudo tenemos los profesores, de utilizar las clases para transmitirlo absolutamente todo. Las aplicaciones hacen posible, así, dirigir y orientar el proceso de aprendizaje del alumno de una manera más eficiente y planificada, dentro de los objetivos de lo que se ha venido a denominar el espacio europeo de educación superior.

Paralelamente, la docencia se hace más personalizada pues se posibilita un seguimiento más minucioso de la trayectoria de cada uno de los alumnos. Además, en cualquier momento puede contactarse con cada uno de ellos mediante el correo electrónico.

#### **- Facilidades para el acceso a la información y la entrega de actividades:**

En la medida en que cualquier información relacionada con la asignatura está disponible en la *web*, el alumno puede acceder a la misma en cualquier momento y desde cualquier lugar. Esto ofrece indudables ventajas respecto al uso de reprografía por ejemplo, en el que el alumno, con frecuencia, debe hacer cola para obtener una simple fotocopia. También representa una ventaja el hecho de que el alumno pueda remitir sus actividades o casos prácticos, una vez realizados, en línea y que éstos queden almacenados en la base de datos. El alumno puede así efectuar los envíos en cualquier momento, mientras que en los sistemas tradicionales los tiempos de entrega quedan limitados al momento de clase o al horario de tutorías presenciales. El profesor, por otra parte, evita así que su despacho se colapse de papeles entregados por los alumnos a lo largo del curso, papeles que ha de conservar, ordenar y clasificar.

#### **- Fomento del debate y la discusión:**

El hecho de extender la docencia más allá del aula así como la ductilidad de las aplicaciones que la plataforma proporciona permiten fomentar la participación de los alumnos a la hora de analizar problemáticas jurídicas de interés. El uso de los foros, por ejemplo, propicia que el alumno pueda examinar una materia, conocer la opinión al respecto de otros compañeros y exponer su propia opinión reforzándola con enlaces que conduzcan a documentación alusiva a la problemática jurídica examinada, al tiempo que el profesor puede moderar dichos debates y orientarlos.

#### **- Desarrollo de habilidades y competencias:**

Sabido es que el modelo educativo que el espacio europeo de educación superior trata de implantar tiene entre sus objetivos que la Universidad no sólo se limite a la transmisión de conocimientos sino al desarrollo en los alumnos de habilidades y competencias que los capaciten como buenos profesionales. Así, competencias como la capacidad para redactar escritos jurídicos, el análisis de problemáticas jurídicas y de sus conflictos de intereses, la búsqueda de información necesaria ya sea de orden legislativo, jurisprudencial, doctrinal, etc.; o el trabajo en equipo, son habilidades de carácter transversal, cuyo desarrollo debe perseguir cualquier asignatura. La utilización de las herramientas proporcionadas por la plataforma permite al profesor propiciar el desarrollo de estas habilidades en términos con frecuencia más efectivos que con el

empleo de los métodos de enseñanza tradicional. Paralelamente se consigue también que el alumno se familiarice más si cabe con el uso de los medios informáticos, aspecto este de la máxima importancia en el mundo de la sociedad de la información en el que actualmente nos movemos.

**- El componente lúdico:**

Aunque *a priori* pueda parecer lo contrario, el uso de tecnologías que los alumnos asocian con su tiempo de ocio, como navegar por la *web*, la mensajería instantánea, los foros o los *blogs*, aporta un componente lúdico que, en muchos casos, actúa como aliciente para que éstos consideren la asignatura interesante. En definitiva, dota a la docencia de un formato más cercano al lenguaje de las nuevas generaciones.

**- Fomento de la comunidad educativa:**

Más allá de la impartición específica de una asignatura, el uso de plataformas virtuales está ampliando enormemente las posibilidades de conexión entre los docentes. Hay que pensar que los materiales que un profesor elabora y expone en su *web* pueden estar a disposición no ya sólo de los alumnos, sino de cualquier persona que acceda a dicha página. Esto permite que dichos materiales puedan ser utilizados por otros docentes para la impartición de sus asignaturas. No es descabellado pensar que la extensión en el uso de las plataformas virtuales impulse enormemente en el futuro la creación de comunidades educativas, donde los docentes de disciplinas similares podamos compartir nuestros materiales, colaborar en proyectos educativos conjuntos o debatir sobre las metodologías docentes. Esto, sin duda, mejorará la elaboración de materiales virtuales y facilitará nuestro trabajo en este ámbito.

Por el contrario, si el profesor no desea que los materiales sean accesibles a personas ajenas a los alumnos, puede perfectamente proteger su acceso mediante una clave que sólo éstos conozcan, garantizándose así los derechos de autor.

El enlace “configuración” nos permite configurar la asignatura para autorizar el acceso de invitados o bien para restringir el acceso a la página mediante una clave.

## **6. Problemas que plantea el uso de plataformas de enseñanza virtual**

Mi experiencia en el empleo de las herramientas virtuales me ha permitido también detectar inconvenientes o problemáticas de las que hay que ser consciente.

**- Mayor esfuerzo y dedicación por parte del profesor:**

Frente al empleo de metodologías tradicionales, el uso de plataformas virtuales para la enseñanza supone, por regla general, un incremento significativo en el esfuerzo y el tiempo que el profesor ha de dedicar a la asignatura. La página *web* necesita ser actualizada constantemente, las actividades que se remitan por los alumnos han de ser corregidas, los foros de debate deben diseñarse correctamente, etc.

Además, aunque estamos hablando del uso de programas informáticos de fácil manejo, es necesario estar familiarizado con su funcionamiento. Este proceso también requiere tiempo.

Este esfuerzo extra que se exige del profesor guarda relación directa además con el número de alumnos que éste tenga. Muy frecuentemente el excesivo número de alumnos matriculados en una asignatura hace compleja la implantación del uso de las herramientas virtuales y actúa como un serio elemento disuasorio. La Administración universitaria, si realmente quiere apostar con seriedad por estas nuevas metodologías pedagógicas ha de ser sensible a este problema y reducir considerablemente los grupos y la carga docente de aquellos profesores que quieren aventurarse por estos pagos.

#### **- Necesidad de contar con alumnos motivados y participativos:**

La pasividad del alumno representa sin duda un serio obstáculo a la hora de hacer uso de estas técnicas y puede hacer que el esfuerzo, a veces ímprobo del profesor, no se vea recompensado. Es evidente que el empleo de las herramientas virtuales que se han expuesto requiere alumnos participativos que se involucren en la asignatura. Si hemos expresado que para el profesor todo el sistema va a suponer un esfuerzo extra, otro tanto ha de decirse del alumno. Es, a mi juicio, evidente, que este esfuerzo se ve notoriamente recompensado con una mejora de la calidad docente y del proceso de aprendizaje. Pero también ofrece poca discusión el hecho de que no todos los alumnos están dispuestos a realizar esta inversión.

Por otra parte, debe tomarse conciencia de que la generalización en el uso de estas técnicas por parte de una determinada facultad puede hacer que el esfuerzo acumulativo que se requiera de los alumnos sea prácticamente imposible de afrontar. Es por ello por lo que a medida que el empleo de estas plataformas se va extendiendo, se hace imprescindible una mayor coordinación entre los profesores de cada curso para no saturar de trabajo al estudiante más allá de lo que es razonable.

En contrapartida, el empleo de estas técnicas puede actuar como aliciente o acicate para motivar la participación y contar con alumnos activos, dinámicos y comprometidos con la asignatura. De hecho, ésta es más bien mi experiencia. Cada vez con más frecuencia, son los propios alumnos los que me demandan la utilización de la plataforma por considerar que les facilita enormemente el seguimiento de la asignatura y el proceso de aprendizaje, y, paralelamente, se quejan cuando otros profesores no hacen uso de la misma.

#### **- El acceso a los medios informáticos y la brecha informática:**

Un argumento que suele utilizarse para rechazar la utilización de plataformas virtuales como apoyo a la docencia es que ello exige que el alumno tenga acceso casi permanente a los medios informáticos, representando así para los mismos un esfuerzo económico extra. Eso es cierto. Si el alumno cuenta con un ordenador personal, conexión a internet en su domicilio y está además familiarizado con su uso, el seguimiento de la asignatura le resulta mucho más sencillo. Mi experiencia es que la inmensa mayoría de mis alumnos cuentan con estos medios y dan por hecho que su uso es necesario, con lo que

su exigencia no representa una sorpresa para ellos. Sin duda en ello tenga que ver el hecho de impartir docencia en la Facultad de Ciencias, en la que tradicionalmente existe un alumnado mucho más habituado al uso de tecnologías informáticas. En las Facultades de Derecho, sin embargo, el uso de la informática por parte de los estudiantes suele ser considerablemente menor. No obstante, yo entiendo que este problema, lejos de desincentivar el uso de plataformas virtuales para la enseñanza de asignaturas jurídicas, debe actuar, por el contrario, como aliciente. Debemos ser conscientes de que en la sociedad de la información en la que nos movemos, el uso de medios informáticos resulta absolutamente esencial. El empleo por parte de los profesores de plataformas virtuales fuerza a los alumnos a hacer uso frecuente de la informática adquiriendo así unas habilidades que resultan imprescindibles para formarse como buenos profesionales y acceder con garantías al mercado laboral. Es la llamada “alfabetización digital”. Quizás suene demasiado tajante pero la Universidad no estará cumpliendo adecuadamente su papel formativo si sus licenciados o graduados, por muchos conocimientos que tengan de la materia en cuestión, son analfabetos informáticos.

Por otra parte, la accesibilidad está siendo objeto de constante mejora: las Universidades vienen realizando en los últimos años un considerable esfuerzo a la hora de dotar de aulas informáticas a los centros y proporcionar conexión *wifi* a internet en los campus universitarios. También son muchas las ayudas con las que cuenta el alumnado para la adquisición de equipos informáticos a bajo coste.

## **7. Conclusiones**

La sociedad avanza y la Universidad ha de avanzar con ella. A veces tiene uno la sensación de que las metodologías docentes que se siguen empleando en nuestras facultades son las mismas que las de hace décadas cuando no siglos y quizás sea esa una de las causas del divorcio entre sociedad y Universidad. Las plataformas de enseñanza virtual no son ninguna panacea, no son una varita mágica que nos convierten por arte de birlibirloque, de la noche a la mañana, en excelentes docentes. Los malos profesores seguirán siéndolo por mucho que las usen y los buenos continuarán contribuyendo a la formación de sus alumnos aunque las desconozcan. Sin embargo, el escepticismo a ultranza hacia las mismas debe denostarse tanto como la euforia desmedida por su uso. Las plataformas proporcionan herramientas que ayudan decididamente a la impartición de la docencia presencial en cualquier ámbito, también en el jurídico. Su uso facilita además la prosecución de objetivos que se enmarcan en el espacio europeo de educación superior y que se han configurado en la actualidad como el camino a seguir.

# LA ELABORACIÓN DE INFORMES JURÍDICOS: SU REDESCUBRIMIENTO A LA LUZ DE LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS

MARÍA DEL CARMEN NÚÑEZ LOZANO

Profesora Titular de Derecho Administrativo. Master en Docencia Universitaria

FRANCISCO JAVIER GONZÁLEZ MORA

Profesor Colaborador de Derecho Administrativo

JOSÉ ZAMORANO WISNES

Profesor Asociado de Derecho Administrativo.

Gerente de la Gerencia de Urbanismo del Ayuntamiento de Huelva

*Universidad de Huelva*

**Palabras claves:** informes jurídicos, competencias, evaluación continua, trabajo en grupo.

**Resumen:** El artículo versa sobre una acción formativa que trata sobre el adiestramiento en la realización de informes que reflejen el estado de la cuestión sobre un asunto determinado (a nivel legal, jurisprudencial y doctrinal). Los autores del estudio justifican que esta técnica reviste un particular interés por su idoneidad para la adquisición y desarrollo de competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas, entre ellas la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de organizar y planificar, la adquisición de habilidades para la gestión de la información, habilidades para trabajar en equipo y habilidades de investigación.

**Sumario:** 1. La elaboración de informes jurídicos: su idoneidad como acción formativa. 2. Las competencias implicadas en la elaboración de informes jurídicos. 2.1. Competencias instrumentales. 2.2. Competencias interpersonales. 2.3. Competencias sistémicas. 3. Otros objetivos. 3.1. La elaboración de informes como instrumento para fomentar la implicación entre el profesorado y el alumnado. 3.2. El fomento del aprendizaje autónomo. 3.3. Un efecto reflejo: la percepción de la Universidad como espacio de comunicación científica. 4. Líneas metodológicas básicas e instrumentos de evaluación formativa. 4.1. Líneas metodológicas básicas. 4.2. Instrumentos de evaluación formativa. 5. Conclusiones: entre la renovación y el redescubrimiento

## **1. La elaboración de informes jurídicos: su idoneidad como acción formativa**

El adiestramiento en la realización de informes que reflejen el estado de la cuestión sobre un asunto determinado (a nivel legal, jurisprudencial y doctrinal) supone una acción formativa que reviste particular interés por su idoneidad para la adquisición y desarrollo de competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas.

Esta técnica de enseñanza-aprendizaje se encuentra especialmente indicada en materias como el Derecho Administrativo o el Derecho Mercantil, de gran extensión y dificultad, sometidas a continuos cambios y que requieren una continua y permanente actualización de conocimientos. En ellas se hace visible, de forma acentuada, la provisionalidad de éstos, por lo que demandan una estrategia de aprendizaje basada en

la adquisición de determinadas habilidades y competencias que capaciten al alumnado para construir su propio conocimiento.

El interés de la acción formativa acrece si se considera la habitualidad de la elaboración informes en la práctica jurídica, en especial en el ejercicio de la abogacía o, más ampliamente, en el desempeño de funciones de asesoramiento. Tales informes se encargan en ocasiones a expertos externos, comúnmente cuando se trata de un asunto particularmente difícil o de alta trascendencia económica. Pero lo usual en los despachos es que esta tarea preliminar se encomiende al personal propio del bufete, normalmente jóvenes abogados que, de este modo, se adiestran en la práctica jurídica. No pocas veces estos encargos se cursan a varios profesionales para que, en equipo, elaboren el dossier o el informe que se recaba. Y frecuentemente sirven, además, para valorar las destrezas y aptitudes de los aspirantes a formar parte de la plantilla estable del despacho.

## **2. Las competencias implicadas en la elaboración de informes jurídicos**

La presentación de un informe jurídico pertinente presupone el eficaz desempeño de un conjunto significativo de competencias de orden instrumental e interpersonal, así como sistémicas. Por consiguiente, con la acción formativa que nos ocupa se fomenta la adquisición y desarrollo de las mismas, como se muestra en el siguiente análisis, que adopta como periodo de tiempo de referencia el del semestre y como técnica específica la de trabajo en equipo.

### **2.1. Competencias instrumentales**

1.- Capacidad de análisis y síntesis: la elaboración de un informe entraña el análisis minucioso de la información disponible para, a partir de ella, decantar los elementos significativos y valiosos y articular un texto-resumen, de extensión variable, que refleje el estado actual de la cuestión.

2.- Capacidad de organizar y planificar: la unidad temporal de la acción formativa es el semestre, por imperativo de la estructura de los planes de estudio de grado; su elaboración en el plazo señalado, ciertamente breve, exige una adecuada organización y planificación del trabajo.

3.- Conocimientos básicos de la profesión: en la medida en que el informe es de carácter jurídico, su adecuada elaboración requiere conocer su funcionalidad en el contexto de la práctica jurídica y, por consiguiente, su neta distinción respecto de otros documentos y desempeños profesionales.

4.- Comunicación escrita en la propia lengua: uno de los requisitos básicos que cabe exigir a un informe que va a ser empleado por persona distinta de la autora del mismo es que sea inteligible, que esté adecuadamente redactado y que resulte idóneo para la adquisición de conocimiento.

5.- Habilidades básicas en el manejo de ordenadores: mediante el acceso y utilización de las principales bases de datos jurídicas, tanto legales como jurisprudenciales y doctrinales. Y también mediante la utilización de procesadores de texto que permitan una presentación “profesionalizada” del informe.

6.- Habilidades de gestión de la información: en conexión con la capacidad de análisis y síntesis, la redacción de un informe pertinente requiere destreza en la gestión de la

información, la capacidad de discernir la información útil de la innecesaria y el conocimiento de las fuentes relevantes y solventes (acceso a monografías y revistas especializadas en la materia; conocimiento de la identidad de los autores solventes en la disciplina; capacidad de discriminación entre varias líneas de jurisprudencia sobre un tema dado ...)

## **2.2. Competencias interpersonales**

1.- Trabajo en equipo: la acción formativa que describimos presupone la elaboración de los informes por equipos de cuatro o cinco miembros. De este modo, se propicia el desarrollo (cuando no la adquisición en un buen número de casos) de las habilidades que conforman esta capacidad, tan valorada y apreciada en las modernas estructuras empresariales y, en particular, en los despachos multidisciplinares.

2.- Habilidades interpersonales: a su vez, y precisamente por tratarse de una tarea que se ha de hacer en equipo, su desenvolvimiento facilita el desarrollo de habilidades interpersonales entre los componentes del grupo.

## **2.3. Competencias sistémicas**

1.- Habilidades de investigación: la realización de un informe representa la antesala de la creación de trabajos originales de investigación y, en consecuencia, supone el desarrollo de habilidades características de la tarea creativa en que consiste aquélla. La finalidad primaria de la acción formativa no es la de que el alumnado genere nuevo conocimiento (si bien ello tampoco hay que descartarlo de antemano), aunque sí la de que desarrollen habilidades sin duda útiles si, en el futuro, se sienten atraídos por la Ciencia Jurídica.

2.- Capacidad de aprender: ha de insistirse en las peculiaridades que presenta el conocimiento de materias extensas y dinámicas como lo son el Derecho Administrativo o el Derecho Mercantil, así como en la necesidad correlativa de fortalecer estrategias de aprendizaje diversas de la tradicional transmisión de conocimientos. De ahí que la acción formativa que describimos tenga como uno de sus objetivos fundamentales el desarrollo de la capacidad para aprender a lo largo de la vida.

3.- Liderazgo: en la medida en que los informes se realizan en equipo, se fomenta el desarrollo de esta competencia en aquellas personas que asuman la correspondiente función de líder en el seno del equipo.

4.- Preocupación por la calidad: en unos entornos de trabajo tan competitivos como suelen ser las firmas de abogados o las consultorías, la calidad es un valor cada vez más demandado y objeto, por tanto, de singular atención. Esta percepción debe ser convenientemente trasladada al alumnado y hacer de ella un elemento nuclear de su trabajo. En la medida en que un informe pertinente ha de ser de calidad, idóneo para cumplir la finalidad que habría de satisfacer en un entorno profesional real, la acción formativa fortalece en el alumnado la preocupación por la calidad.

5.- Motivación por el logro: esta competencia se desarrolla mediante la propia ejecución de la actividad, en la medida en que la tarea que ha de realizar el alumnado requiere la presentación de un resultado concreto cual es el informe, objeto de valoración con arreglo a su rúbrica de evaluación específica.

### **3. Otros objetivos**

La acción didáctica que describimos se orienta a la adquisición y desarrollo de las competencias que hemos analizado. Tal objetivo fundamental viene acompañado, empero, de otras metas cuya consecución posibilita ciertamente este instrumento de enseñanza-aprendizaje, en los términos que seguidamente se exponen y desde la premisa, ahora, de la sujeción de la elaboración de informes a evaluación formativa.

#### **3.1. La elaboración de informes como instrumento para fomentar la implicación entre el profesorado y el alumnado**

La asistencia continuada al alumnado por parte del profesorado, a lo largo de la ejecución de la tarea, fomenta una mayor implicación entre docentes y estudiantes.

En primer término, y prescindiendo ahora de los preliminares que conciernen a la formación de los equipos de trabajo, éstos han de elegir un tema determinado para la confección del informe, a partir de una lista orientativa que se les proporcione: ya la sola elección de un tema presupone una toma de contacto estrecha con el profesorado, a fin de optar con acierto, en función de preferencias e intereses, por un ámbito material concreto.

Más adelante, la búsqueda de información, la selección de fuentes y la articulación de un primer índice, a efectos de sistematizar el material seleccionado, implicará la asistencia de los docentes a los alumnos, tanto en las clases presenciales dedicadas a la tutoría colectiva como en la tutoría individual de equipos.

Otro tanto cabe predicar de las siguientes fases de la elaboración de los informes: redacción de borradores y redacción definitiva. La circunstancia de tratarse de una tarea de desempeño a lo largo de un semestre y sujeta a evaluación formativa, en suma, fomenta la implicación más estrecha entre los docentes y los alumnos.

#### **3.2. El fomento del aprendizaje autónomo**

En el planteamiento de la acción formativa que presentamos conviene dejar abiertas una serie de opciones que propicien la participación del alumnado en el mismo trazado de la actividad para, de este modo, acentuar su protagonismo en el diseño de su propio aprendizaje. En nuestra opinión, es esencial, en orden a la motivación, hacer al estudiante copartícipe activo, en la medida de lo posible, de la tarea formativa.

Así, y en lo que a esta actividad respecta, conviene que el alumnado libremente forme y articule la estructura interna de los equipos de trabajo, que elija la materia sobre la que verse el informe, confeccione su calendario de trabajo, seleccione sus fuentes de conocimiento, adopte la sistemática que considere más idónea para la exposición de la información obtenida, etc. De suyo, los únicos elementos fijados de antemano deben ser la forma de trabajo (en equipo), el objeto de la actividad (la elaboración de un informe sobre una materia de la disciplina), la fecha de entrega y el valor máximo que en la evaluación de la asignatura corresponda a la tarea. El resto puede quedar a la disponibilidad del alumnado, con dos matizaciones: primera, que la adopción de

estrategias de trabajo y de decisiones que no resulten a la postre idóneas y que carezcan de motivación razonada y razonable suficiente debe ser corregida a los efectos de la evaluación formativa que se pretende; segunda, que la rúbrica de evaluación ha de ser obviamente consensuada entre el equipo docente y el alumnado.

### **3.3. Un efecto reflejo: la percepción de la Universidad como espacio de comunicación científica**

La elaboración de informes fortalece en el alumnado, en nuestra opinión, la convicción de que la Universidad es un espacio de comunicación científica y de que el tiempo de permanencia en ella conforma una fase vital única para el aprendizaje de cómo seguir aprendiendo el resto de la vida.

Este objetivo, enunciado un tanto abstractamente, se concreta en la aspiración de que la acción formativa sea un instrumento eficaz para propiciar la participación activa del alumnado en la vida universitaria, que encuentra su principal escenario en el aula, entendida ésta como espacio de comunicación científica entre el profesor y el estudiante y como foro de intercambio de experiencias.

A este propósito, el diseño de la actividad puede incluir, como más adelante se detallará, la previsión de asistencia de los equipos de trabajo a sesiones colectivas de tutoría, que faciliten el seguimiento formativo de la gestación del trabajo y propicien la interrelación de los equipos para contrastar fortalezas y debilidades detectadas. Con ello se aspira a que el alumnado encuentre en la elaboración del informe un aliciente para querer saber mejor el cómo y el qué de la investigación, a la escala que se propone... y a que esta motivación se exprese a través de la asistencia a las sesiones dedicadas al seguimiento de la tarea.

## **4. Líneas metodológicas básicas e instrumentos de evaluación formativa**

### **4.1. Líneas metodológicas básicas**

La ejecución de la acción formativa requiere, en primer término, la elaboración por parte del equipo docente de un listado de temas o materias que facilite a los equipos de trabajo la selección del objeto del informe. Consideramos que el listado no debe tener carácter cerrado, sino simplemente orientativo, para ilustrar a los equipos acerca de la variedad de aspectos y de problemas específicos que componen la disciplina en cuestión. A partir de la muestra ofrecida, los equipos pueden proponer otros temas que sean de mayor interés para ellos y con los que, en consecuencia, se sientan más y mejor motivados.

Los informes habrían de ser realizados por equipos de cuatro o cinco personas, libremente formados por el alumnado, pues estimamos que la afinidad personal y la comunidad de intereses son las mejores pautas de agrupación en este ensayo de práctica jurídica que describimos. Aun siendo conscientes de que en el futuro ejercicio profesional será ineludible el trabajo en equipo con personas con las que quizás no existan afinidades previas, consideramos que es preferible facilitar la composición espontánea y no inducida de los equipos, en aras de otros objetivos valiosos. Dicho en

otros términos, parece preferible que el alumnado acometa la tarea con motivación y entusiasmo y que, de entrada, la imposición de compañeros de trabajo no suponga un factor negativo en su percepción de la actividad formativa.

La tarea se desenvuelve en el aula y fuera de ella. En el aula, mediante sesiones de trabajo en presencia del profesorado, a modo de tutoría colectiva y con la finalidad de propiciar el intercambio de experiencias. Fuera del aula, mediante el trabajo autónomo de los equipos según el cronograma que cada uno se haya trazado y las sesiones de tutoría individual.

La acción tutorial de los equipos de trabajo debe ejercerse individual y colectivamente.

La tutoría colectiva se desarrolla a través de las sesiones de trabajo en el aula a las que antes nos hemos referido. La tutoría individual del equipo se concreta en reuniones con el profesorado a lo largo del semestre, con la finalidad de ir presentando los avances en la recopilación de la información, la sistematización de la misma y la estructuración del informe. La pretensión de realizar una evaluación formativa comporta la necesidad de llevar a cabo este seguimiento, que permite a los alumnos, en su caso, corregir deficiencias y perfeccionar el informe.

Los informes se han de presentar en la fecha acordada con los equipos, por escrito y mediante la utilización de un procesador de textos. Para su calificación no debe tenerse en cuenta sólo el texto final presentado: se ha de evaluar asimismo el proceso de trabajo llevado a cabo, la asistencia a las sesiones colectivas y a las tutorías individuales, así como las evidencias que se desprendan del desarrollo de tales sesiones y tutorías (por ejemplo, el grado de participación e implicación, el aprovechamiento logrado -muy significativamente en la adquisición y desarrollo de competencias- etc.), todo ello conforme a la rúbrica de evaluación que se haya fijado.

#### **4.2. Instrumentos de evaluación formativa**

Los instrumentos para la evaluación formativa de esta técnica de enseñanza-aprendizaje son diversos, como ya se ha anticipado. A continuación se analizan con mayor detalle.

Un primer instrumento de evaluación, de carácter en sí mismo instrumental, es el propio cronograma de trabajo que cada equipo elabore en orden a la organización y planificación de la tarea. El cronograma debe ser supervisado por el equipo docente, en orden a su corrección y mejora, si fuere el caso.

La presentación del índice del trabajo y de la relación de fuentes que se emplean facilita asimismo la evaluación formativa, pues su conocimiento anticipado permite la guía y orientación por parte del equipo docente hacia el mejor logro de un informe o dossier pertinente.

La tutoría individual de los equipos, por otra parte, es también un instrumento idóneo para, a partir de la observación atenta y del diálogo, obtener evidencias acerca de la cohesión del equipo, la distribución del trabajo entre sus integrantes y el grado de cumplimiento del cronograma establecido. En especial, reviste particular interés la

tutoría en cuyo transcurso se termine de fijar el tema del informe, ya que la selección del objeto del mismo permite obtener evidencias muy significativas sobre el nivel de conocimiento del equipo –aun aproximado; en todo caso, posibilita la eventual reorientación del tema elegido si se aprecia que reviste un grado de dificultad inusitado, no se encuentra correctamente enfocado o presenta cualquier otra característica que hace aconsejable una nueva selección.

Las sesiones colectivas de trabajo permiten la periódica puesta en común entre los diferentes equipos acerca de las fortalezas y debilidades detectadas en el curso de la preparación del informe, así como la ilustración colectiva sobre los diferentes temas seleccionados. Suponen, pues, una eficaz técnica de enseñanza-aprendizaje -en parte por pares- y, al mismo tiempo, un instrumento de evaluación formativa valioso, en la medida en que propician la detección de aspectos que deben ser corregidos o mejorados. Por añadidura, la previsión de varias sesiones de trabajo de este carácter facilita la toma de razón acerca de la efectiva progresión en el desarrollo de la tarea en el intervalo que media entre las sesiones.

Como se aprecia, el informe o dossier no es el único instrumento de evaluación, aunque sí el más significativo en la medida en que ha de reflejar el resultado final de la tarea realizada. Como quiera que su elaboración presupone un proceso bajo la supervisión progresiva de los docentes, con arreglo a un sistema de evaluación continuada y formativa, cabe considerar que sólo en muy contadas excepciones los informes presentados no alcanzarán el grado de idoneidad preestablecido en la rúbrica de evaluación. En cualquier caso, consideramos que el tipo de evaluación que propugnamos para esta acción formativa debe tener lugar incluso en su última fase, de modo tal que los equipos de trabajo puedan presentar un borrador de informe, con carácter voluntario, para su corrección e indicación de aspectos susceptibles de mejora en orden a la definitiva redacción del texto final.

## **5. Conclusiones: entre la renovación y el redescubrimiento**

La elaboración de informes jurídicos es una técnica pedagógica con la que se pretende que el alumnado desarrolle capacidades, habilidades y competencias que le permitan la adquisición de nuevos conocimientos a lo largo de toda su vida, conforme al axioma de “toda la vida para aprender, antes que aprender para toda la vida”. En nuestro diseño, se muestra además como una estrategia idónea para contribuir a la mejora del rendimiento académico, en buena medida por la puesta en práctica de una evaluación continuada y formativa, pero también porque propicia otras formas de acercarse al aprendizaje del Derecho, despertando nuevas inquietudes y haciendo aflorar la curiosidad científica: dicho en otros términos, consideramos probable que de forma intuitiva el alumno extrapole a otras materias las pautas de aprendizaje asimiladas en el curso de la realización del informe. Adicionalmente, supone una vía de aproximación a la práctica profesional de la abogacía y, más ampliamente, del asesoramiento jurídico, puesto que permite anticipar, como una suerte de ensayo previo, los modos de trabajar de las modernas empresas jurídicas que son los despachos multidisciplinares y colectivos.

Tales son, en apretada síntesis, las utilidades que cabe esperar de la puesta en práctica de la acción formativa. Ahora bien, cabe plantearse si en sí misma considerada supone

una renovación metodológica para la formación jurídica o si, más bien, nos encontramos ante un ejemplo de “vino viejo en odres nuevos”.

El camino hacia Bolonia nos ha emplazado, desde luego, a una tarea de profunda reflexión sobre la docencia universitaria y, en términos generales, sobre los cometidos del profesorado universitario. Ciertamente, nos ha forzado a un replanteamiento de las formas de enseñanza, en buena medida por la sistemática puesta en cuestión del “antes” y la insistente llamada a la innovación. Es así como, con mayor o menor grado de convencimiento y de entusiasmo, una parte cada vez más numerosa del profesorado universitario ha emprendido la búsqueda de nuevas técnicas pedagógicas.

Sin embargo, poco hay de nuevo bajo el sol en términos absolutos, de manera que el carácter innovador de una técnica pedagógica viene determinado normalmente por el antes y el después de la forma de enseñanza del docente que la pone en práctica. Con ello queremos significar, sencillamente, que quedan pocos mares por descubrir y que, en la generalidad de las experiencias de innovación docente, lo que se produce es la incorporación de una técnica ya conocida al bagaje de experiencias del docente.

La elaboración de informes jurídicos, en el anterior sentido, no es una nueva técnica pedagógica. Por el contrario, la realización de “trabajos” goza de tradición tanto en las Facultades de Derecho como en otros estudios universitarios. De ahí que podamos considerar el análisis llevado a cabo en las páginas anteriores más como un redescubrimiento que como una propuesta de renovación. No obstante, sí cabe matizar que entraña una nueva mirada al mar conocido, en la medida en que en la descripción de la acción formativa se ha puesto el acento más en el aprendizaje que en la enseñanza y, por otra parte, en su formulación se han traído a primer plano perfiles que abonan la consideración de la misma como técnica pedagógica idónea para el aprendizaje y desarrollo de competencias.

**LOS PROPÓSITOS DE LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS JURÍDICAS  
EN FRANCIA DE 2007, Y SU CONTINUIDAD HASTA ENERO DE 2010  
[INCLUIDA LA REFORMA GELMINI EN ITALIA], JUNTO A LA  
PERIMETRACIÓN DEL DERECHO  
(SEGUNDA PARTE)**

MARÍA ENCARNACIÓN GÓMEZ ROJO  
Profesora Titular de Historia del Derecho y de las Instituciones  
[megomez@uma.es](mailto:megomez@uma.es)

*Universidad de Málaga*

**Resumen:** Análisis de las recomendaciones de los expertos, en relación a diversos parámetros de interés (calidad, financiación...), sobre la puesta en práctica de la reforma universitaria en Francia siguiendo los criterios impuestos por el Espacio Europeo de Educación Superior.

**Palabras clave:** Reforma de la enseñanza universitaria. *76 recommandations pour l'enseignement du Droit. Recommandations pour l'organisation et l'administration des Facultés de Droit.* Perimetración del Derecho. Criterios de calidad en la Universidad, Informe Gelmini. Financiación Universidades públicas.

Este artículo es la segunda parte del que ya publiqué en diciembre de 2009 en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*<sup>1</sup>, donde tuve oportunidad de resaltar la casi totalidad del importante documento titulado *76 recommandations pour l'enseignement du Droit*, una iniciativa de la Dirección General de la Enseñanza Superior del Gobierno francés que ha tenido muy poco eco en territorio español quizás más por desconocimiento que por el interés que en sí tienen dichas recomendaciones. Hago referencia en este caso a las recomendaciones no recogidas en la primera parte y, sobre todo, en un segundo documento, que no mencioné en mi artículo anterior, que lleva por título *Recommandations pour l'organisation et l'administration des Facultés de Droit*. En este caso las recomendaciones son nueve, que pasaré a señalar una tras otra, después de indicar que, aparte de los catedráticos señalados en la entrega anterior, tanto de esta Comisión o Grupo de Trabajo como de la que elaboró las 76 recomendaciones, formaron parte cuatro profesores más cuyos nombres no precisamos en su momento, en concreto, Bernard Teyssié, catedrático de Derecho Privado de la Universidad de París II; Didier Trichet, catedrático de Derecho público de la misma Universidad París II-Panthéon Assas; Xavier Vandendriessche, catedrático de Derecho público de la Universidad de Lille II (Derecho y Ciencias Sanitarias) y Pierre-Yves Verkindt, catedrático de Derecho privado de esta última sede.

En la primera parte de este artículo se había hecho referencia sumaria a la perimetración del Derecho, pero ahora es obligado recoger al completo el contenido de la

---

<sup>1</sup> Se puede consultar en [www.eumed.net/rev/cccss/06/megr2.htm](http://www.eumed.net/rev/cccss/06/megr2.htm)

recomendación nº 402, por su sentido universalista referido al conjunto de las profesiones jurídicas. Reproducimos la recomendación en su totalidad en nota<sup>2</sup>.

El grupo de trabajo parte de la premisa de que «la organización y la administración de las Universidades están obsoletas y son ineficaces»<sup>3</sup>, pero la reforma no resulta fácil ya que los estatutos de las Universidades para ser modificados requieren una mayoría cualificada de dos tercios de los miembros del Consejo de administración presentes o representados. La Comisión opta por llevar a cabo una reforma legislativa que agilice el marco de decisiones para la reforma estatutaria. En este sentido y con dichos propósitos, la primera recomendación va dirigida a «privilegiar la lógica discrecional dentro de la organización de las Universidades y la lógica reglamentaria dentro de la oferta de formación y de la investigación»<sup>4</sup>, teniendo en cuenta que el Derecho es uno de los grandes dominios universitarios, no integrado en el caso francés entre las ciencias sociales, sino claramente determinado como uno de los territorios más significativos del saber, que incluso se podrían reducir a cinco: 1º) Economía y Gestión; 2º) Derecho; 3º) Ciencias y Tecnologías; 4º) Ciencias de la vida y de la salud y 5º) Letras, artes y ciencias humanas. Es decir, el Derecho nada tiene que ver ni puede ser asimilado con la Pedagogía, la Logopedia, la Sociología o el Periodismo y lo que en España son las Ciencias de la Comunicación.

La segunda recomendación del Grupo de Trabajo tiene un carácter eminentemente práctico en orden a la representación universitaria, ya que el modelo, la composición y la forma de nombramiento o elección de los órganos de gobierno de las Universidades debe flexibilizarse y permitir la presencia de un número proporcional de estudiantes de los diversos niveles de enseñanza<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> «El Consejo Nacional del Derecho deberá recortar y delimitar el “perímetro del Derecho”, entendido de esta forma como englobante de aquellos que ejercen el derecho o que dan trabajo de manera significativa a los juristas. Cada uno de ellos aparece en nuestros días como demasiado separado, dependiendo de instituciones diversas (y en ocasiones rivales) y de ministerios diferentes. Una visión común, que incluyera la enseñanza y la investigación, del futuro profesional de los juristas franceses dentro de un contexto comunitario sería precioso para ellos y para la Universidad. Esta visión común (que no significa “unificada”) permitiría notablemente racionalizar las pruebas de acceso a determinadas profesiones (“tronco común”), facilitar la preparación y, además, luchar contra los tropiezos y reveses de los candidatos y dinamizar la profesionalización de las formaciones encarrilándolas. Por otra parte, el Consejo sería el lugar ideal para que los profesionales indiquen a las Facultades de Derecho el tipo de competencias y de conocimientos jurídicos que ellos esperan de los diplomas nacionales de Derecho, a fin de adaptar en la medida necesaria la enseñanza que conduce a dichos títulos. Se recomienda que las Universidades y los medios profesionales elaboren una visión común del “perímetro del Derecho” y de sus necesidades de investigación y de formación. Esta visión común deberá desembocar en a) una preparación común a los concursos y pruebas de acceso a las profesiones que las practiquen y a una reciprocidad de determinadas de estas pruebas; b) una adaptación de las enseñanzas a las necesidades puestas de manifiesto desde las distintas profesiones». Ver *76 recommandations pour l'enseignement du droit*, Paris, enero de 2007, p. 51, nº 402. La traducción del francés me corresponde.

<sup>3</sup> *Recommandations pour l'organisation et l'administration des Facultés de Droit*, Direction générale de l'enseignement supérieur, Paris, enero de 2007, p. 2.

<sup>4</sup> *Recommandations pour l'organisation et l'administration des Facultés de Droit*, Direction générale de l'enseignement supérieur, p. 3, nº 1.

<sup>5</sup> *Recommandations pour l'organisation et l'administration des Facultés de Droit*, Direction générale de l'enseignement supérieur, pp. 3-4, nº 2.

Igualmente se defiende que se unifique la terminología, se denominen escuetamente Facultades de Derecho y se supriman dentro del panorama galo determinados calificativos utilizados en algunas Universidades como “Unidades de formación y de investigación”, denominación que carece de sentido. También afectaría en materia de representación, la modificación de los principios que inspiran los Institutos de Estudios Políticos, cuyos directores deben ser objeto de elección no de nombramiento, salvo en dos casos, el de París y el de Estrasburgo, teniendo en cuenta las especificidades de que los mismos aparecen rodeados<sup>6</sup>.

Se recomienda además transformar una o varias Universidades con mayoría de enseñanzas jurídicas en instituciones de mayor envergadura con contenido de enseñanza e investigación plenamente jurídico<sup>7</sup>, aunque un número no pequeño de miembros del Grupo de Trabajo manifestó su particular punto de vista en discordancia con dicha recomendación, respecto a la cual plantearon su inconveniencia práctica. Obedeciendo a un parecido criterio en el que se ve posible, aunque difícil, la recomposición del conjunto del paisaje universitario francés<sup>8</sup> alterado por las tensiones políticas de mayo del 68 que vertebró la Universidad no con criterios técnicos y científicos sino más bien políticos, se recomienda dicha recomposición en la que debe estar presente el elemento geográfico como determinante de creación de nuevas Facultades o de unificación de otras.

Por otro lado, frente a la regionalización cultural, científica y universitaria en particular, mucho más significativa en España que en Francia, los componentes de la Comisión defendieron que las Facultades de Derecho, como otras instituciones parecidas, debían revestir el carácter de establecimientos públicos nacionales, no regionales<sup>9</sup>.

En consonancia con la recomendación nº 5 se hacen tres más, las que ocupan los nº 7, 8 y 9, orientadas a perfilar los denominados Polos de investigación y de enseñanza superior, de cara a la visibilidad internacional de las Facultades de Derecho, vigilando la coherencia de las agrupaciones llevada a cabo, advirtiendo que no siempre será conveniente asignar a dichos polos la gestión de las Escuelas de doctorado, aunque sí se debe potenciar la excelencia. Incomprensiblemente, los miembros del Grupo de trabajo proponen que la actual estructura basada en Facultades, Universidades y Polos de investigación y de enseñanza superior quedase reducida a dos niveles sustituyendo los Polos a medio plazo a las Universidades<sup>10</sup>. Todo ello comportaría dotar a los Polos de investigación y de enseñanza superior de personalidad moral, de eficacia y de

---

<sup>6</sup> *Recommandations pour l'organisation et l'administration des Facultés de Droit*, Direction générale de l'enseignement supérieur, p. 4, nº 3.

<sup>7</sup> *Recommandations pour l'organisation et l'administration des Facultés de Droit*, Direction générale de l'enseignement supérieur, pp. 4-5, nº 4.

<sup>8</sup> *Recommandations pour l'organisation et l'administration des Facultés de Droit*, Direction générale de l'enseignement supérieur, p. 5, nº 5.

<sup>9</sup> *Recommandations pour l'organisation et l'administration des Facultés de Droit*, Direction générale de l'enseignement supérieur, pp. 5-6, nº 6.

<sup>10</sup> *Recommandations pour l'organisation et l'administration des Facultés de Droit*, Direction générale de l'enseignement supérieur, p. 7, nº 8.

coherencia jurídica<sup>11</sup>. Ni que decir tiene que esta última propuesta lleva todos los visos de estar llamada al fracaso. No obstante, esta idea, que ha llevado al gobierno francés a un relanzamiento de diez polos universitarios con una financiación más elevada, mereció en su momento una respuesta positiva por parte del Rector de la Universidad de Bolonia, que vio, en la medida francesa, un ejemplo a seguir en Italia, donde, a su juicio, debería financiarse más a quince Universidades italianas que realmente “funcionan” que al resto. Ésta era una opinión manifestada en febrero de 2009. A mediados de 2009 la propuesta de asignación de importantes recursos económicos a las Universidades del norte de Italia<sup>12</sup>, en perjuicio de las del Sur y las de Sicilia ha levantado toda una enorme polvareda, con reflexiones y críticas que deben situarse al margen de lo académico y de lo científico, como las hechas por el Rector de la Universidad de Palermo<sup>13</sup>. El Ministerio italiano hizo pública una nota en virtud de la cual se precisaba que «los criterios adoptados responden a valoraciones actualísimas y han sido elaborados teniendo en cuenta parámetros adoptados por todas las clasificaciones internacionales. Es la primera vez que se hace en Italia, por lo cual los criterios son siempre perfeccionables y nuestro empeño será hacerlos todavía si cabe más objetivos. Por ejemplo, el año próximo [se refiere a 2010], la valoración se hará Facultad por Facultad, departamento por departamento, porque es posible que en la misma Universidad coexistan realidades virtuosas y otras que no lo son tanto, por lo que es justo distinguir».

El problema, en territorio del hexágono gálico, radica en algo que ya indiqué en la primera parte de este artículo, la situación nada alentadora en que las Universidades francesas eran colocadas en los rankings de Shanghai y del *Times*. En la clasificación inglesa de las doscientas mejores Universidades del mundo sólo aparece una italiana, la de Bolonia, ocupando el nº 192 en 2008, que en la clasificación de 2007 ocupaba el lugar nº 173. La Universidad de Roma La Sapienza que se ubicaba en 2007 en el lugar nº 183 deja de aparecer en la clasificación de 2008. La ministra italiana Mariastella Gelmini intervino directamente en el debate, como en Francia lo hizo el Presidente Sarkozy, para resaltar que «la clasificación del *Times* demuestra que el sistema

---

<sup>11</sup> *Recommandations pour l'organisation et l'administration des Facultés de Droit*, Direction générale de l'enseignement supérieur, p. 8, nº 9.

<sup>12</sup> La clasificación llevada a cabo en Italia por el Ministerio, a través de la Agencia Nacional de Valoración del Sistema Universitario y de la Investigación, hecha pública en julio de 2009, tenía como objetivo incrementar la financiación de aquellas Universidades en virtud de criterios de calidad investigadora y docente. Ello venía a suponer un incremento de la financiación de algunas Universidades del Norte de Italia en la mayor parte de los casos, en particular la de Trento que crecía un 10,69% respecto al año anterior, el Politécnico de Turín (5,22%), el Politécnico de Milán (4,14%), Bergamo (2,82%), Génova (2,52%), Milán Bicocca (2,51%) y algunas otras más como por ejemplo Turín (2,18%), Udine (1,95%), Milán (1,69%), Venecia (1,69%), Chieti (1,50%), Padua (1,37%), Bolonia (1,33%) y Roma Tor Vergata (1,28%). Las más afectadas por la discriminación de su financiación pública como consecuencia de la evaluación de la Agencia Nacional de Valoración del Sistema Universitario y de la Investigación serían la Partenopea de Nápoles con -2,03%, Cagliari (-2,08%), Roma La Sapienza (-2,11%), Teramo (-2,17%), entre otras, y en la cola Messina (-3%), Palermo (-3%), Foggia (-3%) y Macerata (-3%).

<sup>13</sup> Teniendo en cuenta que no solo Palermo y Messina se encontraban en el furgón de cola, sino que también la de Catania disminuía un 1,60% su financiación ministerial, el Presidente de la Región siciliana y el Rector de la Universidad de Palermo lanzaron duras críticas contra la Agencia y el Ministerio.

universitario italiano vive una etapa verdaderamente difícil»<sup>14</sup>. El 13 de diciembre de 2009 se hizo pública la última medición del *Times* referida a los doscientos centros universitarios mejores del mundo, en la que asombrosamente la mejor Universidad de Canadá no es la de Toronto sino la McGill de Montréal que ocupa el nº 18 (antes era el 20 en el ranking del 2008). La de Toronto se sitúa en el lugar nº 29 (en 2008, en el 41). De Francia, la École Normale Supérieure en el puesto 28, la École Polytechnique en el 36, la Universidad de París VI en el 117, habiendo mejorado bastante su posición desde el 149 anterior, la École Normale Supérieure de Lyon el nº 126 frente al 140 de 2008<sup>15</sup>. La única de Italia que vuelve a aparecer es la de Bolonia, que sube al nº 174, es decir, 18 puestos respecto a 2008. De España, como es conocido, solo ingresa en este selecto club la Universidad de Barcelona. Como nota más característica a precisar diremos que en ningún caso en las encuestas del *Times* y de Shanghai ha aparecido, en ningún año, ninguna Universidad española privada o de la Iglesia, pese a la propaganda indignante y contraria a la verdad con que a veces acostumbran a adornarse y a embellecerse dichas Universidades en vez de sentar estructuras más firmes y acometer reformas sustanciales, pues el rascacielos de la sinceridad y de la ciencia requiere sólidos cimientos, no paneles acristalados y colorines llamativos en los trajes académicos.

Resulta significativo el alto nivel de discusión y, sobre todo, de protesta, ante las medidas del gobierno de François Fillon referentes a las Universidades y a su reforma. El que Eric Besson, Ministro de Inmigración, anunciase la creación de becas para estudiantes de origen extranjero que se caracterizasen por llevar a cabo esfuerzos considerables para su integración en Francia, pero que limitase la medida al ámbito escolar y no considerara dicha posibilidad en los estudios universitarios motivó que, el 12 de noviembre de 2009, el Presidente de la Conferencia de Rectores de las Universidades francesas, Lionel Collet, le requiriese con urgencia integrar a los estudiantes universitarios dentro de dichas medidas teniendo en cuenta que la normativa vigente habla de la “responsabilidad de integración profesional” de las Universidades respecto a su alumnado<sup>16</sup>.

Es igualmente constatable el alto grado de protesta con respecto al fantasma de la “privatización” de las Universidades y a que las mismas recaben fondos del sector privado, que en Italia está generando una significativa indignación y bronca mediática. Además, en el caso francés, el Consejo Nacional de la Enseñanza Superior y de la Investigación, que es un organismo consultivo, en febrero de 2009 se manifestó en

---

<sup>14</sup> Cfr. Salvo Intravia, “Università, l’Italia retrocede, nella top 200 un solo ateneo”, en *La Repubblica*, 16 febrero 2009.

<sup>15</sup> Se ha de poner de manifiesto que en la primera encuesta de Shanghai, la de 2003, solo aparecían entre las quinientas mejores del mundo, entre las francesas, la Universidad de París VI (ubicada en el nº 65), Universidad París XI (que ocupaba el puesto nº 72), la École Normale Supérieure de París, Universidad de Estrasburgo I, Collège de France, Universidad de Grenoble I, Universidad París VII, Universidad de Toulouse III, Universidad de Montpellier II, École Polytechnique de París, Universidad de Burdeos I, Universidad de Burdeos II, École Supérieure Physique et Chem. Industr., Université Méditerranéenne, École Nationale Supérieure des Mines, Universidad de Aix-Marseille I, Universidad de Nancy I, Universidad de Clermont-Ferrand y Universidad de Niza.

<sup>16</sup> Ver Véronique Soulé, “C’est classe! A l’affût de tout ce qui bouge, de l’école à la fac”, en *Libération*, 25 de noviembre de 2009.

contra de las reformas universitarias promovidas por Valérie Pécresse, porque iban dirigidas a debilitar el servicio público de la enseñanza superior, la investigación y la calidad de las condiciones de trabajo del personal docente e investigador de las Universidades.

La mejora remunerativa ha sido también una de las armas arrojadas contra Pécresse. Algo parecido ha ocurrido en Italia donde, en comparación con España, resultan incomprensibles las quejas en este momento suscitadas estando la República Italiana por debajo del Producto Interior Bruto de la Monarquía Española. A la par que en Francia se hacían públicas en enero de 2007 las conclusiones del Grupo de Trabajo, se denunciaba en la prensa y desde el Senado italiano los elevados sueldos que entonces, ahora claramente superiores, percibían los catedráticos de Universidad italianos, en torno a los 150.000 euros brutos al año de media. Sergio Rizzo y Gian Antonio Stella detallaban con mayor precisión que el segundo nivel, el de los en Italia denominados profesores asociados, equivalentes a los Profesores Titulares de Universidad española o a los maîtres de conférences franceses, el coste que suponen cada uno de ellos para el Estado oscilaba en 2007 entre los cincuenta mil y los casi ciento treinta mil euros<sup>17</sup>. Ignazio Marino puso de relieve que la media de los catedráticos de Universidad italianos es de sesenta años y que de dieciocho mil catedráticos italianos, solo nueve tenían en 2007 menos de 35 años, es decir, una cifra que suponía el 0,05% del total, y que resulta muy inferior al 11,6% que se observaba en Francia<sup>18</sup>.

Otras consideraciones de interés a tener en cuenta son las de que si Pécresse levanta críticas en Francia, su colega italiana Gelmini no cesa de percibir las en suelo italiano, pero también en ambos casos no dejan de tener sus defensores, partidarios de introducir sistemas de control y de medición privados, fusiones de Facultades para evitar reduplicaciones y financiación vinculada en parte a la calidad de la docencia y, sobre todo, de la investigación. Además los denominados sectores científico disciplinarios, equivalentes a las áreas de conocimiento españolas van a ser drásticamente reducidos en Italia, pasando a aproximadamente la mitad de los 370 actualmente existentes. La

---

<sup>17</sup> El contenido de las observaciones escritas en italiano y publicadas por Sergio Rizzo y Gian Antonio Stella, en *Il Corriere della sera*, 11 de enero de 2007, en el apartado de intervenciones y réplicas fue del siguiente tenor que vertemos de la lengua de Leonardi a la de Lope de Vega por nuestra cuenta: «...Hemos escrito que los catedráticos de Universidad [profesores ordinarios en la terminología italiana] tienen una asignación media de 150.000 euros al año. La suma de cuanto supone para las finanzas públicas un catedrático a tiempo completo (retribuciones fijas generales y específicas, ayudas preventivas y asistenciales, IRAP, etc.) es por ejemplo de 68.649,33 euros en el inicio de su actividad como catedrático, de 106.690,28 euros tras doce años y en torno a los 150.000 euros como media general. Una cifra que se eleva para estos docentes al fin de su carrera académica entre retribuciones fijas (128.805,44 euros), ayudas preventivas y asistenciales (37.586,72) y el IRAP (10.948,46) que cuestan a las arcas públicas por término medio 177.340,63 euros. En cuanto a los asociados [los profesores titulares como acabamos de precisar en el texto], al principio cuestan por término medio 51.949,30 euros, doce años más tarde 78.852,52 y al final de su vida académica 129.024,54» (p. 39). Por otro lado, a finales de 2009, el gobierno ha tomado la decisión de subir el sueldo de los denominados “ricercatori”, palabra que no puede traducirse al castellano por investigador, ya que responde a otros parámetros considerativos, que pasarían a percibir 2.100 euros mensuales frente a los 1.300 que cobraban hasta ahora. Ver Salvo Intravaia, “Via libera dal governo alla riforma dell’Università”, en *La Repubblica*, 28 octubre 2009.

<sup>18</sup> Cfr. Ignazio Marino, “Università: la spesa per i docente e i ricercatori”, en *Il Corriere della sera*, 11 de enero de 2007, p. 39.

reforma conllevará también una reorganización de los doctorados de investigación. Coincidiendo con el criterio francés se exigirá a los profesores a tiempo completo una dedicación de mil quinientas horas anuales de las cuales trescientas cincuenta se invertirán en clases y atención del alumnado. Mariastella Gelmini ha elevado su propuesta en términos que ha recibido el apoyo de Mauricio Gasparri, Presidente del Grupo de Senadores del Pueblo de las Libertades, indicando que para su partido la reforma universitaria tiene un carácter prioritario. En declaraciones publicadas el 4 de enero de 2010, Gasparri ha precisado, con firmeza, no exenta de extrema dureza, que la discusión en el Senado de la reforma presentada por la Ministra constituye la ocasión de «poner fin al escándalo de los docentes que dedican retales de su tiempo a los estudiantes, a la enseñanza y a la investigación. Son sacrosantos los mecanismos de control, que debemos hacer rígidos y transparentes». En el Senado, aseguró Gasparri, procuraremos que sean «aún más vinculantes las normas que impongan horarios y actividades científicas objeto de control para los docentes. Termina el carnaval para aquellos profesores que se ocupan menos de cumplir con su deber y consideran la Universidad como un simple medio para aumentar las propias parcelas en otros ámbitos... Ha de terminarse con la casta que se olvida de las aulas y de los estudiantes»<sup>19</sup>.

Muchos docentes en Italia parecen no tenerle miedo a las reformas, ya que auguran que en Italia, como siempre, no pasará nada, ya que los gobiernos y los ministros encargados de la enseñanza superior pasan, mientras las instituciones permanecen en su sitio. Sin embargo, esta vez, las cosas van en serio o, al menos, eso da la impresión. Además, los Rectores solo podrán permanecer ocho años en el cargo y se acabarán muchos privilegios poniendo límites a la discrecionalidad tan arraigada, en determinados casos y ámbitos del saber, en las Universidades de la República Italiana. El 4 de diciembre de 2009 la Ministra Mariastella Gelmini logró con sus presiones un incremento previsible próximo a los cuatrocientos millones de euros para la financiación de las Universidades públicas, que sin duda beneficiará de alguna forma a las del Sur de la bota italiana y a las de Sicilia. El Rector de la Universidad de Catania, Antonino Recca<sup>20</sup>, ha aplaudido la propuesta de la ministra y su coraje y energía en momentos de crisis.

---

<sup>19</sup> La traducción del italiano al castellano me corresponde. Ver el original. [En línea] <http://www.diariodelweb.it/Articolo/Italia/?d=20100104&id=121318>.

<sup>20</sup> Publicado en *Sicilia Today*, Scuola & Università, 5 de diciembre de 2009. [En línea] <http://siciliatoday.net/quotidiano/scuola/Finanziamenti-alle-Universit>.



# LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN EL MARCO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL DERECHO: LA PREPARACIÓN Y EXPOSICIÓN DE TEMAS POR LOS ALUMNOS COMO TÉCNICA DOCENTE

PATRICIA ZAMBRANA MORAL

Profesora Titular de Historia del Derecho y de las Instituciones

[pzambrana@uma.es](mailto:pzambrana@uma.es)

*Universidad de Málaga*

**RESUMEN:** La formación del estudiante en competencias es el objetivo básico de los estudios universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior. Tras referir, con carácter general, qué se entiende por competencia y cuáles son las competencias transversales y las específicas de la titulación en Derecho, nos ocupamos de desarrollar una técnica docente concreta en el marco de la enseñanza de la Historia del Derecho: la preparación y exposición de temas del programa por equipos de alumnos en sus diferentes fases, detallando las competencias que se pueden adquirir y el papel del profesor en cada una de ellas.

**PALABRAS CLAVE:** Competencias transversales, Competencias específicas, Historia del Derecho, técnicas docentes, trabajo en equipo, aprendizaje cooperativo, Espacio Europeo de Educación Superior.

**SUMARIO:** 1. La formación en competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. 2. Técnicas docentes para la adquisición de competencias en la enseñanza de la Historia del Derecho: la preparación y exposición de un tema por un grupo de alumnos. 2.1. El trabajo en equipo. 2.2. Primera Fase: la elaboración y preparación del tema. 2.3. Segunda Fase: la exposición del tema.

## 1. La formación en competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior

El Espacio Europeo de Educación Superior persigue la formación de los estudiantes en competencias<sup>1</sup> lo que exige una transformación de la estructura de las enseñanzas junto

---

<sup>1</sup> Por acudir a normativa reciente, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, señala en su Exposición de Motivos que los planes de estudios dirigidos a la obtención de un título deberán «tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes» y, en consecuencia, «se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición». Además, en el supuesto de títulos que habiliten para el acceso o ejercicio de actividades profesionales, el Gobierno ha de establecer «las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios para garantizar que los títulos acreditan la posesión de las competencias y conocimientos adecuados para dicho ejercicio profesional». Ver también, en sentido similar, el artículo 12.9 de dicho Real Decreto. La finalidad de las enseñanzas de Grado, según el artículo 9.1 de este Real Decreto, es «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».

con una serie de cambios en la metodología docente y en el proceso de aprendizaje<sup>2</sup>. Por su parte, cada título universitario tendrá como objetivo la adquisición de dichas competencias (que pueden ser generales o específicas) ya que, de hecho, el título surge en función de la necesidad de alcanzar las mismas<sup>3</sup>. Además, es preciso acercar los estudios universitarios al ejercicio profesional, potenciando los aspectos prácticos de la enseñanza, lo que se traduce en que el alumno debe adquirir aquellas competencias que le resulten de utilidad para un adecuado desarrollo y desempeño profesional al acabar sus estudios.

Aunque son muchas las definiciones y las referencias al término de competencia, podríamos afirmar, con carácter general, que se trata de una combinación de conocimientos, habilidades/destrezas (intelectuales o cognitivas, manuales, sociales o interpersonales, etc.), actitudes y valores que capacitan para la resolución de problemas o la intervención en un asunto, en un contexto académico, profesional o social determinado<sup>4</sup>. Como ya hemos apuntado, estas competencias pueden ser genéricas o

---

<sup>2</sup> Con carácter general, se puede consultar Rué Domingo, J. (2007), *Enseñar en la Universidad: El EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones.

<sup>3</sup> En el anexo I del referido Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales se contiene la Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales. En el punto 3 se indica que entre los objetivos se deben referir las competencias generales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios, y que son exigibles para otorgar el título. Las competencias propuestas deben ser evaluables y, en cualquier caso, se deben garantizar, en el supuesto del Grado, como mínimo, una serie de competencias básicas (junto a las que figuren en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior): a) 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; b) 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; c) 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; d) Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado; e) Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía. Resumiendo, se consideran competencias básicas, la adquisición de conocimientos, la capacidad para aplicar los mismos a la resolución de problemas, la capacidad de reunir e interpretar datos y emitir juicios, la capacidad de transmisión y la de seguir aprendiendo.

<sup>4</sup> Así se definían en la Propuesta de Directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y máster, de 21 de diciembre de 2006, p. 6. Sobre la dificultad de concretar, en el contexto internacional, qué se entiende por competencia, ver Cebreiros Álvarez, E. (2005), “Las Tic y la Historia del Derecho: Una experiencia”, Ponencia presentada al *I Seminario de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas* (Tarragona, 15-16 de septiembre de 2005), p. 1, nota 1. [En línea]: <http://www.sre.urv.es/web/aulafutura/php/fitxers/318.pdf>. Al concepto de competencia aluden Mulero García, J. S. y Gómez Valenzuela, E. (2008), “La enseñanza/aprendizaje de competencias de la materia Derecho Internacional Privado”, en *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas: Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior* (Málaga, 6-7 de septiembre de 2007). Málaga: Servicio de Publicaciones y Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga, pp. 2-3 de la ponencia. Mayor interés revisten las reflexiones sobre el concepto que se ofrecen en la *Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas* (2009), elaborada por la comisión de trabajo de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona formada por Joan Mateo Andrés (coord.), Anna Escofet Roig, Francesc Martínez Olmo y Javier Ventura Blanco y

transversales, es decir, aquéllas comunes a todas las titulaciones universitarias (que, a su vez, se clasificarían en instrumentales, interpersonales o sistémicas)<sup>5</sup>. Se podrían concretar, entre otras, y sin entrar en las recogidas en planes de estudios concretos, en la capacidad de aprender, de pensar, de interpretación, de análisis y síntesis, de organizar y planificar, de plantear y resolver problemas y tomar decisiones fundadas, de aplicar los conocimientos en la práctica, de adaptarse a nuevas situaciones, de negociación y conciliación, de iniciativa, creatividad o liderazgo, de investigar, de trabajar de forma individual (autonomía) o en grupo, de reflexión, de crítica (pensamiento crítico) y autocrítica, de argumentación y razonamiento, de diálogo, debate y discusión, de manejar técnicas de comunicación oral y escrita o de informática; en la destreza a la hora de buscar y gestionar la información (por ejemplo, perfeccionamiento en la búsqueda de bibliografía) o en el conocimiento de otras culturas y costumbres, etc.<sup>6</sup>. Por otro lado, habría otras competencias específicas relativas a las destrezas y conocimientos propios de cada titulación<sup>7</sup>. En el caso de los estudios jurídicos se podría referir la toma conciencia de la importancia del derecho, el aprendizaje de la terminología y de los conceptos jurídicos indispensables para la vida académica y profesional, la adopción de una actitud y conciencia crítica del ordenamiento jurídico, la percepción del carácter unitario de dicho ordenamiento y la visión interdisciplinaria de los problemas jurídicos, el manejo de las fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales), la capacidad de aplicar las normas jurídicas (en permanente cambio) a situaciones concretas y a la resolución de problemas y conflictos jurídicos, la comprensión y el conocimiento de las normas y de las instituciones jurídicas públicas y

---

editada por la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya*, pp. 13-18. Además, se recogen varias definiciones de competencia, en pp. 28-29; aunque previamente se indicaba que, para el grupo de trabajo en cuestión, la competencia es «el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se tienen que integrar para hacer una tarea específica» (p. 13). Ver también Perrenoud, P. (2008), “Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?”, en *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 2: “Formación centrada en competencias (II)”. En línea: [http://www.redu.m.es/Red\\_U/m2](http://www.redu.m.es/Red_U/m2) y Rué Domingo, J. (2008), “Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad”, en *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 1: “Formación centrada en competencias”. En línea: [http://www.redu.m.es/Red\\_U/m1](http://www.redu.m.es/Red_U/m1).

<sup>5</sup> De este modo se recoge en el *Informe sobre Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas* (2005), pp. 24 y ss. y en el Proyecto Tuning. Según la *Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas*, las competencias genéricas tendrán una incidencia diferente y deben contextualizarse en cada una de las titulaciones en cuestión (p. 18). Véase Mir Acebrón, A. (2008), “Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo”, en *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, núm. monográfico 1: “Formación centrada en competencias”. [En línea:] [http://www.redu.m.es/Red\\_U/m1](http://www.redu.m.es/Red_U/m1).

<sup>6</sup> Ver las treinta competencias transversales o genéricas que todo titulado universitario debe adquirir en mayor o menor medida, según el Proyecto Tuning, en Benito, A. y Cruz, A. (coords.) (2005), *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea Ediciones, pp. 13-17.

<sup>7</sup> Se definen como aquéllas «que son propias de un ámbito o titulación y están orientadas a la consecución de un perfil específico del graduado o graduada. Son próximas a ciertos aspectos formativos, áreas de conocimiento o agrupaciones de materias, y acostumbran a tener una proyección longitudinal en la titulación» (*Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas*, p. 18).

privadas desde sus orígenes y de las principales formas de crear el derecho (en su evolución histórica y en la actualidad), la capacidad de leer y de interpretar textos jurídicos, la capacidad de redactar documentos y escritos jurídicos (desarrollando y perfeccionando la expresión escrita) y de argumentar jurídicamente, la oratoria y la capacidad de exponer y debatir ante un auditorio y, en concreto, ante los tribunales de justicia (desarrollando y perfeccionando la expresión oral), el dominio de las técnicas informáticas en la obtención de información jurídica (destreza en la utilización de las bases de datos de legislación, jurisprudencia, bibliografía), etc. Todas estas competencias irían dirigidas a la formación integral de un jurista con valores morales sólidos, con profesionalidad y compromiso ético<sup>8</sup>. Finalmente, podríamos aludir a las competencias concretas de cada asignatura que contribuyen a la consecución de las anteriores. Se trataría de conocimientos teóricos o prácticos y habilidades o destrezas directamente relacionados con la disciplina en cuestión. El conocimiento hay que comprenderlo, retenerlo y saber aplicarlo. Respecto a la Historia del Derecho, estas competencias se concretarían en cognitivas (de carácter teórico): conocimientos mínimos histórico-jurídicos y refuerzo de los conocimientos básicos y generales del alumno y procedimentales/instrumentales (de carácter práctico): correcta utilización de la terminología iushistórica, dominio de la técnica del comentario de texto y de la resolución de casos prácticos histórico-jurídicos, localización de la información necesaria, manejo de fuentes histórico-jurídicas, adquisición de técnicas de investigación en la materia, obtención de los elementos de juicio necesarios para comprender el derecho actual a partir de sus orígenes y de su evolución histórica, etc.

## **2. Técnicas docentes para la adquisición de competencias en la enseñanza de la Historia del Derecho: la preparación y exposición de un tema por un grupo de alumnos**

Es evidente que para el aprendizaje y adquisición de las referidas competencias no existe una única técnica docente aplicable, sino tantas hasta dónde alcance la imaginación del profesor y cualquiera válida siempre que permita alcanzar los

---

<sup>8</sup> Cfr. Boni Aristizábal A. y Lozano Aguilar, J. F. (2004), "El aprendizaje ético en la universidad y su relación con las competencias transversales en el diseño de los nuevos planes de estudios", Comunicación presentada al *III Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación"* (Girona, 30 de junio y 1-2 de julio de 2004). En línea: <http://www.aula-futura.net/>. También cfr. Vélez, O. (2006), "La relación profesor-alumno como espacio de formación en la Universidad", en *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)*, año 2, núm. 1. En línea: [http://beta.upc.edu.pe/calidadeducativa/ridu/2006/ridu2\\_1OV.pdf](http://beta.upc.edu.pe/calidadeducativa/ridu/2006/ridu2_1OV.pdf). No vamos a entrar en la debatida cuestión relativa a si la misión de la Universidad es la investigación científica y el cultivo de la ciencia o, por el contrario, la formación de profesionales. Creemos que se trata de un problema superado y que ambas finalidades son del todo compatibles. Indicaba Ricardo Marín Ibáñez que «el *Profesor* es el profesional, cuya función consiste en enseñar, instruir y formar, para contribuir a que cada cual alcance la cima de su propia personalidad». Para Marín Ibáñez, «la *libertad de cátedra* tiene su límite y su norte en los objetivos de la educación, de otro modo carece de sentido. El profesor está al servicio del alumno, que es la regla de oro para contrastar el valor de su comportamiento. Quien instruye, forma y educa cumplidamente, tiene un comportamiento ético y cualquiera que se aparte de esta meta se conduce de un modo no moral o claramente inmoral» [Marín Ibáñez, R. (1989), "La moral profesional del docente", en *Annals of the Archive of "Ferran Valls i Taberner's Library"*, núm. 3/4, pp. 375-376 y 383-384].

resultados esperados. El problema es que no siempre se consigue. De hecho, hay numerosos profesores que abanderando la innovación docente se creen con derecho a eliminar de forma radical cualquier metodología que no encaje en su esquema mental de novedad, aun cuando con su actitud no consiga que el alumno alcance las pretendidas competencias. De lo que no queda ya duda alguna, es que la nueva situación exige huir de la suprema autoridad del docente como mero transmisor de contenidos y establecer una enseñanza centrada en el alumno, en su autonomía y en su capacidad para valorar distintas alternativas y para construir su propio aprendizaje, partiendo del conocimiento que ya tiene. Pero esto no significa que haya que rechazar todo lo anterior, no se puede renunciar a que el alumno adquiera el saber, aunque ahora también deba adquirir el saber hacer. Habría que combinar, de forma meditada y tratando de lograr un justo equilibrio, las tradicionales técnicas docentes con otras más novedosas basadas en el aprendizaje activo (aprender haciendo) para fomentar la participación del estudiante<sup>9</sup>. El principio básico es que los alumnos son protagonistas de su propio proceso educativo (lo que implica un mayor esfuerzo intelectual y una mayor libertad) y asumen la responsabilidad de aprender descubriendo y la necesidad de seguir aprendiendo, lo que conlleva un aprendizaje significativo y de mayor calidad<sup>10</sup>. Según este planteamiento, el papel del profesor cambia, quedando en un segundo plano la tradicional función de transmitir conocimientos, pasando a actuar como un director: orientando el desarrollo intelectual de los estudiantes, organizando el material, proponiendo objetivos y problemas, corrigiendo errores, estimulando el debate y evaluando constantemente el proceso, en definitiva, proporcionando los recursos necesarios para que el alumno construya su conocimiento<sup>11</sup>. Se trata, aunque a estas alturas sea ya un tópico, de enseñar a aprender y este aprendizaje debe durar toda la vida. Para ello no solo debe cambiar de actitud y mentalidad el docente sino también el alumno que ha de estar dispuesto a dirigir su aprendizaje y a construir su conocimiento.

Sin embargo, de nuevo creemos que no se puede generalizar y que la aplicación de estos principios admite variaciones sustanciales según no sólo el tipo de titulación<sup>12</sup>, sino

<sup>9</sup> Sobre las técnicas participativas y cómo desarrollar las clases participativas, ver López Noguero, F. (2007), *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea Ediciones.

<sup>10</sup> Cfr. Dávila Espinosa, S. (2000), “El aprendizaje significativo. Esa extraña expresión (utilizada por todos y comprendida por pocos)”, en *Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 9. En línea: <http://contexto-educativo.com.ar/2000/7/nota-08.htm>. Consultar, asimismo, *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad* (2006), documento elaborado por el Consejo de Coordinación Universitaria, en colaboración con la Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, p. 137. El objetivo de este informe es mejorar la calidad de nuestra docencia universitaria en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Las decisiones sobre el aprendizaje recaen en el propio alumno, es decir, se impone un aprendizaje abierto donde el estudiante determina qué aprender (selección de contenidos), cómo (métodos), dónde y cuándo (comienzo, fin, ritmo). Esta es una de las tendencias metodológicas en las Universidades europeas, según se recoge en el referido documento, p. 63. Ver también Ausebel, D. P., Novak J. D. y Hanesian, H. (1978), *Educational Psychology: A Cognitive View*, 2ª ed., New York: Holt, Rinehart and Wiston.

<sup>11</sup> Cfr. *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, p. 137.

<sup>12</sup> Por lo que se refiere a la carrera jurídica, consultar García San José, D. I. (coord.) (2007), *Innovación docente y calidad en la enseñanza de ciencias jurídicas en el espacio europeo de educación superior*, Murcia: Laborum; Leal Adorna, M. M. y León Benítez, M. R. (2006), *El Aprendizaje del Derecho en el*

también según la asignatura y las características del alumnado. De hecho, el grupo de alumnos al que vamos a formar, su preparación previa y sus motivaciones adquieren un papel fundamental y más aun cuando nuestra asignatura, la Historia del Derecho, se ha impartido tradicionalmente en el primer curso de la Licenciatura y la situación con la implantación del Grado no va a cambiar ya que se mantiene en el primer semestre del primer curso. De todos estos elementos va a depender, o debería hacerlo, en gran medida, el enfoque metodológico<sup>13</sup>. Por lo que se refiere al contenido de nuestra disciplina, no podemos olvidar que su propio objeto nos obliga a incidir en aspectos teóricos y las prácticas tendrán necesariamente una orientación diferente a las de otras asignaturas jurídicas<sup>14</sup>. En cuanto al perfil del alumno y, dejando a un lado su mayor o menor interés por la materia, habría que tener en cuenta si posee o no conocimientos básicos de Historia general, partiendo de la notable falta de preparación en cuestiones, no ya jurídicas sino elementales de nuestra historia, apreciable en los últimos años. Además, es fundamental distinguir si el estudiante llega al mundo jurídico por auténtica vocación o de “rebote” por no haber alcanzado nota suficiente para cursar otros estudios. El profesor debe conjugar todos estos aspectos y tratar de transmitir y motivar al conjunto de sus alumnos<sup>15</sup> y para esta difícil tarea (aunque no imposible) debe comenzar por tener él mismo vocación, factor imprescindible para una enseñanza de

---

*Nuevo Espacio Europeo de Enseñanza Superior*, Sevilla: Mergablum; León Benítez, M. R. *et alii* (2007), *La licenciatura de Derecho en el contexto de la convergencia europea*, Valencia: Tirant lo Blanch y Cubero Truyo, A. (2009), “Dificultades para la innovación docente en las áreas jurídicas. La compatibilidad entre la adquisición de competencias profesionales específicas y el cumplimiento de los objetivos globales”, en *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*, núm. 0 (abril-septiembre), pp. 31-46.

<sup>13</sup> No vamos a entrar en problemas concretos como el elevado número de alumnos que hasta el momento ha existido y sigue existiendo en el primer curso de carrera, al menos en la Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga. La razón es que basamos este trabajo en nuestra experiencia docente (compartida con la Dra. María E. Gómez Rojo, junto a la docencia en grupos tradicionales) al frente de un grupo piloto durante los cursos 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007, 2007-2008, 2008-2009 y, en el actual, 2009-2010. Además, es de prever que la implantación del Grado en Derecho en la Universidad de Málaga tenga lugar en el curso 2010-2011, por lo que el número de alumnos por grupo (que no total) se verá limitado a las exigencias del Espacio Europeo. En cualquier caso ver, véase Daza Pérez, L. y Coco Prieto, A. (2004), “Incorporación de estrategias didácticas centradas en el proceso de aprendizaje en grupos numerosos”, Comunicación presentada al *III Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación"* (Girona, 30 de junio y 1-2 de julio de 2004). En línea: <http://www.aula-futura.net/>. Tampoco nos vamos a detener en otros problemas derivados de los medios económicos, de infraestructura o de falta de recursos humanos, o en la formación del profesor en las nuevas técnicas de enseñanza o en su propia motivación e interés en el cambio. Estos problemas deberían estar a estas alturas superados, aunque la realidad sea bien distinta. Sobre la necesidad de buscar incentivos para que el profesorado afronte los cambios metodológicos se insiste, en numerosas ocasiones, en las *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, por ejemplo, pp. 8, 34, 44-45, 104-105, 111-115, 135 y 139.

<sup>14</sup> Resuelta evidente que no estamos ante una asignatura eminentemente práctica. Al hablar de “historia” no podemos pretender un acercamiento al mundo real del estudiante de Derecho, o al menos, al presente, aunque, de todas formas, no debe perderse de vista como referencia básica a la hora de mostrar al alumno el ordenamiento jurídico del pasado.

<sup>15</sup> Respecto a la motivación de los alumnos, cfr. Álvarez, B., González C. y García, N. (2007), “La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo”, en *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, núm. 2. [En línea] [http://www.redu.um.es/Red\\_U/2](http://www.redu.um.es/Red_U/2).

calidad<sup>16</sup>. Asimismo, el docente ha de contar con una sólida formación, no solo en su materia, sino también pedagógica<sup>17</sup>, que exige un constante aprendizaje. Ha de tratar de abrazar las diferentes vertientes de la actividad científica y ha de estar en continua renovación y revisión crítica respecto a sus conocimientos, permitiendo, así, el enriquecimiento que ha de suponer la docencia en el ámbito universitario y el de la misma asignatura. No por tratarse de la Historia del Derecho debe permanecer inmóvil pensando que los contenidos de su disciplina no cambian, sino que ha de estar al día de las nuevas investigaciones y no cesar jamás en las suyas propias, haciendo al alumno partícipe de las mismas, sin limitarse a repetir curso tras curso de manera sistemática los contenidos integrantes de un mismo programa. En ningún momento, se puede separar la actividad docente y la investigadora, sino que ambas facetas deben estar siempre presentes de una manera prudentemente complementaria en el profesor universitario.

Una vez concretadas las competencias que el alumno debe adquirir, el profesor ha de planificar la enseñanza y precisar las técnicas docentes que va a utilizar para dicha adquisición<sup>18</sup>, así como las técnicas para evaluar si realmente el estudiante ha alcanzado las competencias, aunque este aspecto queda al margen de nuestro trabajo<sup>19</sup>. Ya nos

<sup>16</sup> El problema de la calidad en la enseñanza universitaria era ya objeto de comentario por Gómez Alós, M., Ortega Gómez G. y Borrás Talavera, M. D. (1997), “Diseño de un sistema de calidad y su aplicación en áreas de conocimiento de enseñanzas universitarias”, en *Revista de Enseñanza Universitaria*, núm. 11, pp. 7-14.

<sup>17</sup> No se trata de una idea novedosa. Según Ricardo Marín Ibáñez, la adecuada preparación del profesorado exige, además del permanente aprendizaje, una cultura general, una formación específica circunscrita a un área de conocimientos concreta y «una formación pedagógica que le ayude a transmitir sus mensajes y facilitar el aprendizaje del alumno» [Marín Ibáñez, R. (1989), “La moral profesional del docente”, en *Annals of the Archive of “Ferran Valls i Taberner’s Library”*, 3/4, pp. 373-396, *ad casum*, pp. 380-381 y 385]. Ver Amat, O. (2000), *Aprender a enseñar*. Barcelona: Ediciones Gestión; Cabrera F. et alii (1993), *Manual de Formación Pedagógica básica para formadores*. Barcelona: PPU; Pozo, P. (1993), *Formación de formadores*. Madrid: Pirámide; Ruiz, J. (coord.) (2000), *Aprender y enseñar en la Universidad. Iniciación a la docencia universitaria*. Jaén: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Jaén y Esteban M. y Madrid, J. M. (2007), “Formación para la Investigación y la Innovación Docente (Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Murcia)”, en *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, núm. 1. [En línea] [http://www.redu.um.es/Red\\_U/1/](http://www.redu.um.es/Red_U/1/).

<sup>18</sup> Cfr. Yáñez Álvarez de Eulate, C. (2006), “Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias”, en *Educatio siglo XXI*, núm. 24, pp. 17-34. En línea: <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/151/134>; Miguel Díaz M. de (coord.) (2006), *Metodologías de enseñanzas y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial; Escalona Orcao, A. I. y Loscertales Palomar, B. (2005), *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del EEES*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza; Riba, A., Codina, M., Flaquer G. y Marco, L. (2006), “Desarrollo de competencias transversales mediante actividades dentro y fuera del aula”, Comunicación presentada en el *IV Congreso Internacional “Docencia Universitaria e Innovación”* (Barcelona, 5-7 de julio de 2006). [En línea] <http://www.aula-futura.net/> y Fernández March, A. (2006), “Metodologías activas para la formación de competencias”, en *Educatio siglo XXI*, núm. 24, pp. 35-56. En línea: <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/152/135>.

<sup>19</sup> Ver Gómez Rojo, M. E (2008), “Metodología de la enseñanza-aprendizaje de la Historia del Derecho ante el Espacio Europeo de Educación Superior: técnicas de evaluación”, en *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas...* y, en la misma sede, Marquès i Banqué, M. (2008), “El portafolio de competencias. Una propuesta para la coordinación del aprendizaje y la evaluación de competencias en una titulación universitaria”; Delgado García, A. M. (coord.) (2006), *Evaluación de las competencias en el EEES. Una experiencia desde el Derecho y la Ciencia Política*. Barcelona: J. M.

ocupamos, en otra sede, de analizar escuetamente y, a partir de nuestra experiencia, algunas de las técnicas docentes que creíamos aplicables a la Historia del Derecho y, a su vez, compatibles con el proceso de convergencia europea. Como ya hemos indicado, para que el alumno alcance las competencias referidas no se puede optar por una sola técnica docente sino por una adecuada combinación de varias de ellas, que han de estar perfectamente coordinadas para que cada una contribuya a cumplir los objetivos y complementa a las demás. Así, referíamos las clases teóricas, las clases prácticas, los seminarios, las tutorías personalizadas y el apoyo de las TIC. Pues bien, ahora nos vamos a detener en una técnica más concreta que, en cierto modo, participaría de todas las anteriores. Se trata de la preparación y exposición por parte de un grupo de alumnos de un tema del Programa. Al mismo tiempo, trataremos de exponer cuáles son las competencias genéricas y específicas (de las antes señaladas) que el alumno podría adquirir con esta actividad.

Aunque se trata de una tarea de carácter práctico, quedaría al margen de lo que entendemos por clases prácticas de nuestra asignatura en sentido estricto<sup>20</sup>. Por tanto, estaríamos ante un método docente que quedaría englobado en las clases teóricas pero con una orientación inversa. Es decir, los papeles cambian y el alumno asume el rol del profesor. No hay duda de que la lección magistral basada en la exposición ha sido el método docente por excelencia en las clases teóricas<sup>21</sup>. Dejamos a un lado el debate sobre si el proceso de convergencia europea debe llevar consigo el fin de la tradicional

---

Bosch Editor; Allen, J., Ramaekers G. y Velden, R. van der (2003), “La medición de las competencias de los titulados superiores”, en Vidal García, J. (coord.): *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. León: Universidad de León, pp. 31-54; Villa Sánchez, A. y Poblete, M. (2007), *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*, Bilbao: Mensajero Ediciones, S. A. y Villardón Gallego, L. (2006), “Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias”, en *Educatio siglo XXI*, núm. 24, pp. 57-76. En línea: <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/153/136>.

<sup>20</sup> Entendemos que en una asignatura como la Historia del Derecho las clases prácticas tienen que reunir una serie de requisitos: a) se han de adaptar a las características específicas de nuestra disciplina, no siendo aplicables todos los modelos (por ejemplo prácticas en empresas, clínicas, etc.); b) deben impartirse en grupos reducidos para facilitar el seguimiento de cada alumno y su intervención en la práctica y c) han de guardar relación con los contenidos del Programa de la asignatura, a medida que se van explicando, sirviendo así para afianzar los conocimientos teóricos y aclarar posibles dudas y contribuyendo a la construcción dinámica del aprendizaje. Desde nuestra experiencia, las prácticas propuestas han consistido en comentarios de textos histórico-jurídicos o en la resolución de casos/problemas reales o ficticios conforme a la normativa histórica, en contraste con las vigentes normas. Así, las prácticas tendrían los siguientes objetivos: a) poner al alumno en contacto con los textos iushistóricos a los que se hace referencia repetidas veces en las clases teóricas y que parecen tan lejanos e inalcanzables; b) ofrecer elementos de crítica para enjuiciar la realidad jurídica actual a través de una perspectiva histórica; c) dar conocer las soluciones jurídicas que se han dado a problemas surgidos en el pasado, que tal vez no difieran en demasía con los que los alumnos puedan encontrarse en el futuro (en el ejercicio de la abogacía o de otras profesiones), aproximándose así a la práctica jurídica que les resultará tan útil al finalizar su carrera y adquiriendo competencias y habilidades en tal sentido; d) comprobar por los propios alumnos el grado de aprendizaje conseguido gracias a los resultados obtenidos y a las dificultades encontradas al realizar los distintos ejercicios, con lo que tendrían un componente autoevaluativo y e) fomentar el razonamiento, la discusión y debate de los diferentes puntos de vista..

<sup>21</sup> Cfr. *Informe sobre Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas*, p. 14 y *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, p. 134.

clase magistral, y sus ventajas e inconvenientes<sup>22</sup>, porque somos partidarios de que ésta, bien concebida, no debe ser abandonada; aunque muchos, en un afán injustificado y poco argumentado de acabar con todo lo anterior, opinen lo contrario. De todas formas, no somos los únicos y podemos afirmar que la tendencia en España y en Europa no es eliminar la clase magistral<sup>23</sup> y menos aun para alumnos de primer curso. Sin embargo, ésta no debe utilizarse de forma exclusiva, sino, y volvemos a insistir en ello, en adecuada combinación con otras técnicas pedagógicas novedosas, más abiertas y participativas<sup>24</sup> y aquí es donde tendría cabida la actividad que proponemos y que pasamos a explicar.

## 2.1. El trabajo en equipo

Lo primero que ha de hacer el profesor es seleccionar el tema o temas del programa que han de preparar sus alumnos. Lógicamente, debe ser materias que no revistan especial dificultad y sobre las que los estudiantes tengan algún conocimiento previo, aunque este factor dependerá del momento del curso en el que nos encontremos. Una adecuada selección no puede ser fruto de la improvisación, sino que se requiere una previa planificación docente sobre la base del programa de la asignatura<sup>25</sup>.

<sup>22</sup> Consultar las fortalezas y debilidades de la lección magistral que se recogen en la *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, p. 39.

<sup>23</sup> Ver *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, p. 137. Según Pino Abad, la base de las enseñanzas histórico-jurídicas debe seguir siendo la clase magistral ya que los alumnos de primer curso carecen de la preparación mínima para que el profesor les encomiende la asimilación de los conocimientos exigidos en el programa. Indica que, desde el punto de vista pedagógico, la clase magistral debe dividirse en tres fases: acciones de entrada, acciones de desarrollo y acciones de cierre [Pino Abad, M. (2008), “Consideraciones sobre la participación en la experiencia piloto de implantación del EEES en la asignatura de Historia del Derecho en la Universidad de Córdoba”, en *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas...*, pp. 1 y 3-4 de la ponencia]. En la misma sede, otros afirman que la clase magistral no se sustituye ni elimina en el nuevo EEES, sino que sigue siendo imprescindible [Mulero García, J. S. y Gómez Valenzuela, E. (2008), “La enseñanza/aprendizaje de competencias de la materia Derecho Internacional Privado”, p. 6 de la ponencia].

<sup>24</sup> La dificultad y, a la vez, el éxito estarían en encontrar el equilibrio adecuado entre todas ellas. Ver las alternativas a las metodologías docentes tradicionales, sin descartar la clase magistral, propuestas por Benito A. y Cruz, A. (2005), en *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, ob. cit., pp. 13-17. Sobre las metodologías activas (aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas y método del caso), recurriendo constantemente al ejemplo, se pronuncian en este trabajo Águeda Benito, Magdalena Bonsón y Eva Icarán, pp. 21-64. Ante la nueva situación, se exige “reciclar” al profesorado que ha de ponerse al día sobre las acciones de innovación educativa y de mejora de la calidad de la docencia. Serían acciones dirigidas a) al desarrollo de estrategias didácticas que se acomoden a los nuevos contenidos, intereses, competencias y capacidades de los estudiantes y favorezcan su participación activa en el aula; b) al diseño de actividades académicas dirigidas de carácter no presencial; c) a la puesta en práctica de nuevas técnicas de evaluación del alumnado y d) al aprendizaje de las nuevas tecnologías y su aplicación práctica (Internet como recurso para la docencia y la investigación, elaboración de páginas web y materiales multimedia, tutorías virtuales...).

<sup>25</sup> La planificación docente es fundamental, entre otras cosas, para adaptar nuestra enseñanza al tiempo efectivo del que disponemos. Véase lo que apuntábamos sobre un modelo de planificación de la enseñanza en “Metodología de la enseñanza de la Historia del Derecho ante el Espacio Europeo de Educación Superior: técnicas docentes”, en *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas...*, pp. 10-12 de la ponencia.

La preparación y elaboración del tema se realizará en grupo<sup>26</sup> con lo que estaríamos proponiendo una actividad encaminada a que el alumno adquiriera una de las competencias genéricas que es la capacidad de trabajo en equipo (que a su vez permite alcanzar otras). Se trata de uno de los elementos clave del nuevo sistema de enseñanza. De hecho, el debate no parece que se sitúe ya en torno a su utilidad y necesidad para el aprendizaje, sino sobre su evaluación y los problemas que plantean los alumnos que o bien se aprovechan o bien no dejan trabajar a los demás<sup>27</sup>. El trabajo en equipo permite lo que se conoce como aprendizaje cooperativo<sup>28</sup>: los alumnos basan su aprendizaje en

<sup>26</sup> En general, sobre el trabajo en equipo ofrecen interesantes pautas, Escalona Orcao, A. I. y Loscertales Palomar, B. (2005), *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*, ob. cit., pp. 43-64. M<sup>a</sup> Luz Blanco Rodríguez (2008) recoge las ideas ya clásicas expuestas por María Luisa Navarro (*El método de trabajo en equipo*, Buenos Aires, 1966): «el trabajo en grupo presenta cualidades en una triple vertiente: social, al desarrollar la capacidad de organizar colectivamente; intelectual, facilita la adquisición de conocimientos al permitir a los alumnos trabajar de acuerdo a sus intereses; por último, en el dominio moral, fomenta la disciplina y la responsabilidad personal» (“Una metodología para un cambio. Propuesta de Derecho Romano”, en *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas...*, p. 4 de la ponencia). Consultar, asimismo, Fuentes, P. et alii, (2000), *Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula. De la teoría a la práctica*. Madrid: Ediciones Pirámide; Cebreiros Álvarez, E. (2008), “El trabajo en grupo en asignaturas iushistóricas”, en *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas...*; Exley, K. y Dennick, R. (2007), *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Madrid: Narcea Ediciones; Jacques J. y Jacques, P. (2007), *Cómo trabajar en equipo: Guía práctica*. Madrid: Narcea Ediciones; Winter, R. S. (2000), *Manual de trabajo en equipo*. Madrid: Editorial Díaz de Santos o Intxausti, E. (2004), *Metodología de trabajo en equipo*. Agencia vasca para la Evaluación de la Competencia y la Calidad de la Formación Profesional./

<sup>27</sup> Aunque la evaluación queda al margen de este trabajo, se trataría de «evaluar esfuerzos individuales en la medida en que hayan servido de aportación para la colectividad (equipo de trabajo)», es decir, el «esfuerzo personal – colectivo». Así se expone en las conclusiones del *II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*, celebrado en Málaga en septiembre de 2007, publicadas las actas en 2008. Allí se propusieron diversas técnicas para evaluar el trabajo en equipo. Ver, por ejemplo, Tomás Morales, S. de (2008), “La evaluación de los trabajos en equipo”, en *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas...*

<sup>28</sup> Eduardo Cebreiros Álvarez recoge las ventajas del aprendizaje cooperativo y una definición clásica: «aquella situación de aprendizaje en la que los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos sólo puede alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás consiguen alcanzar los suyos» [Cebreiros Álvarez, E. (2008), “El trabajo en grupo en asignaturas iushistóricas”, en *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas...*, pp. 1 y 2 de la ponencia]. El aprendizaje cooperativo se basa, en gran medida, en las ideas de Jean William Fritz Piaget y Lev Semionovich Vygotsky. De Piaget y su teoría genético-cognitiva, ver *The child and reality: Problems of genetic Psychology*, New York, 1973 y *Psicología y Pedagogía*, trad. castellana de Francisco Fernández Buey, 8<sup>a</sup> ed., Barcelona, 1981 y sobre la teoría del aprendizaje social de Vygotsky, *Pensamiento y Lenguaje*, trad. castellana de M. M. Roger, Buenos Aires, 1964 y *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Buenos Aires, 1979. A la técnica del “grupo puzzle o rompecabezas” de Elliot Aronson, aluden García Añón, J. y Añón Roig, M. J. (2008), “Teorías de la justicia y aprendizaje cooperativo: enseñanza a través del método de grupo puzzle (utilizando el aula móvil y el aula virtual)”, en *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas...*, p. 1 de la ponencia. Véase lo que señala Susana de Tomás Morales sobre las ventajas y los inconvenientes de la técnica o método del rompecabezas en Derecho Internacional Público, en “La evaluación de los trabajos en equipo”, en *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas...*, p. 2 de la ponencia. **Cfr.** Slavin, R. E. (1995), *Cooperative Learning: theory, research and practice*, 2<sup>a</sup> ed. Boston; García, R., Traver, J. A. y Candela, I. (2001), *Aprendizaje cooperativo: fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS; García Ruiz, M. R, González Fernández, N, Guerra Liaño, S. y Hernández Fernández, A. (2006), “El

la tolerancia y respeto a las diferencias individuales y en el beneficio que aportan, ya que las habilidades de cada componente del grupo enriquecen y mejoran la formación de los demás<sup>29</sup>. Para que esto sea posible, el profesor debe ofrecer unas pautas generales sobre el trabajo en equipo<sup>30</sup>. Se puede definir un equipo como un «número pequeño de personas con habilidades complementarias, comprometido con un propósito común, objetivos de rendimiento y enfoque, de los que se consideran mutuamente responsables»<sup>31</sup>. No se trata de un simple reparto de tareas, aunque, en principio, cada miembro del grupo debería tener una función asignada, lo que exige una buena planificación desde el comienzo. El resultado final ha de ser único, integrador y compartido por todos y no una suma de partes. Debe ser producto del trabajo de cada uno de los miembros y éstos responden de su participación, desarrollando así su responsabilidad individual para con el grupo y compartiéndola. Los alumnos aprenden con su propio trabajo y con el de sus compañeros y la labor de cada uno ha de tener la misma importancia; de hecho tienen que tomar conciencia de que todos han de aportar algo y que si alguien no trabaja el grupo no alcanzará sus objetivos. Insistimos en que es fundamental que el equipo funcione de manera organizada, que todos se involucren, cooperen y se ayuden mutuamente y que quieran hacerlo y respeten a los demás para obtener el máximo rendimiento y alcanzar de manera eficaz el objetivo, previamente especificado y definido, es decir, la adecuada preparación del tema. Es también básico el consenso en la toma de decisiones y sobre todo la aceptación de las mismas, en definitiva, la cohesión grupal para aumentar la comunicación, la eficacia y la satisfacción de los miembros. La clase se divide en equipos de trabajo de no más de diez personas y el profesor asigna un tema a cada uno<sup>32</sup>. Para formar los grupos se puede

---

éxito del proceso enseñanza-aprendizaje mediante el aprendizaje cooperativo”, en *Actas de las III Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Métodos docentes afines al EEES* (Universidad Europea de Madrid, 14-15 de septiembre de 2006) y, en las mismas Actas, García Rodríguez, N. y Álvarez Álvarez, B. (2006), “Una aproximación al aprendizaje cooperativo: el trabajo en grupo como herramienta de mejora”. En Barcelona se celebraron unas Primeras Jornadas sobre el aprendizaje cooperativo, el 12 de julio de 2001 y unas segundas jornadas el 18 de julio de 2002.

<sup>29</sup> Cfr. Álvarez Montero, A., García Jiménez, M. y Casa Quesada, S. de la (2008), “Técnicas de aprendizaje cooperativo en el ámbito jurídico”, en *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas...*, p. 3 de la ponencia. Precisan que los tres principios básicos del aprendizaje cooperativo son interacción simultánea, interdependencia positiva y responsabilidad individual (p. 4 de la ponencia).

<sup>30</sup> Los alumnos deben ser formados, con carácter previo, en la habilidades para cooperar (saber escuchar, ponerse en lugar del otro, propuestas de resolución de problemas, responsabilidad y perseverancia en las tareas a realizar, reconocimiento mutuo...); en las distintas metodologías y técnicas del aprendizaje cooperativo (tormenta de ideas, guiones, foro, discusión guiada, debate, estudio de casos...) y en las habilidades de comunicación en sus diferentes dimensiones (verbal, no verbal y paralingüística) (Álvarez Montero, A., García Jiménez, M. y Casa Quesada, S. de la (2008), “Técnicas de aprendizaje cooperativo en el ámbito jurídico”, en *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas...*, pp. 3-4 de la ponencia).

<sup>31</sup> Esta es la definición que nos ofreció Canto Ortiz, J. M. en el "Seminario sobre formación de equipos eficaces (de profesorado y de alumnado): Coordinación en el ámbito del EEES", celebrado en la Facultad de Derecho de Málaga el 29 de octubre de 2008.

<sup>32</sup> Partiendo de una clase con cincuenta alumnos (que es el número medio que hemos tenido en nuestra experiencia en los grupos piloto) serían un total de cinco temas del programa los que correspondería preparar a una propuesta de cinco equipos de diez alumnos cada uno. Los temas se asignarían aleatoriamente. Sin entrar en el debate sobre cuántos alumnos deben integrar el grupo, es evidente que un

optar por el azar (el simple orden alfabético) o dejar que sean los propios alumnos los que elijan. Esta última opción puede generar conflictos, sobre todo si aquéllos no tienen experiencia en este sentido, o ser beneficiosa al permitir trabajar a personas que ya se conocen. Nosotros preferimos el azar, porque, en definitiva, en el ámbito laboral no tendrán la posibilidad de elegir a sus compañeros de trabajo.

El trabajo en grupo, así planteado, permite adquirir muchas de las competencias transversales, antes referidas, en particular las de carácter interpersonal y ayuda al desarrollo de las actitudes y habilidades sociales, fomentando el compañerismo. Los alumnos han de adaptarse a la nueva situación y aprenden a organizar y planificar su trabajo. Se promueve un espíritu crítico ya que se presentan diversas alternativas y posturas y hay que elegir (capacidad de tomar decisiones fundadas, de negociación y conciliación, de debate, diálogo y discusión) y se detectan, plantean y resuelven problemas. Además, se favorece la capacidad de liderazgo e iniciativa.

## **2.2. Primera Fase: la preparación y elaboración del tema**

En cuanto a la preparación del tema, desde el principio, se exige una estrecha colaboración alumno/profesor, siendo papel fundamental de éste la información, la mediación y la coordinación, actuando como instructor. El docente debe orientar a los alumnos ofreciéndoles unas líneas generales sobre cómo realizar el trabajo (aspectos fundamentales, desarrollo, redacción, argumentación, errores a evitar...), poniendo a su disposición la bibliografía o, en su caso, la documentación necesaria o proporcionando las oportunas pautas para su localización, tanto en las bibliotecas como a través de la red, dándoles a conocer los recursos disponibles en Internet (revistas electrónicas, consultas a bibliotecas, textos histórico-jurídicos...) <sup>33</sup>.

Hay que tener en cuenta que no se pretende que los alumnos realicen un trabajo de investigación <sup>34</sup>, sino que construyan y elaboren un tema del programa con los

---

número inferior facilitaría la actividad. Por el contrario, un número elevado de miembros dificulta las relaciones, la coordinación y la cooperación, aunque permite aumentar la interacción social.

<sup>33</sup> Cfr. Ortego Gil, P. (2006), "Textos histórico-jurídicos en Internet: Breve guía de las Bibliotecas virtuales españolas", en *Cuadernos de Historia del Derecho*, núm. 13, pp. 347-363.

<sup>34</sup> Ver Chocrón Giráldez, A. M. (2008), "Planificación docente en el marco del EEES. La enseñanza del Derecho Procesal desde un planteamiento investigativo", en *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas...* Aunque no sea el supuesto que nos ocupa, creemos, como hemos dicho, que la enseñanza y la investigación han de ser inseparables y el profesor universitario no puede dejar nunca de investigar, pero, además, ha de ser capaz de enseñar a investigar a sus alumnos, transmitiéndoles las reglas metodológicas básicas y dirigiéndolos en la aplicación de dicha metodología (seguimiento, orientación bibliográfica, modo de citación, crítica y corrección adecuadas y constante motivación) en el desarrollo de un trabajo de investigación en el campo iushistórico, en nuestro caso, y con las limitaciones que supone estar en un primer curso de carrera. El área de Historia del Derecho y las Instituciones de la Universidad de Málaga viene utilizando desde el curso 1981-1982 el seminario como técnica docente con el fin de profundizar en la asignatura y motivar la investigación del alumnado, iniciándolo en la realización de un trabajo de carácter científico. Por tanto, no se trata de una técnica novedosa aunque adquiere renovado protagonismo ante el Espacio Europeo de Educación Superior. De hecho, hay quien, hace tiempo, al reflexionar sobre la metodología histórico-jurídica atribuía una triple finalidad a los seminarios: a) permitir a los estudiantes profundizar en la ciencia, exponiendo dudas y dificultades, consultando bibliografía adecuada y participando de manera activa en los debates, lo cual no sería posible

contenidos mínimos que se supone ha de tener el mismo. Por este motivo, la bibliografía básica que han de manejar estará integrada sobre todo por los manuales recomendados<sup>35</sup>. Para ello, han debido tener el ejemplo de los temas previos preparados y expuestos por el profesor. Además, éste ha de proporcionarles los elementos clave de la lección en concreto, de los que constituyen un anticipo los epígrafes en los que ésta se estructura y que se detallan en el programa de la asignatura.

Las tutorías tendrán un destacado papel en la preparación del tema. Se trata de otra de las claves para la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior y un elemento básico en cualquier modelo educativo centrado en el aprendizaje<sup>36</sup>. A través de las tutorías, los alumnos encuentran el apoyo necesario en su trabajo. No obstante, suelen existir bastantes diferencias en su enfoque, desarrollo y práctica entre docentes<sup>37</sup>.

---

en la clase magistral; b) transmitirles un método científico de estudio y trabajo y c) ejercitar la aplicación oral y escrita de las reglas aprendidas para desarrollar el trabajo personal en el campo científico, colaborando de forma estrecha con el profesorado frente a la pasividad que imponen las clases teóricas. En base a lo anterior, los seminarios serían un suplemento de la enseñanza y parte esencial de los estudios académicos. Su buen desarrollo dependerá, en gran medida, de la dirección del profesor, del impulso que sepa imprimirle y de su capacidad para transmitir los frutos de sus investigaciones, así como de la predisposición del alumno que no pretenda ser un mero oyente, sino un cooperador activo [Kurtscheid, B. (1947), *De Methodologia Historico-Iuridica. Breves adnotationes ad usum scholarium*. Roma, pp. 29-31; ver también pp. 32-34, 37-38 y 43, donde expone las actividades orales y escritas que se podrían realizar en el seno de los seminarios. Entre las escritas incluía la «elucubración científica», para referirse al trabajo de investigación propiamente dicho]. Se trata de ideas que responden perfectamente al espíritu de Bolonia y que demuestran, nuevamente, que no todo lo anterior debe ser rechazado.

<sup>35</sup> Al margen de esta actividad, los manuales constituyen un elemento más a tener en cuenta para completar (en ningún caso sustituir) las explicaciones de clase y facilitar al alumno la elaboración de cada tema. A ellos podemos remitirnos cuando se trate de datos de carácter histórico, secundarios o simples enumeraciones que no requieran ningún tipo de explicación, lo que nos permitirá extendernos sobre aspectos que puedan resultar más provechosos al alumno. Para Pérez-Prendes, el «libro de texto» debe contener los «datos informativos necesarios», pero no «juicios definitorios acerca del sentido de esos datos», que deberían reservarse para la exposición oral, ya sea en la clase teórica o en seminarios o prácticas. Esto permitiría que el alumno viese cada día en clase cómo se construye la técnica interpretativa de su profesor y participe en la misma y contemple cómo «pueden y deben experimentar mutaciones tanto las convicciones como las perspectivas del mismo profesor a lo largo del tiempo». El libro será un «repertorio del material a utilizar» y los apuntes el fruto del «esfuerzo consciente», a través de la exposición oral, «para descubrir las relaciones de sentido que existen entre esos materiales». El manual, así concebido, no sirve para ser aprendido sino para ser manejado con las pautas dadas en clase [Pérez-Prendes, J. M. (1989), *Curso de Historia del Derecho Español*, I. Madrid, pp. 240-241].

<sup>36</sup> Véase Rodríguez Espinar, S. (coord.) (2004), *Manual de tutoría universitaria: recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro; García Nieto, N. (dir.) (2004), *Guía para la labor tutorial en la Universidad en el EEES*, Trabajo subvencionado por el MECD en el Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades. Madrid; García González, A. J. y Troyano Rodríguez, Y. (2009), «El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la Universidad», en *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, núm. 3. En línea: [http://www.um.es/ead/Red\\_U/3](http://www.um.es/ead/Red_U/3).

<sup>37</sup> Cfr. *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, pp. 40-41 y 65. A pesar de que las tutorías constituyen una obligación para el profesor y un derecho para el alumno, se suelen detectar una serie de problemas con las mismas entre los que podemos referir: a) el poco uso por parte del alumno (a veces por timidez); b) los estudiantes suelen desconocer sus horarios a pesar de su difusión (tabloneros, páginas web...); c) en general, no se consideran parte de la docencia ni de las actividades de aprendizaje; d) no hay formación práctica del profesorado para desarrollar correctamente la acción tutorial, tal vez por una escasa cultura de enseñanza tutorizada y e) el excesivo número de alumnos dificulta la planificación y desarrollo de las tutorías. Para una información más completa sobre el

Junto a las tutorías individuales o personalizadas existe la posibilidad de tutorías en grupo destinadas a resolver cuestiones comunes y aplicables a la actividad que nos ocupa<sup>38</sup>. Los alumnos podrán utilizar dichas tutorías para exponer al profesor las dificultades, dudas o problemas que encuentren en la elaboración del tema y obtener orientación al respecto. Asimismo, el profesor puede aprovechar la tutoría para supervisar el trabajo del grupo y controlar su evolución, para aconsejar y motivar y para incidir en aquellos conceptos de especial dificultad o que por ser estrictamente jurídicos resulten desconocidos para los alumnos, superando, de este modo, los problemas de comprensión a la hora de manejar los diversos materiales, tal y como haría en sus explicaciones de clase. En cualquier caso, sería necesario que el profesor tutorizase la preparación de la lección concertando al menos una o dos entrevistas con el grupo, una vez que ya hubiese empezado a trabajar y tuviese un borrador o un esquema inicial. Estas clásicas tutorías se podrían complementar, no sustituir, con el uso del correo electrónico o foros en la plataforma virtual.

La preparación y elaboración del tema también permite que los alumnos adquieran algunas de las competencias transversales antes señaladas: capacidad de pensar, de interpretar, de análisis y síntesis, de reflexión, de argumentar y razonar, de aplicar los conocimientos, de buscar y gestionar la información... Al mismo tiempo, pueden alcanzar competencias específicas: tomar conciencia de la importancia del derecho (lo que dependerá del tema) y de su carácter histórico; aprendizaje y utilización de los conceptos y de la terminología jurídica e histórico-jurídica; manejo de las fuentes iushistóricas (legales, jurisprudenciales y doctrinales) implicadas en el tema (con lo que se complementarían los objetivos de las prácticas); comprensión y conocimiento de las normas y de las instituciones jurídicas públicas o privadas que aparezcan, en su origen y evolución<sup>39</sup>; capacidad de redactar y argumentar por escrito, capacidad de leer e interpretar textos jurídicos (y también histórico-jurídicos)<sup>40</sup>; manejo de las técnicas informáticas (sobre todo bases de datos) para obtener la información; obtención de elementos de juicio para conocer el derecho actual a partir de sus orígenes... En definitiva, el alumno desarrolla su capacidad de aprender, asimila conceptos y contenidos fundamentales a través del trabajo, adquiriendo conocimientos mínimos sobre el tema en cuestión y reforzando los que ya tenía.

---

deficiente cumplimiento de la actividad tutorial, apuntando a éstos y a otros problemas, ver *Informe sobre Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas*, pp. 14-15

<sup>38</sup> Martín Bravo, M. A. (2006), "Programación e implementación de tutorías en grupo", en Calle Velasco, M. J. de y Rodríguez Sumaza, M. C. (coords.): *La innovación docente ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Valladolid: Universidad de Valladolid y, en la misma sede, Oliva Herrer, M. O. (2006), "Resultados de la experimentación de una metodología didáctica basada en proyectos de aprendizaje tutorado".

<sup>39</sup> No podemos olvidar la dificultad añadida que puede tener el hecho de que la mayoría de las normas se encuentren en castellano antiguo o incluso en latín.

<sup>40</sup> La comprensión lectora y la comunicación escrita y oral son carencias comunes, sobre todo entre alumnos de primer curso.

### 2.3. Segunda Fase: la exposición del tema

Una vez concluida la elaboración del tema, tendría lugar la siguiente fase que es la exposición del mismo al resto de la clase. Aquí cabrían varias opciones, o que el propio grupo nombrase un portavoz o que se repartiese el tema entre los integrantes del equipo, con lo que todos participarían en la presentación. Este aspecto, así como la forma de llevar a cabo la exposición quedaría a la libre elección del grupo, dando cabida, de nuevo, a la negociación y toma de decisiones. En cualquier caso, cualquier miembro del grupo debe dominar el tema completo y estar en condiciones de responder a cualquier cuestión que se plantee sobre el mismo y de apoyar y/o completar las respuestas de sus compañeros.

La técnica docente que proponemos permite un equilibrio entre las responsabilidades del profesor y las del alumno: es éste el que transmite los conocimientos y, a la vez, participa de forma activa en su aprendizaje y colabora en el desarrollo de la asignatura. De este modo, el docente pasa a un segundo plano y el alumno que expone asume el rol del profesor y simula una clase magistral, aprovechando sus ventajas. Así, explica oralmente, de manera estructurada y previamente planificada, los principales contenidos de la lección, ofreciendo una visión genérica y sintética de la misma, y proporciona a sus compañeros los elementos y el material suficiente para que éstos construyan su conocimiento. Es fundamental organizar las ideas principales en torno a un criterio que permita avanzar en la presentación siguiendo una secuencia lógica. Toda exposición debe tener una introducción en la que se ha de captar la atención y despertar el interés, en definitiva, motivar al auditorio; un desarrollo en el que se expresan las ideas y que puede contar con el apoyo de los materiales audiovisuales y un cierre en el que se concluye y se resumen las ideas expuestas<sup>41</sup>.

Ha de ser el profesor el que guíe y dirija la exposición sugiriendo y proponiendo preguntas concretas (algunas previamente preparadas)<sup>42</sup> tanto al grupo como al resto de la clase (que también podrá plantear dudas) para hacerles razonar y reflexionar, dando pie al diálogo y dirigiendo los razonamientos y argumentaciones en los debates que surjan y en los que puede (y debe) participar la clase en su conjunto. Estos debates permiten evitar que los demás alumnos se conviertan en meros receptores pasivos de la información que reciben de sus compañeros, superando así uno de los principales inconvenientes de la tradicional clase magistral. De este modo, surge la discusión como método de enseñanza y manera de alcanzar un pensamiento autónomo y una formación

---

<sup>41</sup> Véase el documento elaborado por la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, "La exposición como técnica didáctica", pp. 3 y 6. [En línea] <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>. Sobre la dinámica de la exposición, las habilidades de comunicación no verbal (tono de voz, gestos y movimientos corporales) y los apoyos visuales, ver pp. 9-10

<sup>42</sup> Algunas de estas preguntas deben versar sobre los aspectos del tema que puedan revestir mayor dificultad o sobre conceptos jurídicos concretos que han sido aclarados previamente en las sesiones de tutoría. De este modo, se asegura que el conjunto de la clase y no solo el grupo expositor asimila estas ideas y conceptos.

sólida<sup>43</sup>, permitiendo extraer conclusiones de cada una de las posiciones enfrentadas. Para que esto resultase de utilidad sería necesario que toda la clase hubiera tenido al menos una primera toma de contacto con el tema a desarrollar por sus compañeros, de lo contrario nada podría aportar<sup>44</sup>.

Como hemos dicho, el grupo expositor puede elegir, siempre guiado por el profesor, las técnicas de presentación y los elementos auxiliares de la misma. Resultan de utilidad los esquemas donde se recoja un resumen de las principales líneas de explicación que permita al auditorio familiarizarse con la materia y seguir la exposición. Aquí se puede recurrir al apoyo de las TIC<sup>45</sup>. Sin duda, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están desempeñando un papel fundamental en la renovación metodológica de la docencia universitaria al facilitar la comunicación y el intercambio de información. Al margen de la exposición en sentido estricto, no podemos obviar que

<sup>43</sup> Así lo propugnan Christensen, C. R., Garvin, D. A. y Sweet, A. (1994), *Former a une pensée autonome: la méthode de l'enseignement par la discussion*. Bruxelles: de Boeck université.

<sup>44</sup> Ver lo que apunta sobre la necesidad de una primera toma de contacto individual con la lección a desarrollar en clase, Pino Abad, M. (2006 y 2008), "La experiencia del crédito europeo en la asignatura de Historia del Derecho en la Universidad de Córdoba", Comunicación presentada en las *Jornadas de Trabajo sobre Experiencias Piloto de Implantación del Crédito Europeo en las Universidades Andaluzas* (Cádiz, 19-21 de septiembre de 2006), p. 5. [En línea] <http://www2.uca.es/orgobierno/rector/jornadas/documentos/103.pdf> y en "Consideraciones sobre la participación en la experiencia piloto de implantación del EEES en la asignatura de Historia del Derecho en la Universidad de Córdoba", en *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas...*, p. 3 de la ponencia.

<sup>45</sup> Cfr. Sangrà, A. y González Sanmamed, M. (coords.) (2004), *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*. Barcelona: Editorial UOC; Bernabé Muñoz, I. (2009), "Recursos Tics en el Espacio Europeo de Educación Superior: Las Webquests", en *Píxel-bits. Revista de Medios y Educación*, núm. 35, pp. 115-12. En línea: <http://www.sav.us.es/pixelbit/actual/10.pdf>; Hermes Lück, E. (2009), "El proceso de transformación tecnológica y la formación docente", en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 6, núm. 1. [En línea:] <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/21/13>; Argüello Guzmán, L. A. (2009), "El oficio de profesor universitario en la era de los medios electrónicos" en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 6, núm. 2. En línea: [http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v6n2\\_arguello/v6n2\\_arguello](http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v6n2_arguello/v6n2_arguello); Hernández Requena, S. (2008), "El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje", en "Comunicación y construcción del conocimiento en el nuevo espacio tecnológico", en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 5, núm. 2. [En línea:] <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf>; Guitert, M., Romeo, T. y Pérez-Mateo, M. (2007), "Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales", en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 4, núm. 1. [En línea:] [http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/guitert\\_romeu\\_perez-mateo.pdf](http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/guitert_romeu_perez-mateo.pdf); Ferro, C., Martínez, A. I. y Otero, M. C. (2009), "Ventajas del uso de las tics en el proceso de enseñanza/aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles", en *EDUTEK, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 29. [En línea] <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec29/>; Castañeda, L. J. (2009), "Las Universidades apostando por las tic: modelos y paradojas de cambio institucional", en *EDUTEK, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 28. [En línea] <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec28/> y Feroso, A., Pedrero, A. y Sánchez, A. (2009), "Educar haciendo uso de las nuevas tecnologías. Algunas pautas básicas", en *RED, Revista de Educación a Distancia*, número monográfico IX dedicado a "Experiencias digitales en el aula". [En línea]: <http://www.um.es/ead/red/M9>. Ver el informe del Proyecto realizado dentro del Programa de estudios y análisis de la Dirección General de Universidades, del Ministerio de Educación y Ciencia del que es responsable Carmen Alba Pastor, *La viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las Universidades Españolas vinculadas a la utilización de TICs en la docencia y en la investigación*, 2004.

numerosas Universidades, y entre ellas la de Málaga, han implantado plataformas virtuales para posibilitar la enseñanza virtual, ya sea total o en combinación con la presencial<sup>46</sup>. A nuestro entender, la enseñanza virtual puede suponer un buen apoyo para la docencia, pero no creemos que deba sustituir totalmente a la presencial, al menos en una asignatura como la nuestra<sup>47</sup>. En el caso que nos ocupa, la plataforma virtual nos ofrecería, entre otras ventajas, la posibilidad de proporcionar a los alumnos los diversos materiales didácticos (textos histórico-jurídicos, mapas, bibliografía básica o de apoyo) para que éstos seleccionen los que estimen de interés para la preparación del tema en cuestión. Al mismo tiempo, permitiría al docente comunicar avisos y a los alumnos realizar consultas al profesor (tutorías virtuales), así como el intercambio de opiniones de los estudiantes mediante foros<sup>48</sup>. Volviendo a la exposición, en sentido estricto, los alumnos podrían hacer uso, con carácter instrumental, de aplicaciones informáticas y materiales digitales y audiovisuales diversos, incluyendo fotos, reportajes y cualquier otro elemento, en su justa medida, siempre que apoye su trabajo y facilite la comunicación del mismo y siempre orientados por el profesor.

En esta última fase, los miembros del equipo desarrollarían las siguientes competencias transversales: expresión y comunicación oral (oratoria), capacidad de organización y

---

<sup>46</sup> Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, pp. 47-48. Ver Cebrían de la Serna, M. (coord.) (2003), *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea Ediciones; Bautista, G., Borges F. y Forés, A. (2004), “Aprender en un entorno virtual: funciones y tareas docentes”, Comunicación presentada al *III Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación"* (Girona, 30 de junio y 1-2 de julio de 2004). [En línea:] <http://www.aula-futura.net/> y de los mismos autores (2006), *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Narcea Ediciones. Cfr. Delgado García, A. M., Oliver Cuello, R. y Salomón Sancho, L. (2006), “Análisis comparado del proceso de elaboración de una guía docente en un entorno de aprendizaje virtual y en un entorno presencial”, Comunicación presentada a las *IV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria* (Universidad de Alicante, 5-6 de junio de 2006). [En línea:] [http://www.eduonline.ua.es/web\\_ice/comunicaciones/1A5.pdf](http://www.eduonline.ua.es/web_ice/comunicaciones/1A5.pdf) y Giménez Costa, A. y González Bondía, A. (2007), “La virtualización de asignaturas jurídicas en el país de la presencialidad”, Ponencia presentada al *Ier Congreso Virtual Internacional: Innovación Educativa y Retos de la Docencia Jurídica en el Siglo XXI* (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México, 15-29 de enero de 2007). [En línea:] <http://www.sre.urv.es/web/aulafutura/php/fitxers/745.pdf>.

<sup>47</sup> Existen experiencias concretas de aplicación de las TIC a la Historia del Derecho con resultados no demasiado satisfactorios, aunque no exentos de posibles soluciones [Cebreiros Álvarez, E. (2005), “Las Tic y la Historia del Derecho: Una experiencia”, ponencia presentada al *I Seminario de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas* (Tarragona, 15-16 de septiembre de 2005), pp. 6-10. En línea: <http://www.sre.urv.es/web/aulafutura/php/fitxers/318.pdf>].

<sup>48</sup> Consultar Gros Salvat, B. y Adrián, M. (2004), “Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior”, en *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 5. [En línea:] <http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/DEFAULT.htm>; Cebreiros Álvarez, E. (2006), “La participación de alumnos en los foros de plataformas virtuales docentes”, Comunicación presentada a las *III Jornadas de Innovación Universitaria: Métodos docentes afines al EEES* (Universidad Europea de Madrid, 14 y 15 de septiembre de 2006). [En línea:] <http://www.sre.urv.es/web/aulafutura/php/fitxers/673.pdf>; Fuentes Agustí, M. y Guillamón Ramos, C. (2006), “El uso del foro virtual como herramienta para favorecer el aprendizaje autónomo y en grupo del estudiante en titulaciones presenciales adaptadas a las directrices del EEES”, Comunicación presentada a la *IV Conferencia Internacional sobre multimedia y tecnologías de la información y comunicación en Educación* (Sevilla, 22-25 de noviembre de 2006). [En línea:] <http://www.formatex.org/micte2006/pdf/1703-1707.pdf>.

síntesis en la exposición, iniciativa y creatividad en la presentación, dominio de técnicas informáticas y audiovisuales, argumentación jurídica oral, capacidad de exponer y debatir ante un auditorio y capacidad de diálogo.

# LA APLICACIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS A ESTUDIANTES DE PRIMER CURSO

M<sup>a</sup> REMEDIOS ZAMORA ROSELLÓ

Doctora en Derecho (Doctorado Europeo). Profesora de Derecho Administrativo  
[remedios@uma.es](mailto:remedios@uma.es)

*Universidad de Málaga*

**Resumen:** Las novedades que se están introduciendo en la enseñanza universitaria se configuran como el marco idóneo para la renovación metodológica. El conocimiento de los caracteres esenciales del trabajo en grupo para la realización del método del caso suponen un paso más para la mejora de la práctica docente en la Universidad. En este contexto se exponen los resultados obtenidos en la aplicación de una metodología activa, como es la simulación, a un grupo de estudiantes de primer curso; situación que permite conocer las ventajas y debilidades de esta actividad. La aplicación de las simulaciones en asignaturas jurídicas ha estado vinculada a estudiantes que iban a ejercer sus competencias en el ámbito del Derecho; no obstante la renovación metodológica también permite alterar estos patrones tradicionales e implantar esta actividad a estudiantes de otras titulaciones y con escasos conocimientos previos sobre la teoría y práctica jurídica.

**Palabras clave:** Simulación, competencias, aprendizaje en grupo, aprendizaje activo, método del caso.

**Sumario:** 1. Nuevos modelos de aprendizaje y nuevas metodologías. 2. La adquisición de competencias a través del trabajo en grupo. 3. Las simulaciones y el método del caso. 4. Experiencia práctica de una simulación. 4.1. Caracteres de la asignatura y del grupo. 4.2. La simulación: Selección de esta actividad y elementos definidores. 4.3. Los grupos de trabajo. 4.4. Los resultados obtenidos. 5. Conclusiones

## 1. Nuevos modelos de aprendizaje y nuevas metodologías

La implantación de los nuevos planes educativos en la enseñanza universitaria ha transformado el modelo de aprendizaje tradicional, basado en la acumulación de conocimientos, hacia un modelo basado en la adquisición de competencias. Esta renovación implica que el docente debe realizar un esfuerzo por aplicar nuevas metodologías, o bien adaptar las ya empleadas, para que el estudiante pueda adquirir las competencias previstas en el plan de estudios<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> La profesora Villardón Gallego define las competencias como “un saber hacer complejo resultado de la movilización, integración y adecuación de conocimientos, habilidades y actitudes, utilizados eficazmente en diferentes situaciones. El objetivo formativo, por tanto, supone la adquisición de conocimiento, el desarrollo de habilidades y la capacidad de aplicar estos recursos de forma adecuada a cada una de las situaciones que se presenten”. VILLARDÓN GALLEGO, L. (2006), “Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias”, *Educatio siglo XXI*, 24, págs. 57 – 76. YÁÑIZ, C., VILLARDÓN, L. (2006), *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Esta nueva concepción de la enseñanza y el aprendizaje necesita la aplicación de nuevos roles en la labor del profesor y del alumno. Los estudiantes deben adquirir una serie de habilidades y ser capaces de aplicarlas, ponerlas en práctica, y disponer de los conocimientos adecuados a tal efecto.

Como ha señalado la profesora Fernández March, el método es un procedimiento reglado, configurado como un plan de acción por pasos y determinado por las metas del profesor y los objetivos de los alumnos. La selección de una metodología tiene que tomar en consideraciones variables como número y características de los alumnos, materia, profesor, complementos circunstanciales del proceso de enseñanza-aprendizaje y variables sociales y culturales<sup>2</sup>.

El profesor es el encargado de seleccionar la metodología que considera más adecuada a la vista de las circunstancias y condicionantes del grupo y de la asignatura, y en consonancia con el modelo de aprendizaje que aspira a potenciar en el alumnado. Las metodologías que favorecen la participación del alumno son las más indicadas para el desarrollo del aprendizaje autónomo y de la capacidad crítica del estudiante. En este contexto el profesor no es un mero espectador de la evolución del alumno, sino que es su máximo responsable.

La labor del docente se multiplica, además de elaborar sus clases y exponer los conceptos que debe adquirir el alumno, el profesor también trazará la guía en la que el estudiante va a desarrollar su aprendizaje. El camino dibujado por el profesor se configura por etapas de trabajo, que pueden estar conformadas por ejercicios, debates, comentarios, clases magistrales, exposiciones, etc. La preparación del material que permite el trabajo autónomo del alumno exige de una ingente elaboración previa; las variables de cada curso y sus caracteres también obligan a su actualización periódica, por lo que sólo una parte, o algunos elementos básicos de cada curso podrán ser adaptados para su empleo en el siguiente año académico. El trasvase de material de una a otra asignatura implica su adaptación a la nueva titulación y materia, al alumnado y a las propias características del centro en el que se imparte (horario, medios informáticos y visuales disponibles...).

Los criterios para la selección metodológica se asientan sobre cinco variables: los niveles de los objetivos cognitivos previstos, la capacidad de un método para propiciar un aprendizaje autónomo y continuo, el grado de control ejercido por los estudiantes sobre su aprendizaje, el número de alumnos, y el número de horas que un método exige<sup>3</sup>. Además de estas variables el profesor deberá tener en cuenta que la planificación de las actividades es un elemento clave en el desarrollo de la metodología aplicable, ya que los estudiantes otorgan una gran importancia a las directrices suministradas por el profesor y a su nivel de guía o tutor.

---

<sup>2</sup> FERNÁNDEZ MARCH, A., “Metodologías activas para la formación de competencias”, *Educatio siglo XXI*, 24, 2006, págs. 35 – 56.

<sup>3</sup> Según el estudio de Fernández March, los criterios para la selección metodológica se asientan sobre las cinco variables expuestas; en base a estas variables el artículo incluye una tabla comparativa y valorativa de distintos métodos, muy ilustrativa para facilitar la elección de un método ante los caracteres de una asignatura y un grupo concreto. FERNÁNDEZ MARCH, A., *op. cit.*, págs. 45 – 50.

## 2. La adquisición de competencias a través del trabajo en grupo.

El aprendizaje colaborativo mejora la motivación hacia los objetivos y contenidos del aprendizaje y el rendimiento. Los alumnos se sienten más implicados en el proyecto e instan a los compañeros más retrasados a incorporarse al grupo; desde el principio cada uno de los integrantes del grupo debe saber que el aprendizaje de cada uno de ellos va a incrementar el conocimiento del grupo. En este sentido resulta clave la variedad de conocimientos y experiencias que cada persona aporta al grupo, ya que el nivel de enriquecimiento es mayor ante la diversidad de opiniones, caracteres y habilidades. La participación de varios estudiantes en una misma tarea también favorece que los errores y aciertos sean compartidos, por lo que la presión se comparte entre varios<sup>4</sup>.

La capacidad crítica es uno de los aspectos que se desarrollan en mayor medida en el modelo de aprendizaje colaborativo; hay que convencer a los compañeros, debatir y reflexionar sobre las propuestas planteadas. Esta mayor elaboración de los contenidos da lugar a que lo aprendido quede en la memoria, y los conceptos adquiridos y las habilidades desarrolladas a través de esta metodología se asientan entre los conocimientos del estudiante<sup>5</sup>.

El trabajo en grupo no implica siempre una colaboración entre sus miembros, por ello la profesora Zañartu Correa ha enumerado tres criterios definidores de una relación de colaboración en un grupo. Según esta autora una situación se denomina colaborativa si las parejas están: a) más o menos en el mismo nivel y existe simetría, b) tienen una meta común y c) bajo nivel de división del trabajo<sup>6</sup>.

Desde el momento en el que nos encontramos ante un grupo de personas la simetría pura es imposible, ya que siempre existen distintos grados de conocimientos y experiencias entre sus integrantes. El problema surgiría cuando esa asimetría repercute negativamente en el desarrollo del aprendizaje; si uno de los compañeros considera que otro es más experto asume una posición más débil en la argumentación. La simetría también está sujeta a cambios, ya que al realizar una tarea uno de los compañeros puede tener más habilidad que el otro en el desarrollo de un ejercicio.

---

<sup>4</sup> JONHSON, y JONHSON (1992), *Cooperative learning increasing*. Washinton D.C., College Faculty, ERIC Digest. FELDER, R., Y BRENT, R. (1994), "Cooperative Learning in Technical Courses: Procedures, Pitfalls, and Payoffs", *ERIC Document Reproduction Service*, ED 377038. SCHÖN, D. A. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones*. (1ª ed.). Madrid: Paidós-MEC.

<sup>5</sup> MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (2004), "Aprendizaje colaborativo y redes de conocimiento", *Libro de actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada: Grupo Editorial Universitario, págs. 55-70.

<sup>6</sup> ZAÑARTU CORREA, L. (2007), "Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red", *Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, núm. 28, año V.

Esta autora considera que la premisa comúnmente admitida es que los integrantes de un grupo basado en la colaboración tengan metas comunes, mientras la competencia descansa en los conflictos de metas. El establecimiento de las metas comunes “es parte de la construcción de bases comunes. A través de la negociación de metas, el agente no sólo desarrolla, metas compartidas, sino que los miembros involucrados llegan a estar mutuamente conscientes de sus metas”.

En lo que respecta al grado de división del trabajo, en el aprendizaje colaborativo la idea básica es que el grupo realiza la actividad en conjunto, aunque es evidente que existirá una distribución parcial de las tareas. Como afirma Zañartu Correa en la división del trabajo colaborativo los estratos tienen que estar altamente entrelazados, “la división horizontal de la labor es inestable. Los roles pueden variar cada pocos minutos, transformándose el regulador, en el regulado”<sup>7</sup>.

### **3. Las simulaciones y el método del caso**

El método del caso permite desarrollar competencias clave para cualquier estudiante universitario, en especial el pensamiento crítico, la expresión oral y escrita y la capacidad de trabajo en grupo. Se distancia de la tradicional actitud del alumno como mero receptor de datos e información y lo convierte en actor principal de su aprendizaje. El alumno adopta un papel activo en el desarrollo del método del caso: investiga, discute, analiza, extrae conclusiones y las expone y debate con los compañeros. El profesor adopta un papel de guía en el desarrollo de esta metodología. Debe planificarla perfectamente y encauzar al alumnado hacia la consecución de las competencias que pretende potenciar.

El origen del método del caso se encuentra en la Universidad de Harvard, donde se implantó para que los estudiantes de Derecho se enfrentaran a situaciones reales y tuvieran que tomar decisiones, valorar actuaciones y emitir juicios. Con el paso de los años se ha extendido a otros contextos y estudios, convirtiéndose en una estrategia muy eficaz; especial mención merece su implantación en las escuelas de negocios donde se ha convertido en una de las metodologías clave en su modelo de enseñanza.

Entre las principales características de esta estrategia didáctica, señaladas por un estudio realizado en la Universidad Politécnica de Madrid<sup>8</sup>, cabe destacar que favorece que los alumnos trabajen individualmente y que, posteriormente, contrasten sus reflexiones con sus compañeros, desarrollando un compromiso y un aprendizaje significativo. Este estudio también pone de relieve que se basa en hechos reales, en casos que los estudiantes se podrán encontrar fácilmente en su práctica profesional y que otros profesionales han tenido, lo que aumenta la motivación hacia el tema de estudio, mejorando también su autoestima y la seguridad en uno mismo.

---

<sup>7</sup> ZAÑARTU CORREA, L., *op. cit.*

<sup>8</sup> UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID. (2008), *El Método del caso*, <http://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf>

Los resultados de aprendizaje son más significativos, ya que fomenta la interacción entre los estudiantes, y entre los estudiantes y el profesor; se crea una situación de diálogo que favorece un nuevo modelo de aprendizaje en el que se pone de manifiesto el grado de madurez alcanzado por el alumno en la materia. Al encontrarnos ante una metodología en la que el alumno debe ser activo, también se fomenta la integración de aspectos más amplios, como por ejemplo los referentes al ámbito técnico, económico, social, ético o ambiental, que se integran como elementos de la tarea.

Sin embargo también presenta grandes inconvenientes, en especial desde el punto de vista de la organización y la planificación. Exige que el profesor conozca con suficiente antelación la asignatura que va a impartir, hecho que no es común en la actualidad; además exige colaboración por parte del centro en el que se imparte la asignatura, y, en muchos casos, también la colaboración de otros compañeros, ya que es difícil de desarrollar con un solo profesor cuando hay muchos alumnos, o si se quiere diseñar una experiencia más compleja.

El punto crítico es la elaboración de un caso, cómo realizar el diseño completo para tratar de adaptarlo a todos los alumnos, con sus peculiaridades; y, en especial, para lograr implicar al mayor número de estudiantes posible. Uno de los aspectos que plantea más dudas es la implantación del caso, los criterios y las pautas que deben estar presentes, y cuál es la relevancia que debe tener la metodología en la programación del curso (enfocarla como una actividad más, como una tarea clave en el curso...). Una buena planificación y un adecuado diseño del caso a aplicar son las claves para lograr la motivación del alumno.

En el estudio realizado por la Universidad Politécnica de Madrid sobre el método del caso, se analiza la clasificación de los casos en función de los objetivos de aprendizaje que los alumnos deben lograr, elaborada por Martínez y Musitu<sup>9</sup>:

*a) Casos centrados en el estudio de descripciones: En estos casos se pretende que los alumnos analicen, identifiquen y describan los puntos clave constitutivos de la situación dada y puedan debatir y reflexionar con los compañeros las distintas perspectivas de abordar la situación. En este caso, no se pide a los alumnos que valoren o generen soluciones sino que se centrarán en el análisis del problema y de las variables que lo constituyen.*

*b) Casos de resolución de problemas: Este tipo de casos requieren que los alumnos, tras el análisis exhaustivo de la situación, valoren la decisión tomada por el protagonista del caso o tomen ellos la decisión justificada que crean más adecuada. Dentro de esta tipología de casos encontramos tres subgrupos:*

*-Casos centrados en el análisis crítico de toma de decisiones descritas: los estudiantes deberán valorar y emitir un juicio crítico sobre las decisiones que han tomado los protagonistas del caso.*

---

<sup>9</sup> MARTÍNEZ, A. y MUSITU, G. (1995), *El estudio de casos para profesionales de la acción social*. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.

*-Casos centrados en generar propuestas de toma de decisiones: los alumnos deben encontrar una posible solución para la situación descrita, tras el análisis de la misma. Es importante que los alumnos tomen decisiones que se puedan llevar a la práctica. Si no se pueden llevar a la práctica, la solución al caso no es correcta.*

*- Casos centrados en la simulación: en este tipo de casos, además de buscar que los alumnos analicen las variables y el contexto que intervienen en la situación, se pretende que formen parte activa del desarrollo del caso, dramatizando y representándolo. Además de intentar conocer qué ocurre en dicha situación, serán los protagonistas de la misma convirtiéndose en los personajes de la narración.*

*Las fases para la resolución de estos tipos de casos son:*

*1.- Estudiar la situación atendiendo a todas las variables que están influyendo en la misma.*

*2.- Seleccionar uno de los problemas detectados y realizar un ejercicio de representación de papeles.*

*3.- Reflexión sobre el proceso, la resolución de la situación, las consecuencias de la toma de decisiones y los temas teóricos implicados en las acciones llevadas a cabo.*

*En este tipo de casos resulta más adecuado trabajar con pequeños grupos desde el principio y tras las representaciones, comentar con todo el grupo cada una de ellas. Y, al final de la reflexión se puede solicitar a los estudiantes (individualmente o en grupos pequeños) la realización de un informe.*

#### **4. Experiencia práctica de una simulación**

##### **4.1. Caracteres de la asignatura y del grupo**

En este artículo se analiza la experiencia desarrollada en un grupo del primer curso de la Diplomatura en Gestión y Administración Pública, en la asignatura denominada “Estructuras Administrativas”, de carácter cuatrimestral y correspondiente al segundo cuatrimestre del curso. Los datos del grupo concreto en el que se aplicó esta experiencia son determinantes para evaluar los resultados obtenidos; en esta asignatura se impartía docencia por parte de varios profesores, y su carácter cuatrimestral limitaba la extensión en el tiempo de la actividad.

La heterogeneidad del alumnado fue uno de los principales obstáculos para el desarrollo de esta actividad. Al encontrarnos ante una Diplomatura que sólo se imparte en horario de tarde y que por sus características resulta muy atractiva para personal que trabaja en la Administración Pública, el alumnado estaba formado por un importante número de funcionarios que aspiraban a conseguir una titulación universitaria adaptada a su trabajo y a sus expectativas de promoción. Por otro lado, la mitad restante del grupo estaba formada por alumnos que procedía directamente de la enseñanza secundaria. La diferencia de edad y de conocimientos y experiencia profesional era destacable, por lo que representaba un desafío preparar una actividad que resultara atractiva para todos los estudiantes.

La actividad estaba dirigida a alumnos de primer curso, por lo que disponían de conocimientos jurídicos muy limitados. Al aplicarse en una asignatura del segundo cuatrimestre, contaban con algunos conocimientos jurídicos adquiridos en una sola asignatura de Derecho que habían cursado en el primer cuatrimestre del curso. Dentro de la programación de la asignatura, se ejecutó a mediados del segundo cuatrimestre, cuando los estudiantes ya habían adquirido los conceptos básicos del Derecho Público y habían sido expuestas las lecciones sobre la Administración General del Estado y la Administración Autonómica, por lo que habían adquirido un bagaje sobre los principios generales de las administraciones públicas y disponían de conocimientos suficientes que les facilitaban el trabajo de investigación en el ámbito de la Administración Local.

#### **4.2. La simulación: Selección de esta actividad y elementos definidores**

La elección de una simulación tuvo su origen en la necesidad de desarrollar una participación más activa en el alumnado. Esta actividad no se encontraba expresamente prevista en la programación anual de la asignatura, por lo que tuvo que ser configurada como un ejercicio complementario, optativo y no evaluable, ya que no existía una previsión al respecto<sup>10</sup>. El propio desarrollo del grupo fue el detonante de la elección de esta actividad, si bien ya existía por parte del profesorado una clara voluntad de implantar metodologías activas que completaran los conocimientos adquiridos en las exposiciones teóricas tradicionales<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> GONZÁLEZ RÍOS, I. y ÁVILA RODRÍGUEZ, C. (2009), “La participación activa del estudiante en la docencia-aprendizaje del Derecho Administrativo: su apoyo en la plataforma Moodle”, *III Jornadas de Innovación Educativa y Enseñanza Virtual en la Universidad de Málaga*, Málaga, 18 y 19 de Junio.

<sup>11</sup> ESCOBAR PÉREZ y LOBO GALLARDO han analizado las repercusiones de los juegos de simulación empresarial como método docente, y algunas de sus conclusiones son de aplicación a los modelos de simulación aplicables en las Ciencias Jurídicas. Estos autores destacan, siguiendo las aportaciones Elwood, las siguientes ventajas de este método:

“1.- Los juegos pueden contener la suficiente materia como para plantear un problema, demandar una respuesta al mismo y dar una respuesta acertada y razonada en función del conocimiento disponible. Así, la experimentación sustituye a la lección magistral y se convierte en el objeto de la clase. Los estudiantes aprenden de su propia experiencia y el profesor podrá centrarse en enfatizar las cuestiones más importantes, bien durante el propio desarrollo del juego, bien en una sesión de revisión o conclusiones.

2.- Existe una gran diferencia en la motivación de los alumnos que aumenta ante la expectativa de divertimento y de libertad de acción que conlleva el jugar. La interacción, observación de resultados, trabajo en grupo, diseño de la organización y experimentar una presión similar a la de la vida real, hacen que el grado de interés de los alumnos aumente y se conviertan en receptores activos.

3.- Los juegos se realizan generalmente en grupo, lo que permite la discusión entre los participantes. Esto implica que se consideren los puntos de vista de más personas y no sólo el del que ofrece la lección magistral. Las ideas puestas en práctica por los participantes pueden carecer de argumentos y conocimientos suficientes, pero esto no hace que carezcan de valor, ya que en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos es preciso enlazar lo que uno sabe con lo nuevo que está aprendiendo. Este procedimiento de aprendizaje debe ser reforzado por la labor del profesor, orientando la discusión de forma adecuada.

4.- Los defensores de los juegos observan que quizás exista menos autoridad cuando el aprendizaje procede del juego que cuando lo hace un experto en la materia, pero que esto se contrapesa con la mayor y más profunda interiorización de lo aprendido cuando se produce una participación activa”.

Esta situación tuvo como ventaja la posibilidad de personalizar hasta el extremo la actividad, adaptándola a las necesidades del grupo y tratando de potenciar los puntos débiles en los que era necesario hacer mayor hincapié. Sin embargo la ausencia de planificación en detalle tuvo como efecto negativo la imposibilidad de evaluar de forma específica este ejercicio, realidad que también condicionó la participación y el grado de interés de los estudiantes. No obstante, se consideró que los beneficios eran superiores a las desventajas de plantear esta actividad, y los resultados conseguidos muestran que fue una elección acertada.

El método del caso a través de una simulación fue la tarea propuesta a todos los estudiantes, que se organizarían en grupos encargados de representar cada uno de los sujetos que actuaban en un supuesto jurídico real. La actividad se planificó en tres fases: explicación teórica, análisis y estudio del material facilitado, y exposición argumental y defensa de la posición ocupada. Con base en dos sentencias reales, colgadas en la página web de la asignatura, y de la documentación ofrecida a través del campus virtual de la Universidad, debían exponer en clase sus argumentos de forma oral y estar preparados para responder a los fundamentos ofrecidos por la parte contraria. La preparación de esta actividad incluía el análisis de las disposiciones vigentes, el empleo de la bibliografía recomendada y el estudio de los conceptos jurídicos explicados en clase.

El ejercicio de simulación se planteó a partir de dos sentencias reales que afectaban a municipios de la provincia de Málaga; de esta forma se trataba de acercar el caso a los alumnos y que sintieran más próxima la materia, además de favorecer el que tuvieran algún conocimiento sobre sus antecedentes y resultado, como consecuencia de la destacada repercusión mediática que tuvieron estos pronunciamientos en los medio locales. Esta voluntad de acercar el supuesto al alumno para despertar su interés tuvo una buena acogida y mejores resultados de los esperados, porque varios estudiantes tenían su domicilio en los municipios afectados por los pronunciamientos analizados y realizaron defensas muy elaboradas de los intereses de sus localidades.

La mayor parte del trabajo para la preparación de la simulación se desarrolló en las horas de clase, donde los alumnos pudieron exponer sus dudas y preparar el trabajo en grupo. No obstante, este trabajo en clase se completaba con la consulta previa del material colgado en la página web de la asignatura, que incluía las sentencias objeto de estudio, bibliografía relacionada con la materia, enlaces a las disposiciones analizadas y el tema objeto de la explicación teórica, donde se definían los principales conceptos que era necesario conocer para poder realizar la actividad.

---

ESCOBAR PÉREZ, B. y LOBO GALLARDO, A. (2005), "Juegos de simulación empresarial como herramienta docente para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Euperior: Experiencia en la Diplomatura en Turismo", *Cuadernos de Turismo*, nº 16, Universidad de Murcia, págs. 85-104. CASTLES, M., GOLDFINCH, M. y HEWITT, A. (2007), "Using simulated practice to teach legal theory. How and why skills and group work can be incorporated in an academic law curriculum", *University of Tasmania Law Review*, vol. 26, núm. 2, págs. 120 – 176. ELWOOD, C. (1993), *Handbook of Management Games*. Cambridge: Gower Pres.

### **4.3. Los grupos de trabajo**

La participación en esta actividad fue bastante elevada, máxime si tenemos en cuenta que era una actividad voluntaria y no directamente evaluable. Los estudiantes que acudían a clase de forma regular se involucraron; mientras que aquéllos que no acudían a clases no se implicaron de ninguna forma, si bien también tuvieron acceso al material disponible a través de la página web de la asignatura, cuyo análisis también era de interés para entender las lecciones incluidas en el temario a las que servían de complemento.

La configuración de los grupos que se formaron respondía a la radical separación que existía entre los estudiantes, que también se materializaba en la posición que cada uno ocupaba en el aula. Los grupos estaban organizados por edades, pudiendo organizarlos en dos grandes conjuntos, el primero de ellos formado por los grupos de estudiantes que trabajaban por la mañana en el sector público, y el segundo conjunto formado por los estudiantes más jóvenes, sin experiencia profesional y que provenían de la enseñanza secundaria; tan sólo en uno de los grupos se produjo una mezcla entre alumnos de mayor y menor edad. La formación de los grupos se realizó libremente por parte de los estudiantes, que eligieron con qué compañeros querían trabajar, con la única limitación del número aproximado que debía conformar cada grupo, para facilitar la agrupación de toda la clase.

Merecen una especial mención los resultados obtenidos por el grupo más heterogéneo, en el que se integraron compañeros de edades y experiencia profesional dispares. Las exposiciones que realizaron fueron de menor nivel y tuvieron su origen en la insuficiente implicación por parte de todos los integrantes. Los estudiantes más interesados en la actividad manifestaron las dificultades que habían encontrado para trabajar en grupo; es destacable reseñar que las quejas provinieron de alumnos de distintas edades, pero estaban dirigidas a compañeros que no presentaban madurez suficiente para responsabilizarse de un trabajo de estas características, y que se identificaba con estudiantes más jóvenes.

### **4.4. Los resultados obtenidos**

La valoración que los alumnos realizaron de la actividad fue positiva. Fue motivador para los estudiantes el poder simular un juicio, y sentirse capaces de argumentar y defender su postura ante los compañeros. Desde el punto de vista del esfuerzo realizado, la mayoría de los alumnos afirmaba que les había resultado muy difícil entender el vocabulario de las sentencias, y poder extraer las ideas principales de las materias que se estaban analizando. Un número importante de los estudiantes que participó en la simulación consideró que había sido de gran interés trabajar directamente con una sentencia real, pero a la vez consideraban que no disponían de los conocimientos técnico-jurídicos suficientes para abordar con éxito esta tarea.

Las dificultades expuestas por los alumnos habían sido en su mayor parte previstas a la hora de seleccionar la actividad. Si bien era evidente que la base de conceptos y terminología jurídica de la que disponían los estudiantes era muy limitada, con esta

simulación se trataba de potenciar principalmente sus competencias para desarrollar un pensamiento crítico y estrategias de aprendizaje autónomo, y de forma más explícita la mejora de la comunicación oral, la negociación, el trabajo en equipo, la capacidad de resolución de problemas y de decisión, y la capacidad de gestión de la información.

El hecho de no disponer de todos los conocimientos jurídicos, principalmente de base teórica y de vocabulario, no era un obstáculo insalvable para el desarrollo de la actividad en los términos propuestos, de hecho era una dificultad adicional y graduada a la que se tenían que enfrentar los alumnos para autoevaluar sus capacidades y poner de manifiesto los conocimientos que ya habían adquirido sobre Derecho en las pocas clases que habían recibido sobre esta materia.

Los estudiantes conocían el contenido completo de la actividad y los términos en los que se iba a desarrollar y disponían de los materiales necesarios con antelación a su realización. De esta forma eran conscientes que se encontraban ante una actividad no directamente evaluable, y por tanto su desarrollo no iba a influir en la nota final. De todas formas se informó a los estudiantes que en los exámenes previstos a lo largo del curso se incluirían cuestiones que iban a ser resueltas, analizadas y estudiadas en la simulación, por lo que era de interés que participaran en el ejercicio.

El hecho de encontrarnos ante una actividad que no influía directamente en la nota final de la asignatura tuvo un doble efecto, en cierta medida contradictorio. Por un lado un grupo de estudiantes reconoció sentirse más relegado a la hora de defender y exponer sus argumentaciones en clase, ante los compañeros y la profesora, ya que sabía que no se estaban tomando notas de los errores que pudiera cometer. De otro lado, otro sector de la clase adoptó una actitud pasiva, tratando de mantenerse al margen de la simulación aún cuando algunos de ellos se encontraban en el aula y estaban integrados en los grupos de trabajo.

La evaluación realizada estuvo encaminada a conocer el resultado de la experiencia sobre los alumnos, si había repercutido de alguna forma en la mejora de sus conocimientos, más que en una evaluación personalizada de las destrezas teóricas y prácticas de cada uno de los estudiantes<sup>12</sup>.

## 5. Conclusiones

La valoración desde el punto de vista de la docencia fue positiva, si bien se han detectado una serie de aspectos que pudieran resultar claves ante la selección de metodologías activas en cursos de similares características:

1.- La representación de un papel, y la asimilación de un rol determinado por parte de un grupo de alumnos exige de un alto grado de madurez entre los estudiantes. En algunos supuestos el juego puede dar lugar a un ambiente alejado del nivel académico

---

<sup>12</sup> DOCHY, F., SEGERS, M., y DIERICK, S. (2002). “Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: una Nueva Era de Evaluación”, *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2(2), 13-31.

que se aspira a lograr con una actividad de estas características en el ámbito universitario. Es importante trazar los caracteres de la actividad para que el alumno sea consciente de la relevancia de esta tarea más allá de una simple representación.

2.-La apuesta por las simulaciones para alumnos noveles y sin demasiados conocimientos jurídicos es arriesgada, ya que puede agotar las capacidades del alumno. El método del caso se caracteriza por proponer un supuesto que presenta un desafío para el estudiante, pero dentro de unos parámetros adecuados a su nivel. En caso contrario se convierte en una tarea frustrante, que termina resultando contraproducente, aleja al alumno de los objetivos previstos, y le impide desarrollar sus capacidades y adquirir nuevas competencias. En este sentido la labor del profesor es esencial, ya que debe guiar al alumno a través del supuesto, poniendo de relieve los conocimientos y las competencias de las que ya dispone, para favorecer su evolución.

3.-Las simulaciones jurídicas suelen tomar como referencia la actuación de profesionales del mundo del Derecho (jueces, abogados, fiscales...), que son los roles asumidos por los alumnos. En el caso de titulaciones no exclusivamente jurídicas, como en la que se ha implantado esta actividad, el desarrollo de esta tarea permite acercar al estudiante al ámbito jurídico desde un punto de vista práctico. La mayoría de estos estudiantes considera que las asignaturas jurídicas son excesivamente teóricas y no suelen despertar su interés. Las simulaciones favorecen una visión más completa de la práctica jurídica y permiten la aplicación práctica de los conocimientos teóricos adquiridos; los estudiantes conocen las consecuencias reales de las explicaciones teóricas y los efectos de las disposiciones jurídicas.

## **BIBLIOGRAFÍA**

CASTLES, M., GOLDFINCH, M. y HEWITT, A. (2007), "Using simulated practice to teach legal theory. How and why skills and group work can be incorporated in an academic law curriculum", *University of Tasmania Law Review*, vol. 26, núm. 2, págs. 120 – 176.

DOCHY, F., SEGERS, M., y DIERICK, S. (2002). "Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: una Nueva Era de Evaluación", *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2(2), 13-31.

ELWOOD, C. (1993), *Handbook of Management Games*. Cambridge: Gower Pres.

ESCOBAR PÉREZ, B. y LOBO GALLARDO, A. (2005), "Juegos de simulación empresarial como herramienta docente para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior: Experiencia en la Diplomatura en Turismo", *Cuadernos de Turismo*, nº 16, Universidad de Murcia, págs. 85-104.

FELDER, R., Y BRENT, R. (1994), "Cooperative Learning in Technical Courses: Procedures, Pitfalls, and Payoffs", *ERIC Document Reproduction Service*, ED 377038.

FERNÁNDEZ MARCH, A., "Metodologías activas para la formación de competencias", *Educatio siglo XXI*, 24, 2006, págs. 35 – 56.

GONZÁLEZ RÍOS, I. y ÁVILA RODRÍGUEZ, C. (2009), “La participación activa del estudiante en la docencia-aprendizaje del Derecho Administrativo: su apoyo en la plataforma Moodle”, *III Jornadas de Innovación Educativa y Enseñanza Virtual en la Universidad de Málaga*, Málaga, 18 y 19 de Junio.

JONHSON, y JONHSON (1992), *Cooperative learning increasing*. Washinton D.C., College Faculty, ERIC Digest.

MARTÍNEZ, A. y MUSITU, G. (1995), *El estudio de casos para profesionales de la acción social*. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.

SCHÖN, D. A. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones*. (1<sup>a</sup> ed.). Madrid: Paidós-MEC.

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID. (2008), *El Método del caso*, <http://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf>

VILLARDÓN GALLEGO, L. (2006), “Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias”, *Educatio siglo XXI*, 24, págs. 57 – 76.

YÁÑIZ, C., VILLARDÓN, L. (2006), *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.

ZAÑARTU CORREA, L. (2007), “Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red”, *Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, núm. 28, año V.

