

REJIE NUEVA ÉPOCA

Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa

Nº18 - Junio 2018



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



FACULTAD DE DERECHO
Universidad de Málaga

Presentación al núm. 18
CARMEN MARÍA ÁVILA RODRÍGUEZ

INNOVACIÓN EDUCATIVA Y METODOLOGÍAS DOCENTES

New challenges in the UK Legal Education landscape: TEF, SQE and the Law Teacher
MARIBÉL CANTO-LÓPEZ

Flipped classroom y Derecho Financiero: un binomio necesario
MARÍA DEL MAR SOTO MOYA

Los juegos de rol como estrategia de enseñanza-aprendizaje para fomentar la adquisición de competencias: una experiencia en la titulación de Grado en Turismo
LAURA ZUMAQUERO GIL

Estrategias pedagógicas para una mejor enseñanza de estudios superiores en Derecho a estudiantes “mayores”
DIANA HERNÁNDEZ DE LA GUARDIA

INVESTIGACIÓN SUSTANTIVA

La homologación de títulos universitarios extranjeros en España y otras figuras afines
JOSÉ ALBERTO ESPAÑA PÉREZ

Debate en torno al acuerdo extrajudicial de pagos: ¿una verdadera mediación concursal?
ALMUDENA VALIÑO CES Y CRISTINA ALONSO SALGADO

RESEÑAS

GONZÁLEZ RÍOS, I., (Dir.) *Servicios de interés general y protección de los usuarios (educación, sanidad, servicios sociales, vivienda, energía, transporte y comunicaciones telefónicas)*, Dykinson, Madrid, 2018, 549 pp. por ANDRÉS BAUTISTA-HERNÁNDEZ

MÁRQUEZ PRIETO, A., (Coord.) *Justicia relacional y principio de fraternidad*, Thomson Reuters Aranzadi, The Global Law Collection, Cizur Menor, 2017, 388 pp. por MIGUEL ÁNGEL GÓMEZ SALADO

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

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

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

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

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

Directora

Isabel González Ríos
isa_gonzalez@uma.es

Subdirectora Académica

Carmen María Ávila Rodríguez
cmavila@uma.es

Secretaria Académica

María del Pilar Castro López
mdcastro@uma.es

Promotor

Grupo de innovación docente
PIE 017/08.UMA

Editor

Universidad de Málaga

ISSN

1989-8754

www.revistas.uma.es/index.php/rejie

REJIE NUEVA
ÉPOCA
Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa

Número 18
Junio 2018

La Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, nueva época (REJIE nueva época) se encuentra indizada en el catálogo de revistas Latindex, Dice, Isoc e IdeasRePec.

Directora: Isabel González Ríos (*Universidad de Málaga*)

Subdirectora académica: Carmen María Ávila Rodríguez (*Universidad de Málaga*)

Secretaria académica: María del Pilar Castro López (*Universidad de Málaga*)

Consejo de redacción

JUAN JOSÉ HINOJOSA TORRALVO

Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga

CARMEN M^a ÁVILA RODRÍGUEZ, *Universidad de Málaga*; JUAN MANUEL AYLLÓN DÍAZ GONZÁLEZ, *Universidad de Málaga*; ROCÍO CARO GÁNDARA, *Universidad de Málaga*; BELÉN CASADO CASADO, *Universidad de Málaga*; M^a DEL PILAR CASTRO LÓPEZ, *Universidad de Málaga*; ELISA GARCÍA LUQUE, *Universidad de Málaga*; M^a ENCARNACIÓN GÓMEZ ROJO, *Universidad de Málaga*; ISABEL GONZÁLEZ RÍOS, *Universidad de Málaga*; MIGUEL GUTIÉRREZ BENGOCHEA, *Universidad de Málaga*; M^a ÁNGELES LIÑÁN GARCÍA, *Universidad de Málaga*; MABEL LÓPEZ GARCÍA, *Universidad de Málaga*; M^a BELÉN MALAVÉ OSUNA, *Universidad de Málaga*; JOSÉ M^a SOUVIRÓN MORENILLA, *Universidad de Málaga*; DIEGO J. VERA JURADO, *Universidad de Málaga*; PATRICIA ZAMBRANA MORAL, *Universidad de Málaga*; M^a REMEDIOS ZAMORA ROSELLÓ, *Universidad de Málaga*.

Comité científico

Comité científico nacional

JOSE CALVO GONZÁLEZ, Catedrático de Filosofía del Derecho de la Universidad de Málaga; 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; 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; ROSA QUESADA SEGURA, Catedrática de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de la Universidad de Málaga; ÁNGEL RODRÍGUEZ VERGARA, Catedrático de Derecho Constitucional de la Universidad de Málaga; ÁNGEL SÁNCHEZ BLANCO, Catedrático de Derecho Administrativo de la Universidad de Málaga; JOSÉ M^a SOUVIRON MORENILLA Catedrático de Derecho Administrativo de la Universidad de Málaga. ÁNGEL VALENCIA SAIZ, Catedrático de Ciencia Política de la Universidad de Málaga.

Comité científico internacional

ALEJANDRO GUZMÁN BRITO, Profesor Emérito, Facultad de Derecho de la Universidad Católica de Valparaíso (Chile); BJARNE MELKEVIK, Catedrático de Metodología Jurídica y Filosofía del Derecho, Universidad Laval, Québec (Canadá); CARLOS JUSTO BRUZÓN VILTRES, Profesor Asistente del Departamento de Derecho, Universidad de Grama (Cuba); GABOR HAMZA, Catedrático de Derecho Constitucional y de Derecho Romano, Universidad Eötrös Loránd, Budapest (Hungría); GEORGE PENCHEV, Catedrático de Derecho Administrativo y del Medio Ambiente, Universidad de Plovdiv (Bulgaria); HARRY E. VANDEN, Catedrático de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, University of South Florida, Tampa, (Estados Unidos); HENRI R. PALLARD, Catedrático de Filosofía y Teoría del Medio, Universidad Laurentiana, Sudbury, Ontario (Canadá); KAZIMIERZ LANKOSZ, Catedrático de Derecho Internacional Público, Universidad Jagellónica, Cracovia (Polonia); LUCIO PEGORARO, Catedrático de Derecho Comparado de la Universidad de Bolonia (Italia); MACIEJ BARCZEWSKI, Catedrático de Derecho Internacional Público de la Universidad de Gdansk (Polonia); PAULO FERREIRA DA CUNHA, Catedrático y Director del Instituto Jurídico Interdisciplinar de la Facultad de Derecho de la Universidad de Oporto (Portugal); TADEUSZ WASILEWSKI, Catedrático de Derecho Internacional de la Facultad de Derecho y Administración Nicholas Copernicus University, Torun (Polonia); VÉRONIQUE CHAMPEIL-DESPLATS, Catedrática de Derecho Público de la Universidad ParisX-Nanterre (Francia).

Sumario

Presentación al núm. 18 CARMEN MARÍA ÁVILA RODRÍGUEZ	9
--	---

INNOVACIÓN EDUCATIVA Y METODOLOGÍAS DOCENTES

New challenges in the UK Legal Education landscape: TEF, SQE and the Law Teacher MARIBEL CANTO-LÓPEZ	11
--	----

Flipped classroom y Derecho Financiero: un binomio necesario MARÍA DEL MAR SOTO MOYA	31
--	----

Los juegos de rol como estrategia de enseñanza-aprendizaje para fomentar la adquisición de competencias: una experiencia en la titulación de Grado en Turismo LAURA ZUMAQUERO GIL	43
---	----

Estrategias pedagógicas para una mejor enseñanza de estudios superiores en Derecho a estudiantes “mayores” DIANA HERNÁNDEZ DE LA GUARDIA	57
--	----

INVESTIGACIÓN SUSTANTIVA

La homologación de títulos universitarios extranjeros en España y otras figuras afines JOSÉ ALBERTO ESPAÑA PÉREZ	81
--	----

Debate en torno al acuerdo extrajudicial de pagos: ¿una verdadera mediación concursal? ALMUDENA VALIÑO CES Y CRISTINA ALONSO SALGADO	119
--	-----

RESEÑAS

GONZÁLEZ RÍOS, I., (Dir.) <i>Servicios de interés general y protección de los usuarios (educación, sanidad, servicios sociales, vivienda, energía, transporte y comunicaciones telefónicas)</i> , Dykinson, Madrid, 2018, 549 pp. por ANDRÉS BAUTISTA-HERNÁNDEZ	133
---	-----

MÁRQUEZ PRIETO, A., (Coord.) <i>Justicia relacional y principio de fraternidad</i> , Thomson Reuters <i>Aranzadi</i> , The Global Law Collection, Cizur Menor, 2017, 388 pp. por MIGUEL ÁNGEL GÓMEZ SALADO	137
--	-----

PRESENTACIÓN AL NÚMERO 18

Tengo el placer de presentar, por primera vez, un número de la Revista REJIE, Nueva Época, oportunidad que me brinda la profesora González Ríos, Directora de la Revista, y a quien quiero agradecer su confianza en esta nueva responsabilidad que asumo. Quiero aprovechar también estas primeras palabras para dar la bienvenida a la profesora Castro López que se incorpora a este equipo de trabajo y asume la meticulosa y gratificante tarea de la secretaría de la Revista.

En el número 18 de la REJIE publicamos un total de seis artículos y dos recensiones. El apartado de Innovación educativa y metodologías docentes se abre con un interesante artículo de la profesora Canto López, *Lecturer in Law* de la University of Leicester (UK), que aborda los cambios que recientemente se han producido en el ordenamiento jurídico británico en el ámbito general de la educación universitaria y en el particular de la educación jurídica. Se analiza el *Teaching Excellence Framework* (TEF) como nuevo marco de excelencia universitaria que pretende mejorar el estándar de la educación superior y al mismo tiempo dar publicidad a aquellas Universidades con el nivel de calidad más alto. Completando lo anterior se analiza el marco jurídico del *Solicitors Qualifying Examination* (SQE) que es el nuevo examen capacitador para los solicitors.

El segundo artículo lo ha realizado la Dra. Soto Moya de la Universidad de Málaga, y en él se presenta una metodología docente denominada *flipped classroom* o clase invertida que consiste en emplear el tiempo fuera del aula en realizar determinados procesos de aprendizaje que tradicionalmente se hacen dentro de la misma y, por su parte, dentro del aula, con la presencia, guía y experiencia del docente, el tiempo se emplea en potenciar y facilitar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos, en aplicar conceptos y participar de forma creativa en los contenidos. La autora destaca que esta metodología es especialmente oportuna para asignaturas como el Derecho Financiero y Tributario que tiene una gran virtualidad práctica.

El tercer artículo, elaborado por la profesora Zumaquero Gil, Profesora Contratada Doctora de la Universidad de Málaga, expone una experiencia docente llevada a cabo en la asignatura Introducción al Derecho del Grado en Turismo. El artículo explica el diseño y puesta en marcha de un sistema de prácticas, que incluye la técnica de los juegos de rol para motivar la participación de los alumnos en su proceso de aprendizaje y mejorar competencias como la capacidad de argumentación jurídica, la capacidad de análisis o síntesis y el trabajo en equipo. A modo de conclusión se expone el sistema de evaluación y la valoración de los resultados tanto por los alumnos como por el docente.

El cuarto de los artículos nos presenta una investigación realizada en Cuba sobre las estrategias pedagógicas para una mejor enseñanza de estudios superiores en Derecho a estudiantes “mayores”. La autora, Diana Hernández de la Guardia, profesora e investigadora auxiliar del Centro de Investigaciones Jurídicas de Cuba, argumenta el reto que supone para los docentes la asunción de docencia teniendo como destinatarios un público de estudiantes “mayores” y nos aporta un conjunto de técnicas y métodos adaptados a las particularidades de estos estudiantes que demandan una concepción holística de la enseñanza.

Nuestros estudios de investigación sustantiva se abren con el artículo de José Alberto España Pérez, Doctorando en Ciencias Jurídicas y Sociales, que aborda el régimen jurídico de la homologación de los títulos universitarios obtenidos en instituciones extranjeras o en centros españoles adscritos a un programa foráneo y que se encuentra actualmente regulado por el Real Decreto 967/2014, de 21 de noviembre. El autor profundiza en los dos procedimientos bien diferenciados que se articulan en la norma citada: de un lado, el procedimiento para la homologación, declaración de equivalencia a titulación y a nivel académico universitario oficial y para la convalidación de estudios extranjeros de educación superior; de otro lado, el procedimiento para determinar la correspondencia a los niveles del marco español de cualificaciones para la educación superior de los títulos oficiales de Arquitecto, Ingeniero, Licenciado, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico y Diplomado.

El artículo que cierra el presente número ha sido realizado por las profesoras de Derecho Procesal de la Universidad de Santiago de Compostela Almudena Valiño Ces y Cristina Alonso Salgado. En él se estudia la figura del acuerdo extrajudicial de pagos, como medida de mediación concursal, incorporada a nuestro ordenamiento por la modificación de la Ley de emprendedores, a través del Real Decreto-Ley 1/2015, de 27 de febrero. Las autoras examinan con detalle en su trabajo la forma en que se ha regulado para concluir si merece o no la calificación de “mediación” y si realmente la incorporación de esta figura supone un avance de nuestro ordenamiento jurídico.

Como colofón, incluimos las reseñas de los libros: *Servicio de interés general y protección de los usuarios (educación, sanidad, servicios sociales, vivienda, energía, transportes y comunicaciones telefónicas)*, de González Ríos, y *Justicia relacional y principio de fraternidad*, de Márquez Prieto, que aborda un tema novedoso y de profundas raíces humanistas y jurídicas escasamente tratado en la doctrina científica.

Carmen María Ávila Rodríguez

Subdirectora académica de la REJIE, Nueva época

NEW CHALLENGES IN THE UK LEGAL EDUCATION LANDSCAPE: TEF, SQE AND THE LAW TEACHER

MARIBEL CANTO-LÓPEZ
Lecturer in Law

micl1@le.ac.uk
University of Leicester, UK

Abstract:

A recent series of changes in Higher Education in general, and legal education, in particular, are altering the environment in which law teachers in the UK are used to work. This paper will mention two particular initiatives: on the one hand, the Teaching Excellence Framework (TEF) a Government and market focussed scheme to drive up the standard of teaching and to provide information to students about the best provision of teaching. On the other hand, the Solicitors Regulation Authority (SRA) new proposed Solicitors Qualifying Exam (SQE). The SQE is also entangled in market forces, employability and consumer choices, it pretends to end with the inconsistencies in law degrees and trainings offered at the moment; and to help social mobility in the profession. Both initiatives have been received with opposition by many parties that contend their reasons and data are flawed. In any case, both initiatives are affecting law teachers that as a consequence have lately being faced with new demands by students, employers and university managers. We conclude with the assertion that nowadays in the UK many law teachers are confronted with many pressures, numerous unanswered questions and no space to voice their concerns on a rapidly changing legal education landscape.

Keywords: UK's legal education, Teaching Excellence Framework (TEF), Solicitors Qualifying Exam (SQE), Marketisation of Higher Education, Students as Consumers, Employability.

Resumen:

El entorno habitual de los profesores de Derecho en el Reino Unido se ha visto afectado recientemente por una serie de cambios. Estos cambios se concentran tanto en el ámbito general de la educación universitaria como en el ámbito particular de la educación jurídica. Este trabajo se va a centrar en dos iniciativas fundamentales. En primer lugar, TEF, que se refiere al nuevo marco de excelencia en enseñanza universitaria, y que cuenta con el patrocinio del gobierno y de las fuerzas del mercado. Este nuevo marco pretende mejorar el estándar en educación universitaria y al mismo tiempo hacer público aquellas universidades con el estándar más alto. En segundo lugar, nos referiremos al SQE, que es un nuevo examen capacitador para los *solicitors* (un tipo de abogacía inglesa). El SQE ha sido propuesto por la Autoridad Reguladora de los *Solicitors*, que dice basarse en las exigencias de empleadores, consumidores y el mercado en general. Con este nuevo examen se pretende homogeneizar los grados de Derecho y los cursos de formación práctica de abogacía, impartidos en diferentes instituciones; buscando acabar con elitismos y ayudar a la movilidad social. Ambas iniciativas has sido recibidas con bastante resistencia por diversos sectores, que

consideran que tanto las razones aducidas para introducir los cambios como los datos en que se basan son erróneos. En cualquier caso, uno de los sectores más afectados es el de los profesores de Derecho que actualmente están haciendo frente a las nuevas exigencias de estudiantes, empleadores y altos cargos universitarios. Concluimos afirmando que hoy día en el Reino Unido, muchos profesores de Derecho están barajando en silencio innumerables incógnitas y presiones, sin una plataforma en la que expresar sus preocupaciones, en el ámbito de una educación universitaria y jurídica que está cambiando vertiginosamente a su alrededor.

Palabras Clave: Educación Jurídica en el Reino Unido. Marco de Excelencia en el ámbito de la enseñanza universitaria, Examen capacitador para un tipo de abogacía inglesa (solicitor), Comercialización de los estudios universitarios, Estudiantes como consumidores, Empleabilidad.

Summary: 1. Introduction. 2. The Teaching Excellence Framework. 2.1. TEF and the Students as Consumers. 2.2. TEF and Employability. 2.3. TEF and Teaching. 2.4. TEF and the University Teachers. 3. The Solicitors Qualifying Exam. 3.1. SQE and its Reasons. 3.2 SQE and its Practicalities. 3.3. SQE and its Immediate Reactions. 4. Conclusions. Bibliography.

1. Introduction.

Indeed, we all automatically react with an immediate feeling of antagonism to any kind of change. For law teachers in the UK changes keep coming from many fronts, and at this point in time, they are not exactly sure about the consequences, but just feeling on-going pressures from the market, students, employers and university managers; and staring into the unknown. In this paper we will look at two main initiatives that are affecting the landscape of Higher Education in general, and legal education in particular: the Teaching Excellence Framework (TEF) and the Solicitors Qualification Exam (SQE). Firstly, we will look at TEF a Government initiative that is changing HE and seems to be steered more by market forces than pedagogical ones. Then, we will examine the new proposal of the Solicitors Regulation Authority (SRA): the SQE, a new centralised exam for those wanting to become a Solicitor.¹ It is too soon to adventure the real weight of TEF or the SQE and which consequences it will really have for law teachers. Undoubtedly, they will. The extent will be down to the kind of University and Law school in which the teachers work. The common thread on this paper, as we will see below, is one in which law teachers have to face changes and demands without much of a say on the on-going transformation of the HE and the legal education landscape.

2. The Teaching Excellence Framework.

TEF started being revealed on the Government's paper 'Fulfilling Our Potential: Teaching excellence, Social Mobility and Student Choice' in 2015 (Green Paper).²

¹ HALL E (2017) "Notes on the SRA report of the consultation on the Solicitors qualifying Exam: 'Comment is free, but facts are sacred'" in *The Law Teacher* Vol 51 No 3, 2017, p. 364

² DEPARTMENT FOR BUSINESS INNOVATION AND SKILLS, (Green Paper) 2015. 'Fulfilling our potential: teaching excellence, social mobility and student choice' published May 2015.

Later the ‘Success as a Knowledge Economy: Teaching Excellence, Social Mobility and Students Choice’ paper in 2016 (White Paper) confirmed the green paper and stated that the purpose of TEF is two-fold, on the one hand, ‘to provide clear information to students about where the best provision can be found’³; and on the other hand, ‘to drive up the standard of teaching in all universities.’⁴ An idea is clear, TEF will bring changes in the UK’s Higher Education horizon, and to how HE is being evaluated. To start with we know that TEF will offer three ratings: gold, silver and bronze. The metrics of TEF will include an institutional report submitted by the university and ‘common sector’ indicators. The report submitted by the university can featured whatever the universities want to present, from learning analytics to employer engagement, or staff pedagogical qualifications for example through the Higher Education Academy;⁵ they will probably also include some of their enterprise activities on this institutional report. On the other hand, TEF looks at the common sector indicators which are a compendium of data: firstly, students’ employment and earnings data out of the Destination of Leavers Survey from HE (DLHEA); secondly, students’ retention and continuation this information comes out of the HE Statistics Agency (HESA), and lastly, students satisfaction information from the National Student Survey (NSS). In principle, all this data is set to measure teaching quality, so TEF will help inform students, employers and, of course, the competitive market. The reality is that there are fears by university teachers that TEF is used by policy makers and that evidence-gathering of quality is just part of ‘New Public Management’.⁶ The underlined position with which universities and their teachers have to contend, is one in which students and the employer deserve better for their money;⁷ As we will try to show in the next sections.

2.1. TEF and the Students as Consumers.

Starting in 2012/13 when students’ fees in the UK became £9,000, there was this feeling that the excellent HE in the UK, was becoming ‘marketised and consumer-led’.⁸ Later in 2015, the Government⁹ together with Which? (the largest independent consumer body in the UK) and its report ‘A Degree of Value’ stated that teaching in HE was poor and students dissatisfied.¹⁰ In fact, this was not the general feeling in the HE sector based on the National Student Survey that was presenting good levels of satisfaction by

³ DEPARTMENT FOR BUSINESS INNOVATION AND SKILLS (White Paper 2016) ‘Success as a Knowledge Economy: Teaching Excellence, Social Mobility and Students Choice’ Published 16 May 2016

⁴ Ibid

⁵ HIGHER EDUCATION ACADEMY (Qualifications) in <https://www.heacademy.ac.uk/individuals/fellowship/fellow> accessed 22/12/2017

⁶ WOOD M and SU F (2017) “What makes an excellent lecturer? Academics’ perspectives on the discourse of ‘teaching excellence’ in higher education” in *Teaching in Higher Education* Vol 22, No 4, 2017 p. 460

⁷ ROBINSON W and HILLI A (2016) “The English ‘Teaching Excellence Framework’ and Professionalising Teaching and Learning in Research-Intensive Universities: and Exploration of Opportunities, Challenges, Rewards and Values from a Recent Empirical Study’ in *Foro de Education*, Vol 14 No 21, 2016, p.153

⁸ Ibid

⁹ MORGAN J, (2015) ‘Jo Johnson Under Fire for Calling some University Teaching Lamentable’ times Higher education (8 December 2015) <https://www.timeshighereducation.com/news/jo-johnson-under-fire-calling-some-university-teaching-lamentable> accessed 24/12/2017

¹⁰ WHICH? (2014) ‘A Degree of Value: value for money from the student experience’ (November 2014)

students. Regardless, Which? advised on a new regulatory system for HE more akin with consumer protection regulation.¹¹ Higher Education started to appear as ‘a business and revenue generator’.¹² Pushing these changes we have the Consumer Rights Act (CRA) 2015.¹³ It is clear that students are to be treated more as ‘consumers’ of H.E and that fact changes their behaviour.¹⁴ Since the fees came up to £9,000 we are getting the ‘I’m paying you’ mindset of our students. Students are consumers that look at what they get for their money.¹⁵ It is not only the influence of the CRA at play, but also the Higher Education and Research Act (HERA) 2017.¹⁶ Recently, the Lords wanted to stop TEF being used to set (increase) university fees. In the end the Government rejected the Lords proposition, as a result of this ‘stand-off’, the introduction of a link between TEF and differentiating tuition fees is not ended; but only delayed till 2020 (‘until an independent review of the exercise’s metric is complete’).¹⁷ Maybe they tried to fight the idea of some that reforms in HE are not about advancing teaching or learning, but about getting higher fees.¹⁸ From the point of view of students as consumers, and this affects also their employment, if universities are set to give students all that they perceived they paid for, we are making them dependent to all those outcomes the University owes them; are these ‘consumer rights-inflated’ students what society needs?¹⁹

University teachers are really stressed about results such as NSS scores,²⁰ and get their managers on their case quite often. On top of that, the extra help this generates towards students in order to do well on their courses and get good NSS results is not doing them any favours; we are not challenging students enough.²¹ Furthermore, this has developed on the phenomenon of ‘grade inflation’ (a great number of students are achieving very high marks on their degrees).²² Pressures through measurement of performance and the

¹¹ NEARY M (2016) “Teaching Excellence Framework: a critical response and an alternative future” in *Journal of Contemporary European Research* Vol 12 No 3, 2016, p. 690

¹² HUBBLE S, FOSTER , D Foster and BOLTON P (2016) ‘Higher education and Research Bill’ Briefing Paper No 7608 published 30 June 2016 (p. 6)

¹³ CONSUMER RIGHTS ACT 2015.

¹⁴ BUNCE L, BAIRD A and JONES S E (2017) “The Student-as-a-consumer Approach in higher education and Its Effect on Academic Performance” in *Studies in Higher Education*. Vol 42 No 11, 2017, p. 1958-1978

¹⁵ FRANKHAM J (2017) “Employability and higher education: the follies of the ‘Productivity Challenge’ in the Teaching Excellence Framework in *Journal of Education Policy*, Vol 32 No 5, 2017 p.635

¹⁶ HIGHER EDUCATION AND RESEARCH ACT 2017

¹⁷ MORGAN J (2017) ‘Higher education and Research Bill passed by UK Parliament’ (27 April 2017 in the Times Higher Education. <https://www.timeshighereducation.com/news/higher-education-and-research-bill-passed-uk-parliament#survey-answer> accessed 25/12/2017

¹⁸ HEANEY C and MACKENZIE H (2017) “The Teaching Excellence Framework: Perpetual Pedagogical control in Postwelfare Capitalism” in *Compass: Journal of Learning and Teaching* Vol 10 No 2, 2017, p. 2r

¹⁹ FRANKHAM ‘Employability and HE’ op cit 634

²⁰ SABRI D (2013) “Student evaluations of Teaching as ‘Fact-Totems’: The Case of the UK National Student Survey’ in *Sociological Research Online* Vol18 No 4 (published 30 Nov 2013) <http://www.socresonline.org.uk/18/4/15.html>

²¹ WOODALL T, HILLER A and RESNICK (2014) “Making Sense of Higher Education: Students as Consumers and the Value of the University Experience” in *Studies in Higher education* Vol 39 No1, 2014, p. 48-67

²² BACHAN R (2017), “Grade Inflation in UK Higher Education” in *Studies in Higher Education*, Vol 42, No 8, 2017, p. 1580-1600

‘marketisation of the HE’ is not helping society, ‘performance grades’ fails what employer needs, which is students that are learners, problem-solvers and independent thinkers, and not just students with high marks.²³ The green paper highlights the problem of ‘grade inflation’. (green paper p. 12). In fact, the system is creating students that are perhaps too dependent and not able to think for themselves, that is actually what employers are complaining about in the first place;²⁴ and TEF is worried about employability to.

2.2. TEF and Employability.

Indeed, there is another element academics are facing with TEF: it is ‘Employability’; it is one of the words at the centre of TEF.²⁵ There is a lot of involvement of Higher Education on employability of the students.²⁶ In reality, the HE is a sector in which employability is gaining importance by the day; students need much more than just knowledge.²⁷ The green and white paper in TEF, are clear to show that employability, or more to the point, ‘what employers want’²⁸ should be a driving force for Universities. The green paper started the idea that universities need to help ‘increase productivity’ (green paper p 10), the white paper was even clearer, the agenda was set, H E was to help with the skills gap affecting the productivity of the nation (white paper p.10).²⁹ While it is not exactly clear what employability means; the burden for academics seems to be set: we need to produce ‘work ready’ students. Employability of students actually affect universities league places and their recruitment.³⁰ Unfortunately, despite this move towards employability; in reality, data shows that this pressure is not transforming the labour market or benefiting the prospect of young people.³¹ Still, some university teachers are actively looking at embedding employability skills on their modules;³² but what is happening with those academics ‘proper pedagogical’ teaching under TEF?

²³ LYNCH R and HENNESSY J (2017) “Learning to earn? The role of performance grades in higher education” in *Studies in Higher Education* Vol 42 No 9. 2017, p. 1750-1763

²⁴ THOLEN G et al. (2016) “Higher Education, Graduate Skills and the Skills of Graduates: The Case of Graduates as Residential Sales Estate Agents” in *British Educational Research Journal* Vol 42 No 3, 2016, p. 508

²⁵ FRANKHAM ‘Employability and HE’ op cit 628

²⁶ BADLEY G (2016) “The Pragmatic University: A Feasible Utopia?” in *Studies in Higher Education* Vol 41 No 4, 2016, p. 633

²⁷ JACKSON D (2015) “Employability skill development in work-integrated learning: Barriers and best practice” in *Studies in Higher Education* Vol 40 No 2, 2015, 354

²⁸ COLLINI S (2016) “Who are the Spenger Now?” in *London Reviews of Books*, Vol 38 No 2, 2016, p. 33

²⁹ FRANKHAM ‘Employability and HE’ op cit 629

³⁰ TYMON A (2013) “The Student Perspective on Employability” in *Studies in Higher Education*, Vol 38 No 6, 2013, p. 843

³¹ ‘Students, particularly those from a white working-class disadvantaged background, are less likely to go to University than they were in the 1960s’ as in SMITH G and SMITH T (2014) “Tackling Educational disadvantage by Area: continuity and Change to Urban Areas in England 1968-2014” in *Oxford Review of Education* Vol 40 No 6, 2014, p. 718

³² RIGG D (2013) “Embedding employability in Assessment: Searching for the balance between academic learning and skills development in law: A case study” in *The Law Teacher* Vol 47 No 3, 2013, 412; FRANKHAM ‘Employability and HE’ op cit 631

2.3. TEF and Teaching.

Some, quite pessimistically, think that measuring through TEF will actually produce an opposing effect and will probably slow down the improvement of ‘teaching’ in universities.³³ The reasons behind this are various. On the one hand, some commentators declare that TEF is looking at ‘teaching excellence’ in HE through very narrow lenses, neglecting to measure the understanding and developing of quality in teaching.³⁴ They argue that TEF should include measurements of what learners understand by excellence in teaching and what teachers understand by excellence in teaching. University teachers will locate ‘teaching excellence’ not just on the data TEF uses at this moment but ‘within the pedagogical relationship between teacher and learner’.³⁵ Wood and Su remark that in order to make TEF a more meaningful exercise it needs to recognise:

‘a more nuanced inclusive interpretation of teaching excellence which recognise the conjoined nature of teaching and research in higher education, and also rebalance the focus on outcome-related measure with understanding the purposes and development of the processes of learning.’³⁶

On the other hand, some go as far as stating that TEF will stop diversity in HE and in learning in general.³⁷ In fact, TEF talks about diversity in the sense of ‘Widening Participation’ groups, meaning to include ‘national’ groups that are underrepresented, like: low income, students with disabilities, or adults learners that come back to education; but no references to international students.³⁸ Hayes insists that TEF should include metrics that will measure if international students are treated equally to national ones and how academics promote ‘intercultural relationships’.³⁹ This sounds better than the notion of looking at international students just as an economic benefit as they pay more fees than home students.⁴⁰ It is clear that teaching excellence is not complete by ignoring international students’ perspectives; this will be, certainly, a missed opportunity for TEF.⁴¹ In sum, the complaints about TEF are built around what the metrics are missing:

‘Somewhat missing from the current English debate on the TEF is a discussion about different approaches to pedagogy, curriculum and different teaching and

³³ WOOD and SU ‘What makes an excellent lecturer’ op cit 461

³⁴ Ibid 453

³⁵ Ibid 462

³⁶ Ibid 462-3

³⁷ BOXALL (2016) ‘Higher Education White Paper: The Big Changes’ Higher Education Network. The Guardian, 16 May 2016. <https://www.theguardian.com/higher-education-network/2016/may/16/higher-education-white-paper-the-big-changes> accessed 25/12/2017

³⁸ HAYES A (2017) “The Teaching Excellence Framework in the United Kingdom: An Opportunity to Include International Students as ‘Equals?’” in *Journal of Studies in International Education* Vol 21 No 5, 2017, p. 485

³⁹ Ibid 491

⁴⁰ BOLSMANN C and MILLER D R (2008) “International student recruitment to universities in England: Discourse, rationales and globalisation” in *Globalisation, Societies and Education* Vol 6, 2008, p. 77.

⁴¹ HAYES “The TEF the UK’ op cit 484

*learning styles in HE and the impact that these might have on student learning and outcomes*⁴²

In any case, to the Government's green and white paper we have to add the creation of the Office for Students, that will be the now the 'Single Market Regulator in Higher Education',⁴³ which will be established to protect interests of students, employers and tax payers.⁴⁴ Unsurprisingly, there is no mention of University teachers, whose voice is being muted.

2.4. TEF and the University Teachers.

*'...we are in economic trouble because our universities are not producing the 'work-ready' employees we need; they must be required to do better in this regard, doing better will be judged by metrics developed from outside the academy. Failings will be laid at the door of academics.'*⁴⁵

In fact, University teachers will be under the scrutiny of the CRA if they do not deliver courses to a minimum standard and are under the shadow of consumer law remedies.⁴⁶

However, we have to announce one advantage of this whole TEF process for university teaches; particularly for teaching-dominant staff; the advantage is the foreseeable rise of the status of teaching staff over research-dominant staff.⁴⁷ This may help to balance the existent supremacy of research staff over teaching staff.⁴⁸ For some time staff have felt that career prospects are limited to research intensive staff more than teaching staff, which will have more hours allocated to teaching and less to research.⁴⁹ Universities minister Jo Johnson said:

*'The Teaching Excellence Framework is refocusing the sector's attention on teaching – putting in place incentives that will raise standards across the sector and giving teaching the same status as research.'*⁵⁰

⁴² ROBINSON W and HILLI A (2016) "The English 'Teaching Excellence Framework' and Professionalising Teaching and Learning in Research-Intensive Universities: and Exploration of Opportunities, Challenges, Rewards and Values from a Recent Empirical Study' in *Foro de Education*, Vol 14 No 21, 2016, p. 163

⁴³ DEPARTMENT FOR EDUCATION, "Office for Students: regulatory framework for higher education" (Published 19 October 2017). A recent consultation (from 19 October 2017-22 December 2017) has been launched.

⁴⁴ FRANKHAM 'Employability and HE' op cit 636

⁴⁵ Ibid 637 .

⁴⁶ NEARY 'TEF a critical response' op. cit 690-1

⁴⁷ WOOD and SU 'What makes an excellent lecturer' op cit. 460

⁴⁸ BLACKMORE P (2016) "Why Research Trumps Teaching and What can be Done About It" in *Tackling Wicked Issues: Prestige and Employment in the Teaching Excellence Framework*, ed, P Blackmore, R. Blackwell, and M Edmondson, 2016, Oxford. Occasional Paper 13, p 9

⁴⁹ ROBINSON and HILLI 'TEF and Professionalising Teaching' op.cit. 159

⁵⁰ PELLIS R (2017) 'Elite UK universities found to be second-rate in new Government ratings' 21 June 2017, More than half of Russell Group institutions – traditionally considered to be the best in the country – did not score top marks. <http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/top-uk-university-rankings-gold-silver-bronze-oxford-cambridge-tef-teaching-excellence-framework-new-a7801681.html> accessed 29/12/2017

In conclusion, the metrics of TEF as seen above, are criticised as not good at measuring quality of teaching or more importantly learning.⁵¹ More to the point of this section, they are ‘far-removed’ from those academics that teach in universities,⁵² which see ‘teaching excellence’ as the ability to enable students to learn. On another note, there is no doubt that TEF metrics are adding another pressure to UK universities, apart from research they have to start introducing a ‘culture’ in which quality teaching and learning is recompensed;⁵³ but this pressure will percolate down to university teachers.

On a practical level, the first TEF results were published a few months ago: it comprises 134 HE institutions and three alternative providers; of which 45 received gold, 67 silver and 25 received bronze.⁵⁴ The problem with these results was that for example a ‘world-renowned’ university such as the London School of Economics was awarded bronze. Many went back to blame the metrics that look more at ‘effects’ of teaching than ‘quality’ of teaching.⁵⁵ Another criticism is that TEF is not specifying the quality of individual degree programmes; this means that a university with a bronze award can offer excellent degree programmes and; on the other hand, there can be not that good degrees being delivered on universities which were awarded a gold.⁵⁶ Lately, there has been talk about adding another metric such as contact hours with students, still does not indicate quality in teaching for many; the challenge is there is not metric about the ‘expertise’ of those who teach;⁵⁷ even though universities are pressuring their teachers to get pedagogical qualifications (i.e. HEA qualifications).⁵⁸ In sum, the big dilemma with TEF is that if it is based on:

*‘(...) measures that are unrelated to the quality of teaching, then it will end up measuring institutional game-playing rather than excellent teaching’.*⁵⁹

To this worrying climate in HE in general we have to add another perturbing element to legal education in particular, which is the brand new proposed Solicitors Qualifying Exam: the SQE.

3. The Solicitors Qualifying Exam.

As of now, the typical way to qualify in England and I Wales as a solicitor is to pursue a qualifying law degree (QLD) or a graduate diploma in law (GDL).⁶⁰ This degree is then

⁵¹ HOLYROYD J and SAUL J (2016) , ‘Will the Teaching Excellence Framework Be Sexist’ the Guardian (4 April 2016) <https://www.theguardian.com/higher-education-network/2016/apr/04/will-the-teaching-excellence-framework-be-sexist> accessed 25/12/2017

⁵² ROBINSON and HILLI ‘TEF and Professionalising Teaching’ op.cit. 155

⁵³ Ibid 156

⁵⁴ ‘Teaching excellence framework (TEF) results 2017 (june 22, 2017) source iStock <https://www.timeshighereducation.com/news/teaching-excellence-framework-tef-results-2017> accessed 23/12/2017

⁵⁵ ibid

⁵⁶ Ibid

⁵⁷ Ibid

⁵⁸ HIGHER EDUCATION ACADEMY in <https://www.heacademy.ac.uk/individuals/fellowship/fellow> accessed 22/12/2017

⁵⁹ TEF the results source iStock

followed up by a legal practice course (LPC), which comes before a training contract. The training contract usually consist on a two-year period spent working at a law firm, to put into practice all the knowledge and skills acquired through the degree and the LPC. Even though the SRA does not deny that the current framework produces ‘highly competent’ practitioners; it has decided to dismantle the existent system by a centralised SQE.⁶¹ To start with, the SQE will only apply to Solicitors, not to Barristers. The Bar Standard Board (BSB) will still require that future Barristers hold a QLD, take a Bar Vocational Course and pupillage (one-year period training) in a barrister’s chambers. More importantly according to Bradney:

‘...the Bar Standards Board at present are minded to do the reverse of what the SRA is doing, keeping the requirement to have a degree for qualification as a barrister but increasing the class of degree that will be necessary from lower second to upper second. With it now being possible for clients to directly approach a barrister in the future the Bar may be able to argue that barristers are more highly qualified than solicitors.’⁶²

In any case according to Rowland (SRA Chair) the new centralised exam will help the all familiar employers and consumers:

‘Our proposals are all about setting and assuring high, consistent, professional standards for the future...the new SQE will serve the public, consumers, employers and the profession well.’

As we will see many disagree with those assertions; and it is safe to declare that the SQE proposal has generated a bitter backlash, not only from the employers and profession, but from universities. The latter have been positioned on a ‘crossroads’; according to Jackson and McConnell there are a few plausible responses by universities’ law schools: firstly, ‘no change’ particularly for elite law schools that will still retain their reputation and power of appeal to students; secondly, ‘minimal change’ for those high ranking institutions that may run some SQE courses commissioned to private companies; thirdly, ‘professional stream’ that will mean some law schools creating modules with professional elements linked to some aspects of the degree and embedding them in the curriculum; and lastly, ‘full integration’ this would mean for some law schools having to market programmes for those that want to practice law, it would mean to integrate many of the SQE requirements into the degree offered.⁶³ In any case, the SQE has rattled universities and their management, it may in some cases affect the curriculum and the ones delivering it, the law teachers. But before we look more

⁶⁰ A GDL is a one-year postgraduate conversion course for those that already have a non-law undergraduate degree and want to enter the legal career.

⁶¹ HARDEE M (2016) ‘Central Exam idea does not add up’ in the Law Society Gazette, (29/02/2016) <https://www.lawgazette.co.uk/features/central-exam-idea-does-not-add-up/5053909.article> accessed 28/12/2017

⁶² BRADNEY A (2016) ‘‘Dumbing down the Law: The SRA proposals for Legal Training’ in Politeia <http://www.politeia.co.uk/wp-content/Politeia%20Documents/2016/Feb%20-%20Dumbing%20down%20the%20Law/'Dumbing%20Down%20the%20Law'%20Feb%202016.pdf> accessed 29/12/2017

⁶³ JACKSON N and McCONNELL (2017) ‘‘Academic Lawyers and the new Solicitors Qualifying Examination: What stands in the way of *consensus ad idem*? (unpublished – in file with authors) p.2 1

closely into the effects of the SQE on the profession and universities we need to look at the reasons behind the SQE.

3.1. SQE and its Reasons.

In 2011 there was a review conducted by the SRA, the BSB and Ilex Professional Standards (IPS) into the trainings and education obligations for legal services in England and Wales. The review was published in 2013 under the name of the Legal Education and Training Review (LETR).⁶⁴ The SRA based on the topics discussed on LETR came up with the programme ‘Training for Tomorrow’ and began a consultation on the standard of competence that should be expected from solicitors and then issued a consultation on a Solicitors Qualifying Exam ‘for all new solicitors’.⁶⁵ Since then there has been up to five consultations, from ‘Training for tomorrow: Assessing Competence’⁶⁶ to ‘A new route to qualification’⁶⁷ and ‘Consultation Response and Our Decision on Next Steps.’⁶⁸ It is clear that as a Regulator the SRA is obliged to consult; but not to listen to stakeholders and make changes. Hence, the consultations are just, in reality, an exercise on presenting what has been decided. Regardless, the SRA highlighted some reasons to bring on the SQE, like: problems with social mobility/diversity and inconsistencies in the actual system. Regarding the first reason, the SRA complained about the price of some LPCs (up to £15,000⁶⁹ in some cases) and how this would affect social mobility in the profession. Social mobility in the legal context is obviously a problem, and recruitment appears bias towards Oxbridge/pre-1992 university students.⁷⁰ Furthermore, according to the SRA training contracts are averse to diversity in the legal profession. Following SRA data only 24% of trainee solicitors come from a Black, Asian and Minority Ethnic (BAME) background, when 37% of them are law students and 32% completed the LPC. Maybe by eliminating the LPC and separating training for assessment becoming a solicitor would be affordable and help diversity.⁷¹

The other reason presented by the SRA is stated by Brannan (SRA Director of education and training) on the following statement:

⁶⁴LETR: Setting Standards: the Future of Legal services education and Training Regulation in England and Wales’ published in June 2013

⁶⁵FRY E and WAKEFORD (2017) “Can we really have confidence in a centralised Solicitors Qualifying Exam? The example of the Qualified Lawyers Transfer Scheme” in *The Law Teacher* Vol 51 No 1, 2017, p. 98

⁶⁶ SOLICITORS REGULATION AUTHORITY ‘Training for tomorrow: Assessing competence’, Consultation on a proposal to introduce the Solicitors Qualifying Examination: Consultation Response (Published October 2016)

⁶⁷ SOLICITORS REGULATION AUTHORITY ‘A new route to qualification: the Solicitors Qualifying Examination’ (25 April 2017)

⁶⁸ SOLICITORS REGULATION AUTHORITY ‘Consultation Response and Our Decision on Next Steps’ (April 2017)

⁶⁹ LPCS do not qualify for students’ loans.

⁷⁰ FERGUSON L (2017) “Complicating the ‘holy grail’, simplifying the search: a critique of the conventional problematisation of social immobility in elite legal education and the profession” in *The Law Teacher* Vol 41 No 4, 2017, 378

⁷¹SRA Diversity Page <http://www.sra.org.uk/risk/outlook/priority-risks/diversity.page> accessed 29/12/2017

*‘...in 2013-2014 there were 104 providers of the QLD, 33 GDL providers, 26 providers of the LPC and 4,611 training contract providers. It would be surprising if standard were consistent across these members of organisations’.*⁷²

As a result of the SRA’s perception of inconsistencies in degrees and in training for solicitors pushed the idea for the need of a central assessment that would mitigate the inconsistencies; the SRA proposed doing this by copying the New York Bar exam. In fact, we should point out that there are differences between the UK and the US systems;⁷³ for example, in North American universities legal education is not delivered to undergraduates, but graduates (the students already hold a degree), delivering legal education only to postgraduate level.⁷⁴ Also, in the US there is no legal training as in the UK where at the minute there is the LPC followed by a training contract. In the US law graduates sit bar exams to enter the legal profession in various states; these graduates can practice once they pass the exam.⁷⁵ Commentators like Fry and Wakeford have had a look at how this centralised SQE could work in the UK, based on a study of the existing Qualified Lawyers Transfer Scheme (QLTS)⁷⁶, which is a ‘comprehensive centralised assessment’ for lawyers from other jurisdiction and barristers⁷⁷ to qualify as solicitors of England and Wales.⁷⁸ Both authors are hopeful that (based on their study) the SQE can work if some ‘prerequisites’ are met: such as ‘robust design, appropriate development of questions and training of assessors and insightful psychometric support’.⁷⁹ More details on the practicalities of the actual SQE, which will be introduced from ‘late 2020’⁸⁰ will be discussed in the next section.

3.2. SQE and its Practicalities.

As announced above, the new proposal set in the SRA is for new solicitors to pass a centralised exam, the SQE. The exam present two parts: the first part, would test the ability to ‘use and apply legal knowledge’; the second part, would test ‘legal skills’. The SQE is mapped to Miller’s Pyramid (Figure 1) according to the SRA. Stage 1 of the SQE is aimed at assessing the two lower levels of the pyramid; Stage 2 of the SQE will assess the higher two levels.

⁷² J Brannan, SRA director of education and training; ‘Speech to the Junior Lawyers Division Executive Committee’ (19 April 2015) <https://www.sra.org.uk/sra/news/events/conference-2015-04-19-junior-lawyers-division.page> accessed 30/12/2017

⁷³ DONNELLY C (2012) “Convergences and Divergences in educating Transnational Lawyers in *The International Lawyer* Vol 46, 2012, p. 627

⁷⁴ Ibid 627-8

⁷⁵ Ibid 630

⁷⁶ Introduced by the SRA ON 2010

⁷⁷ From England and Wales

⁷⁸ Was introduced in 2010 by the SRA replacing the Qualified Lawyers Transfer Test (QLTT), introduced in 1990. The QLTS was inspired on assessment methodologies used in other jurisdictions such as medicine, in FRY E, CREWE J and WAKEFORD (2013) ‘Using multiple choice questions to examine the content of the qualifying law degree accurately and reliably: the experience of the Qualified Lawyers Transfer Scheme, (2013) *The Law Teacher* Vol 47, No 2, 234

⁷⁹ FRY E and WAKEFORD (2017) “Can we really have confidence in a centralised Solicitors Qualifying Exam? The example of the Qualified Lawyers Transfer Scheme” in *The Law Teacher* Vol 51 No 1, 2017, p. 99

⁸⁰ SRA website

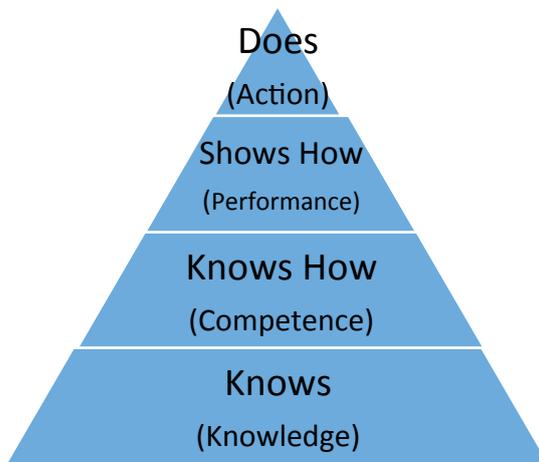


Figure 1: Miller's Pyramid⁸¹

The Overview of the SQE is presented (in Figure 2)⁸² below. The first stage of the SQE 'functioning knowledge assessments' would be tested using computed-based objective testing. The questions will be single best answers, extended matching questions and multiple-choice questions. All of these assessments will include 'unflagged ethical question'.⁸³ In principle Universities are worried about this Stage 1, as in theory Stage 2 should come after some work experience. However, some have already flagged out the fact that a law degree is not essential anymore in order to become a solicitor:

*'...the law degree is not an essential pre-requisite for safe practice as a solicitor... To think that a computer-based, multiple-choice question examination is the equivalent of three years of study and intellectual development on a law degree...is quite simply bonkers.'*⁸⁴

Also, while the SRA expects candidates to take stage one of the examination before getting any work-based experience; the SRA introduces another change with the SQE. The new system will recognise experience outside the typical training contract: hence, it can be accepted as 'work-based learning' if the candidate had worked in a student law clinic,⁸⁵ or work experience as an apprentice or paralegal⁸⁶, and similarly placement as part of a sandwich degree.⁸⁷ Candidates can actually sit SQE stage 2 without having

⁸¹ MILLER G E (1990) "The Assessment of Clinical Skills/Competence/Performance" in *Academic Medicine* Vol 65 No 9, 1990. P 63-67.

⁸² SRA, Overview of the SQE in Annex 1: Assessment Specification p.6 <https://www.sra.org.uk/sra/consultations/solicitors-qualifying-examination.page#download>

⁸³ Ibid

⁸⁴ HARDEE 'Central Exam' op. cit.

⁸⁵ Law school programmes that provide hands-on-legal experience to students and normally provides free legal services to clients usually directed by members of staff that are practitioners.

⁸⁶ They provide support to solicitors and barristers.

⁸⁷ Is a four-year undergraduate course in which students undertake one-year placement on a firm; usually after the second year at university.

completed the work-based learning (18 to 24 months), but it will be required completed before admission as a solicitor.⁸⁸

Another big change we cannot forget is that the LPC is not a requirement any more. The SRA through the SQE has shown that ‘assessment will now be separate from and independent of training.’⁸⁹ There may be replacement courses to the LPC or some solicitors apprenticeship that will include what is required to pass the SQE. The reality is that some city (London) firms are used to hiring certain providers of LPC, which offer courses tailored to those specialist firms. Undoubtedly, it is going to be more difficult for those specialist law firms to make sure their trainees have ‘all’ the experience required now by the SRA in the new SQE. Particularly, if many of the subjects’ content required in the SQE are not relevant to their specific business.⁹⁰

Figure 2

Overview of the SQE	
Stage 1	Stage 2
<p>6 x Functioning Legal Knowledge Assessments:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Principles of Professional Conduct, Public and Administrative Law, and the Legal Systems of England and Wales • Dispute Resolution in Contract or Tort • Property Law and Practice • Commercial and Corporate Law and Practice • Wills and the Administration of Estates and Trusts • Criminal Law and Practice. <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <p>1 x Practical Legal Skills Assessment:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Legal Research and Writing. 	<p>2 x 5 Practical Legal Skills Assessments:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Client Interviewing • Advocacy/Persuasive Oral Communication • Case and Matter Analysis • Legal Research and Written Advice • Legal Drafting. <p>All five assessments must be taken and passed in the same two practice contexts of the candidate’s choice, making a total of ten assessments.</p> <p>The practice contexts are: Criminal Practice; Dispute Resolution; Property; Wills and the Administration of Estates and Trusts; Commercial and Corporate Practice.</p>

In conclusion, anyone wanting to be a solicitor after 2020 will have to:

- Have a degree or equivalent qualification (i.e. apprenticeship)
- Pass the SQE

⁸⁸ SOLICITORS REGULATION AUTHORITY web page

⁸⁹ Ibid

⁹⁰ HARRIS M Harris (2015) ‘The legal education system may soon be overhauled – here’s how’ (7 December 2015) the Guardian <https://www.theguardian.com/law/2015/dec/07/the-legal-education-system-may-soon-be-overhauled-heres-how> accessed 23/12/2017

- Complete the qualifying legal work experience
- Surpass the SRA's character and suitability test.⁹¹

These requirements will be the same for overseas lawyers; thus, we can wave farewell to the QLTS.⁹² At the moment any exemption offered to EU nationals that work in the British legal profession will depend on any agreement reached on access to the single market.⁹³

Unquestionably, the SQE has opened an alternative way to be a solicitor that does not necessitate to study full-time at a University and completing an LPC, with all the money that fees for both entail. There may be many prospective solicitors attracted to this new path; however, as we will see in the next section, this new path has had a hostile reception not just by parts of the profession but by universities and law teachers.

3.3. SQE and its Immediate Reactions.

Looking at the immediate response, the SQE has got a challenging road ahead. It is clear that the SQE will have more impact on the profession than on Universities' law schools, as not all law graduates become solicitors. Moreover, it is expected that in actual fact 'the vast majority of solicitors will have degrees.'⁹⁴ Besides, law degrees are seen as one of 'the useful degrees to have'.⁹⁵ The problem is that if the SRA keeps pushing the idea that solicitors do not need degrees, it may reduce confidence on the profession of being a solicitor.⁹⁶ Those providing training for firms have warned that:

*'These proposals if implemented will seriously damage this country's legal profession's international standing. All our major competitor jurisdictions require their lawyers to be educated to at least Masters' level. Assessing competence to practice at a lower level threatens the standing, quality and reputation of the solicitors' profession. Given that most professions including nursing, teaching...the police are now graduate-entry professions, the SRA's proposals lack credibility and will undermine public confidence in the legal profession'*⁹⁷

The international standing of legal education is complicated by adding the Brexit 'saga', as UK universities still want to collaborate with those not leaving the EU;⁹⁸ it will take

⁹¹ LAW CAREERS NET 'The Solicitors Qualifying Examination: everything we know so far' LawCareers.Net on 13/06/2017. <https://www.lawcareers.net/Information/Features/13062017-The-Solicitors-Qualifying-Examination-what-we-know-so-far> accessed 28/12/2017

⁹² QLTS Candidates that have completed successfully QLTS 1 could choose to do QLTS 2 (subject to availability) or SQE stage 2. For postgraduate conversion after September 2020.

⁹³ SOLICITORS REGULATION AUTHORITY web page

⁹⁴ BRADNEY, 'Dumb the Law ' op.cit 25

⁹⁵ FURNHAM A and PERTRIDES K (2010), 'The best university degrees to get a job' in *Higher Education Review* Vol 42, 2010, 54

⁹⁶ BRADNEY, 'Dumb the Law ' op.cit 22

⁹⁷ Professor Crisp, Dean of BPP University's Law School, which provides training for over 50 leading law firms, in BRADNEY, 'Dumb the Law ' op.cit 18

⁹⁸ The European Commission has warned on its research and innovation portal that if the UL withdraws without agreement British researchers will lose their grants under Horizon 2020.

at least a decade for UK universities to settle agreements with EU countries individually.⁹⁹ Moreover, UK universities are worried about their European staff being grabbed by other EU members.¹⁰⁰ But this will be clearly subject for another paper. In a more practical level, to the SRA rationale or purpose of allowing more people to become solicitors, by facilitating more social mobility and diversity, Hardee brings an obvious fact: there are a limited number of training places. The SRA needs to accept that there are more law graduates than training contracts. ‘not everyone who wants, gets’.¹⁰¹

*What the SRA should be asking is whether law graduates have made an informed decision to study law, knowing the limited opportunities for training places available, and whether the numbers of law graduates are inflated by students who are not going to meet the required standards but who have been enticed onto law degrees by universities whose funding pressures require them to enroll as many students as possible on their law degree programs?*¹⁰²

The SRA accepts there is clear opposition from academics institutions.¹⁰³ Bradney states that many associations representing those in university law schools: The Association of Law Teachers, the Committee of Heads of University Law Schools, the Society of Legal Scholars and the Socio-Legal Studies Association, were all clear that ‘the SRA’s suggestions were fundamentally flawed.’¹⁰⁴ For example, the Society of Legal Scholars commented that:

*‘...neither the Legal Education and Training Review nor subsequent research has shown that there is a substantial body of evidence that shows the need for radical changes to existing arrangements’*¹⁰⁵

More particularly, Hall denounces discrepancy in the data offered from one of the Consultations of the SRA.¹⁰⁶ In sum, some universities and law teachers are denouncing the danger of ‘over-regulation based on inadequate evidence.’¹⁰⁷ Furthermore, academics like Moorhead criticize also the type of qualifying law degree the SRA may sponsor:

⁹⁹ WILSON L (2017) ‘A bad-tempered Brexit is a risky mover for universities’ L. Wilson (The Guardian) 11/11/2017 <https://www.theguardian.com/higher-education-network/2017/oct/11/brexit-cool-headed-european-wayuniversities-benefit>; accessed 25/12/2017; FAZACKERLEY A (2017) ‘2 VCs on...how is Brexit impacting universities?’ A. Fazackerley (The Guardian) 20/09/17 <https://www.theguardian.com/higher-education-network/2017/sep/20/2vcs-onhow-is-brexit-impacting-universities> accessed 26/12/2017

¹⁰⁰ FAZACKERLEY A (2017) ‘Universities abroad headhunting 95% of UCL’s top EU researchers, provost says’ A. Fazacherley (The Guardian) 29/08/2017 <https://www.theguardian.com/education/2017/aug/29/universities-abroad-headhunting-ucl-eu-researchers-brexit> accessed 25/12/2017

¹⁰¹ HARDEE ‘Central Exam’ op. cit

¹⁰² Ibid

¹⁰³ ‘Consultation Response and Our Decision on Next Steps’ (April 2017) <https://www.sra.org.uk/sra/consultations/solicitors-qualifying-examination.page>

¹⁰⁴ BRADNEY, ‘Dumbing down the law’ op cit. 4

¹⁰⁵ Ibid

¹⁰⁶ ‘... there are not 253 responses listed, as the SRA claims. The document consisted on only 148 responses that address the feedback questions...’ in HALL ‘Notes on the SRA’ op. cit 365

¹⁰⁷ BRADNEY, ‘Dumbing down the law’ op cit. 4-5

‘...the SQE will drive a prioritization of a limited kind of knowledge (and a particularly legal kind of knowledge) over the crucial elements that a high quality legal education could provide: understanding law in context; critical thinking; and innovation in thought about law.’¹⁰⁸

In conclusion, market pressures in the HE and in legal education indicates that many law teachers aspiration for a ‘liberal legal education’ may not be enough for our future law students; ideas of employability¹⁰⁹ are quickly pushing law teachers into producing ‘professional’ law graduates,¹¹⁰ without having a ‘proper’ say on it.

4. Conclusions.

Law teachers are being affected by the changes introduced by TEF and the SQE. On the one hand, the metrics used in TEF sound foreign to University teachers that are more worried about the quality of the teaching and the learning of the students, than about employability or professionalism of their graduates. On the other hand, the SQE is already rattling universities, which are discussing which way their law schools should go in order to accommodate the type of law degree they will offer. Obviously, the idea of the SRA to envisage solicitors without a degree is being received with astonishment by many in legal education. In truth we do not yet know the real consequences of all these changes. Besides, there is no reason in principle, for these new pressures from the Government, the market, the TEF, the universities managements or the SQE, to be a total disadvantage for the future of legal education. What is certainly a problem is the fact that law teachers have not really had a say in all these changes, while it will be them on the ground dealing first-hand with a rapidly changing legal education landscape.

Bibliography

BACHAN R (2017), “Grade Inflation in UK Higher Education” in *Studies in Higher Education*, Vol 42, No 8, 2017, p. 1580-1600

BADLEY G (2016) “The Pragmatic University: A Feasible Utopia?” in *Studies in Higher Education* Vol 41 No 4, 2016, p. 631-641

BARON P and CORBIN L (2012), “Thinking like a Lawyer, acting like a Professional: Communities of Practice as a means of Challenging Orthodox Legal Education” in *The Law Teacher* Vol 46 No 2, 2012) 100-109

¹⁰⁸ MOORHEAD R (2016) (professor of Law and professional ethics at UCL, in ‘Lawyer Watch’ ‘My response to the SRA’s proposals for and SQE, 28 feb 2016.<https://lawyerwatch.wordpress.com/2016/02/28/my-response-to-the-sras-proposals-for-an-sqe/>

¹⁰⁹ TURNER J, BONE A and ASHTON J (2016), “Reasons why law students should have access to learning law through a skills-based approach (2016) in *The Law Teacher* DOI: 10.1080/030694001.2016.1201739 2.

¹¹⁰ DAGILYTE E and COE P (2014) “Professionalism in Higher Education: Important not only for Lawyers” in *The Law Teacher* Vol 48 No 1, 2014, 33-42; BARON P and CORBIN L (2012), “Thinking like a Lawyer, acting like a Professional: Communities of Practice as a means of Challenging Orthodox Legal Education” in *The Law Teacher* Vol 46 No 2, 2012) 100-109

BLACKMORE P (2016) “Why Research Trumps Teaching and What can be Done About It” in *Tackling Wicked Issues: Prestige and Employment in the Teaching Excellence Framework*, ed, P Blackmore, R. Blackwell, and M Edmondson, 2016, Oxford. Occasional Paper 13, p 9-37

BOLSMANN C and MILLER D R (2008) “International student recruitment to universities in England: Discourse, rationales and globalisation” in *Globalisation, Societies and Education* Vol 6, 2008, p. 75-88

BUNCE L, BAIRD A and JONES S E (2017) “The Student-as-a-consumer Approach in higher education and Its Effect on Academic Performance” in *Studies in Higher Education*. Vol 42 No 11, 2017, p. 1958-1978

COLLINI S (2016) “Who are the Sponger Now?” in *London Reviews of Books*, Vol 38 No 2, 2016, p. 33-37

CONSUMER RIGHTS ACT 2015.

DEPARTMENT FOR BUSINESS INNOVATION AND SKILLS (White Paper 2016) ‘Success as a Knowledge Economy: Teaching Excellence, Social Mobility and Students Choice’ Published 16 May 2016

DEPARTMENT FOR BUSINESS INNOVATION AND SKILLS, (Green Paper) 2015. ‘Fulfilling our potential: teaching excellence, social mobility and student choice’ Published May 2015.

DEPARTMENT FOR EDUCATION, “Office for Students: regulatory framework for higher education” (Published 19 October 2017).

DAGILYTE E and COE P (2014) “Professionalism in Higher Education: Important not only for Lawyers” in *The Law Teacher* Vol 48 No 1, 2014, 33-42

DONNELLY C (2012) “Convergences and Divergences in educating Transnational Lawyers in *The International Lawyer* Vol 46, 2012, p. 627-634

FERGUSON L (2017) “Complicating the ‘holy grail’, simplifying the search: a critique of the conventional problematisation of social immobility in elite legal education and the profession” in *The Law Teacher* Vol 41 No 4, 2017, 377-400

FRANKHAM J (2017) “Employability and higher education: the follies of the ‘Productivity Challenge’ in the Teaching Excellence Framework in *Journal of Education Policy*, Vol 32 No 5, 2017 p. 628-641

FRY E, CREWE J and WAFEFORD (2013) “Using multiple choice questions to examine the content of the qualifying law degree accurately and reliably: the experience of the Qualified Lawyers Transfer Scheme” in *The Law Teacher* Vol 47 No 2, 2013 p. 234-242

FRY E and WAKEFORD (2017) “Can we really have confidence in a centralised Solicitors Qualifying Exam? The example of the Qualified Lawyers Transfer Scheme” in *The Law Teacher* Vol 51 No 1, 2017, p. 98-103

FURNHAM A and PERTRIDES K (2010), ‘The best university degrees to get a job’ in *Higher Education Review* Vol 42, 2010, 50-62

HALL E (2017) “Notes on the SRA report of the consultation on the Solicitors qualifying Exam: ‘Comment is free, but facts are sacred’” in *The Law Teacher* Vol 51 No 3, 2017, p. 364-372

HAYES A (2017) “The Teaching Excellence Framework in the United Kingdom: An Opportunity to Include International Students as ‘Equals?’” in *Journal of Studies in International Education* Vol 21 No 5, 2017, p. 483-497

HEANEY C and MACKENZIE H (2017) “The Teaching Excellence Framework: Perpetual Pedagogical control in Postwelfare Capitalism” in *Compass: Journal of Learning and Teaching* Vol 10 No 2, 2017, p. 1-14

HIGHER EDUCATION ACADEMY (Qualifications) in <https://www.heacademy.ac.uk/individuals/fellowship/fellow>
HIGHER EDUCATION AND RESEARCH ACT 2017

HUBBLE S, FOSTER , D Foster and BOLTON P (2016) ‘Higher education and Research Bill’ Briefing Paper No 7608 (Published 30 June 2016)

JACKSON D (2015) “Employability skill development in work-integrated learning: Barriers and best practice” in *Studies in Higher Education* Vol 40 No 2, 2015, 350-361

JACKSON N and McCONNELL (2017) “Academic Lawyers and the new Solicitors Qualifying Examination: What stands in the way of *consensus ad idem*? (unpublished – in file with authors)

LETR: Setting Standards: the Future of Legal services education and Training Regulation in England and Wales’ published in June 2013

LYNCH R and HENNESSY J (2017) “Learning to earn? The role of performance grades in higher education” in *Studies in Higher Education* Vol 42 No 9. 2017, p. 1750-1763

MILLER G E (1990) “The Assessment of Clinical Skills/Competence/Performance” in *Academic Medicine* Vol 65 No 9, 1990. P 63-67.

NEARY M (2016) “Teaching Excellence Framework: a critical response and an alternative future” in *Journal of Contemporary European Research* Vol 12 No 3, 2016, p. 690-695

RIGG D (2013) “Embedding employability in Assessment: Searching for the balance between academic learning and skills development in law: A case study” in *The Law Teacher* Vol 47 No 3, 2013, 404-412

ROBINSON W and HILLI A (2016) “The English ‘Teaching Excellence Framework’ and Professionalising Teaching and Learning in Research-Intensive Universities: and Exploration of Opportunities, Challenges, Rewards and Values from a Recent Empirical Study’ in *Foro de Education*, Vol 14 No 21, 2016, p. 151-165

SABRI D (2013) “Student evaluations of Teaching as ‘Fact-Totems’: The Case of the UK National Student Survey’ in *Sociological Research Online* Vol18 No 4 (published 30 Nov 2013) <http://www.socresonline.org.uk/18/4/15.html>

SMITH G and SMITH T (2014) “Tackling Educational disadvantage by Area: continuity and Change to Urban Areas in England 1968-2014” in *Oxford Review of Education* Vol 40 No 6, 2014, p. 715-738

SOLICITORS REGULATION AUTHORITY ‘A new route to qualification: the Solicitors Qualifying Examination’ (25 April 2017)

THOLEN G et al. (2016) “Higher Education, Graduate Skills and the Skills of Graduates: The Case of Graduates as Residential Sales Estate Agents” in *British Educational Research Journal* Vol 42 No 3, 2016, p. 508-523

TURNER J, BONE A and ASHTON J (2016), “Reasons why law students should have access to learning law through a skills-based approach (2016) in *The Law Teacher* DOI: 10.1080/030694001.2016.1201739 2.

TYMON A (2013) “The Student Perspective on Employability” in *Studies in Higher Education*, Vol 38 No 6, 2013, p. 841-856

WHICH? (2014) ‘A Degree of Value: value for money from the student experience’ (November 2014)

WOOD M and SU F (2017) “What makes an excellent lecturer? Academics’ perspectives on the discourse of ‘teaching excellence’ in higher education” in *Teaching in Higher Education* Vol 22, No 4, 2017 p. 451-466

WOODALL T, HILLER A and RESNICK (2014) “Making Sense of Higher Education: Students as Consumers and the Value of the University Experience” in *Studies in Higher education* Vol 39 No1, 2014, p. 48-67

Recursos en Red

BOXALL M (2016) ‘Higher Education White Paper: The Big Changes’ Higher Education Network. The Guardian, 16 May 2016. <https://www.theguardian.com/higher-education-network/2016/may/16/higher-education-white-paper-the-big-changes>

BRADNEY A (2016) ‘Dumbing down the Law: The SRA proposals for Legal Training’ in Politeia <http://www.politeia.co.uk/wp-content/Politeia%20Documents/2016/Feb%20-%20Dumbing%20down%20the%20Law/'Dumbing%20Down%20the%20Law'%20Feb%202016.pdf> accessed 29/12/2017

FAZACKERLEY A (2017) ‘2 VCs on...how is Brexit impacting universities?’ (The Guardian) 20/09/17 <https://www.theguardian.com/higher-education-network/2017/sep/20/2vcs-onhow-is-brex-it-impacting-universities>

HARDEE M (2016) ‘Central Exam idea does not add up’ the Law Society Gazette, 29/02/2016 <https://www.lawgazette.co.uk/features/central-exam-idea-does-not-add-up/5053909.article> accessed 28/12/2017

HOLYROYD J and SAUL J, (2016) ‘Will the Teaching Excellence Framework Be Sexist’ the Guardian (4 April 2016) <https://www.theguardian.com/higher-education-network/2016/apr/04/will-the-teaching-excellence-framework-be-sexist>

iSTOCK (2017) ‘Teaching excellence framework (TEF) results 2017 (22 June 2017) <https://www.timeshighereducation.com/news/teaching-excellence-framework-tef-results-2017>

MORGAN J (2017) ‘Higher Education and Research Bill passed by UK Parliament ‘ (27 April 2017) The Times Higher Education. <https://www.timeshighereducation.com/news/higher-education-and-research-bill-passed-uk-parliament#survey-answer>

MORGAN J, (2015) ‘Jo Johnson Under Fire for Calling some University Teaching Lamentable’ The Times Higher education (8 December 2015) <https://www.timeshighereducation.com/news/jo-johnson-under-fire-calling-some-university-teaching-lamentable>

MOORHEAD R (2016) (Professor of Law and professional ethics at UCL, in ‘Lawyer Watch’ ‘My response to the SRA’s proposals for and SQE, (28 February 2016.) <https://lawyerwatch.wordpress.com/2016/02/28/my-response-to-the-sras-proposals-for-an-sqe/>

PELLS R (2017) ‘Elite UK universities found to be second-rate in new Government ratings’ (21 June 2017), More than half of Russell Group institutions – traditionally considered to the best in the country – did not score top marks. <http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/top-uk-university-rankings-gold-silver-bronze-oxford-cambridge-tef-teaching-excellence-framework-new-a7801681.html>

WILSON L. (2017) ‘A bad-tempered Brexit is a risky mover for universities’ (The Guardian) 11/11/2017 <https://www.theguardian.com/higher-education-network/2017/oct/11/brex-it-cool-headed-european-wayuniversities-benefit>

FLIPPED CLASSROOM Y DERECHO FINANCIERO: UN BINOMIO NECESARIO¹

MARÍA DEL MAR SOTO MOYA
Dra. Derecho Financiero y Tributario

marsotomoya@uma.es
Universidad de Málaga

Resumen:

En el contexto universitario actual, en el que el alumnado realiza un uso constante de las TICs, se hace imprescindible la utilización por parte del docente de los escenarios virtuales de aprendizaje. Estos instrumentos resultan idóneos en la enseñanza del Derecho Financiero, en el que la indisolubilidad entre contenidos teóricos y prácticos provoca la necesidad de conocer la realidad existente. Este objetivo puede lograrse a través de la metodología de la clase invertida, que convierte al alumnado en un sujeto activo del aprendizaje, superando la consideración de simple oyente en las clases presenciales.

Palabras claves: Clase invertida, Derecho Financiero, innovación, metodología, escenario virtual.

Abstract:

In the current university context, in which students make constant use of ICT, it is essential to use the virtual learning environments. These instruments are ideal in the teaching of Financial Law, in which the indissolubility between theoretical and practical contents provokes the need to know the existing reality. This objective can be achieved through the methodology of the flipped classroom, which turns the student into an active subject of learning, surpassing the consideration of simple listener in face-to-face classes.

Keywords: Flipped classroom, Financial Law, innovation, methodology, virtual environment.

Sumario: 1. Introducción- 2. Concepto y características de la clase invertida- 3. Herramientas para la realización de la clase invertida- 4. La conveniente utilización de la clase invertida en las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario- 5. A modo de reflexión. Bibliografía.

¹ Este artículo se enmarca en el Proyecto de Innovación Educativa *PIE 17-028* “Los medios de información como recurso didáctico en la enseñanza del Derecho”, concedido por la Universidad de Málaga en la convocatoria 2017-2019.

REJIE Nueva época: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa
Núm.18, Junio 2018, pp. 31-42

[En línea] <http://www.revistas.uma.es/index.php/rejie>

1. Introducción.

La Universidad española ha sufrido en la últimas décadas importantes cambios en cuanto a la ordenación de las enseñanzas, y por tanto, también respecto a la metodología docente².

Con la Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999, se instauró un sistema educativo común con el doble objetivo de lograr una mayor compatibilidad y cotejo de los sistemas nacionales de educación superior, por una parte, y de incrementar la competitividad del sistema de enseñanza superior europeo por otra, potenciando su capacidad de atracción hacia el exterior.

Para ello, se estableció un sistema de titulaciones comparables, un sistema común de créditos (ECTS) o la mayor promoción de la movilidad, entre otras herramientas. En la actualidad, son evidentes las implicaciones que para el ejercicio de la docencia se han derivado de la Declaración de Bolonia, de la implantación del crédito europeo y, en general, del proceso de adaptación al Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES)³. Pese a que, en un primer momento, uno de los propósitos de los nuevos Planes de Estudios fue la limitación del número de estudiantes por grupo, con el objetivo de facilitar la realización de trabajos prácticos y superar la clase magistral como metodología principal, lo cierto es que en la actualidad, al menos en titulaciones como el Grado en Derecho, en muchas asignaturas se supera sin dificultad la cifra de cien alumnos/as.

Esta circunstancia, provocada entre otras razones por la crisis económica por la que hemos atravesado, dificulta, en mi opinión, la realización de prácticas en clase, así como la adquisición de determinadas competencias por parte de los discentes. Por ejemplo, dentro de las competencias básicas del Grado en Derecho de la Universidad de Málaga, en el que imparto diferentes asignaturas, una de las competencias básicas es “que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado” o, dentro de las competencias transversales: trabajo en equipo, liderazgo, aprendizaje autónomo... Resulta complicado, en grupos de más de cien alumnos/as y en el ámbito espacial y temporal de la clase presencial, realizar prácticas o dinámicas de grupo que permitan al alumno/a adquirir ese tipo de competencias, además de los conocimientos básicos sobre el temario establecido.

Es en este punto en el que, como docentes, debemos preguntarnos: ¿Es posible establecer una nueva metodología que permita un aprendizaje más práctico por parte del alumnado? ¿Es posible la adaptación de la enseñanza a las nuevas realidades? La respuesta debe ser positiva, existen instrumentos que posibilitan, dentro de los parámetros de los Planes de Estudios establecidos, un aprendizaje activo, autónomo y reflexivo del alumno/a. Y entre estas herramientas se encuentra el modelo de la clase invertida o *flipped classroom*.

² Una recopilación de toda la normativa aplicable en el ámbito universitario puede consultarse en ALCUBILLA, E.A. (2016): *Código de Universidades*. Códigos electrónicos. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado.

³ En nuestro país, el Gobierno aprobó el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, seguido de otras disposiciones complementarias, con el que se declararon derogados los RD 55 y 56 de 2005.

2. Concepto y características de la clase invertida.

La necesidad de renovación metodológica en el ámbito universitario es una realidad incuestionable hoy en día. Son numerosos los estudios que evidencian la obsolescencia de la clase magistral tradicional, en la que la atención de los alumnos disminuye después de los primeros quince minutos de clase⁴. Al respecto, establece IMBERNÓN que “si bien, es cierto, que no se debe dejar de lado el tradicional objetivo de transmitir conocimientos específicos, aparecen objetivos nuevos y se modifica la relación de prioridades. Ante estos cambios es necesario adoptar metodologías didácticas eficaces para afrontar los nuevos requerimientos”⁵.

Entre estos requerimientos destaca la necesidad de que el alumno, y más en el contexto universitario, aprenda no solo desde una perspectiva teórica o conceptual, sino desde un enfoque práctico y aplicable tanto a su ámbito profesional como en la propia sociedad civil. Para que este objetivo pueda cumplirse, es necesario que el trabajo del alumno se traslade fuera del aula pues, como señalaba anteriormente, las insuficientes horas de clase presencial, unido al elevado número de alumnos, provoca enormes dificultades para acometer esta tarea.

Sin embargo, estos obstáculos pueden ser franqueables a través de la metodología de la clase invertida, que facilita las condiciones necesarias para que los alumnos aprendan por sí mismos. El alumnado se convierte en el centro de la clase, adquiriendo un rol mucho más activo, superando el papel de simple oyente y participando en las actividades presenciales. Por su parte, el profesor/a supera también el rol de “busto parlante” con preeminencia de métodos expositivos para convertirse en un moderador/a de la actividad, aportando sugerencias y recursos para la resolución de los problemas⁶.

Uno de los primeros ejemplos de *flipped classroom* o clase invertida fue el método utilizado por Bergmann y Sams, profesores del Woodland Park High School que, ante el absentismo y la apatía que mostraba el alumnado, pensaron que una buena solución sería grabar sus clases y colgarlas en YouTube como material de apoyo para que pudieran visualizarse en cualquier momento. Después utilizaban las clases para la realización de actividades prácticas y no para una explicación tradicional. En este sentido, como señalan SÁNCHEZ VERA, SOLANI FERNÁNDEZ y GONZÁLEZ CALATAYUD “*Flipped Classroom* ha permitido que los alumnos identifiquen el aprendizaje como objetivo último de la actividad, y no la realización de la tarea, o lo que es peor, la superación del examen”⁷.

⁴ Sobre este particular, BUNCE, D. M., FLENS, E. A., y NEILES, K. Y. (2010): “How long can students pay attention in class? A study of student attention decline using clickers”. *Journal of Chemical Education*, 87(12), págs. 1438-1443.

⁵ IMBERNÓN, F. (2018): “Cómo mejorar las sesiones expositivas”, *Campus virtual UMA*.

⁶ En este sentido, IMBERNÓN, F. (2009): “Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad”, *Cuadernos de Docencia Universitaria*, N° 14.

⁷ SÁNCHEZ VERA, M.M.; SOLANO FERNÁNDEZ, I.M. y GONZÁLEZ CALATAYUD, V. (2016): “FLIPPEDTIC: Una experiencia de *Flipped Classroom* con alumnos de Magisterio”, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, Vol 15 (3), pág. 71.

La clase invertida supone la incorporación de información por el alumno de forma previa a la clase presencial, de manera que en esta se pueden realizar actividades prácticas y de aplicación a la vida real. Como indican SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, RUIZ-PALMERO y SÁNCHEZ-VEGA “es un enfoque pedagógico que consiste en emplear el tiempo fuera del aula en realizar determinados procesos de aprendizaje que tradicionalmente se hacen dentro de la misma y, por su parte, dentro del aula, con la presencia, guía y experiencia del docente, el tiempo se emplea en potenciar y facilitar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos, en aplicar conceptos y participar de forma creativa en los contenidos”⁸.

Teniendo en cuenta estas definiciones, podría considerarse que la clase invertida viene utilizándose por algunos docentes de forma recurrente desde hace décadas. Sin embargo, la clase invertida no consiste solo en realizar en casa lo que antes se hacía en clase, sino que supone una nueva forma de enseñanza, pues el profesor/a también puede, e incluso debe, participar en esas actividades fuera de clase. Y esto es posible a través de los medios tecnológicos, que han comenzado a utilizarse de forma habitual en la docencia universitaria en los últimos años.

La clase invertida se sustenta en los llamados escenarios virtuales de aprendizaje. Estos escenarios no solo son un artilugio para presentar información de forma virtual, sino que son un verdadero instrumento de mediación que propone una estructura de acción específica desde donde profesorado y alumnado lleven a cabo estrategias para el aprendizaje tecnológicamente mediado⁹.

En el contexto universitario el cambio progresivo, desde el modelo clásico de enseñanza hacia un modelo de aprendizaje activo, autónomo, al tiempo que crítico y reflexivo del alumno/a, requiere un cambio profundo de la práctica docente, en el desarrollo de la relación enseñanza-aprendizaje¹⁰. Por todo lo que estos elementos aportan, la incursión y el empleo de las TICS se antojan como pilares elementales de este tránsito. La institución educativa y el profesor/a dejan de ser fuentes de todo conocimiento, y el profesor/a debe pasar a actuar como guía de los alumnos/as, facilitándoles el uso de los recursos y las herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas. Como resultado, el profesor/a acusa implicaciones en su preparación profesional, pues se le requiere, en su proceso de formación –inicial o de reciclaje–, ser usuario aventajado de recursos de información.

En el entorno universitario, este particular pasa a ser imprescindible, como indican FELIZ-MURIAS y RICOY “Es interesante que nos planteemos, en la educación superior, combinar diferentes estrategias metodológicas tanto por su aporte complementario como por la mejor adecuación de unas u otras en diferentes situaciones”¹¹. Estos escenarios virtuales dan lugar a todo un nuevo panorama educativo

⁸ SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J.; RUIZ-PALMERO, J. y SÁNCHEZ-VEGA, E. (2017): “Flipped classroom. Claves para su puesta en práctica”, *Revista de Educación Mediática y TIC*, Nº 6, pág. 343.

⁹ OSUNA ACEDO, S.(2014): *Escenarios virtuales educacionales*, Icaria.

¹⁰ FERNÁNDEZ MUÑOZ, R. (2014): “Entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje para la docencia en la Universidad de Castilla-La Mancha”, *Revista de Unidades de Información*, Núm. 6, pág. 7.

¹¹ FELIZ-MURIAS, T. y RICOY, C. (2008): “El desafío tecnológico en el proceso de aprendizaje universitario: los foros formativos”, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, Vol. 7, Núm. 1,

e innovador enfoque pedagógico al que la Universidad no puede permanecer ajena, máxime si se persigue la reinvencción continua y permanente de la enseñanza.

En un mundo donde el conocimiento fluye de forma inminente y multidireccional a través de las nuevas tecnologías, en un país donde los jóvenes de entre 16 y 24 años pasan 4 horas de media al día consultando sus dispositivos tecnológicos ... ¿Se puede entender la educación en esas edades sin TICs? ¿Acaso no tendrían que ser ya herramientas inherentes a la docencia universitaria? No resulta adecuado en la actualidad contemplar una educación segregada de las nuevas tecnologías.

La clase invertida tendrá un verdadero efecto motivador en el alumnado si el trabajo autónomo e incluso el trabajo en clase se realiza en entornos virtuales. Entre los mismos, pueden destacarse diferentes herramientas, tanto sincrónicas como asincrónicas: plataformas de e-learning, wikis, blogs, foros, video-conferencias, correo electrónico, instrumentos de evaluación como Kahoot o Mentimeter...

3. Herramientas para la realización de la clase invertida.

- Plataformas de e-learning

Los Learning Management System son programas que, al ser instalados en un servidor, ayudan al docente a administrar la enseñanza virtual desde cualquier ordenador conectado a Internet en todos sus aspectos: gestionar la participación de individuos, recursos, actividades, módulos, permisos, generar informes, evaluaciones, videoconferencias... etc. Este tipo de plataformas, nos remitamos a entornos gratuitos (como Moodle o Dokeos entre otros) o de pago (E-ducative, Blackboard...), deben ser instaladas en un servidor.

- Blogs

Los blogs forman parte de nuestra cotidianeidad . Cada vez son más los que se apuntan a servir de su propio espacio para compartir, promocionarse y, por qué no, vivir de ellos.

Así, podemos definir el blog es un sitio Web donde se recopilan mensajes de uno o varios autores sobre una temática en particular. Su acceso y creación es libre para todo usuario, y las plataformas de mayor presencia son *Wordpress* y *Blogger*. Como indica TORRES RIOS, las ventajas de su utilización en el aula son múltiples¹²:

1. Fomenta una actitud crítica ante lo que se lee.
2. El blog pone fin al uso pasivo de Internet y aporta interactividad plena.
3. El blog proporciona a los alumnos/as una audiencia real. Normalmente los alumnos/as escriben y hacen los ejercicios para la clase y para el profesor/a, que se convierte en la única persona que lee los escritos. Sin embargo, en los blogs, los lectores/as son los compañeros/as, los cuales están interesados en comunicar algo.

pág. 58.

¹² TORRES RIOS, L.(2007): "El uso de los blogs en la enseñanza-aprendizaje de E/LE", *Foro de Profesores de E/LE*, N° 3, págs. 243-246.

4. El blog puede servir de ayuda a los alumnos/as más tímidos o a aquellos que necesitan más tiempo para responder y que tienen más dificultad a la hora de participar en clase, etc.

- Wikis.

Las wikis se presentan como herramientas colaborativas que permiten elaborar de forma compartida conocimiento e información caracterizados por la apertura que presentan. Una wiki es una página web que se edita con la participación de varios usuarios, lo cual constituye su nota esencial.

Los wikis pueden utilizarse en educación como herramientas de:

1. Recopilación de información.
2. Entrega de asignaciones por parte de los estudiantes.
3. Escritura colaborativa.
4. Resolución de problemas.
5. Foros de discusión.
6. Bibliotecas
7. Práctica de habilidades de colaboración.

- Foro

El foro es una de las herramientas de comunicación en la que todos los miembros de la comunidad pueden aportar desde su propia perspectiva, dando lugar así al conectivismo. Es un espacio de intercambio en el que un grupo de personas se encuentran, se expresan, interactúan e intercambian.

- Correo electrónico.

El correo electrónico es un servicio de red que permite a los usuarios enviar y recibir mensajes mediante redes de comunicación electrónica. La característica fundamental del correo electrónico es la interactividad. Se caracteriza por su inmediatez, asincronía y los mínimos conocimientos tecnológicos que se requieren para su uso.

- Vídeo-conferencias.

La videoconferencia es un servicio de comunicación bidireccional y sincrónico que utiliza los nuevos canales de comunicación para propiciar un intercambio de información visual y auditiva entre dos o más interlocutores distantes. Una de sus ventajas, es la posibilidad de desarrollar estrategias colaborativas de enseñanza-aprendizaje con ellas, si bien contempla igualmente deficiencias como la posibilidad de reproducir a través de ella modelos de enseñanza tradicionales.

Todas estas herramientas pueden resultar idóneas para conseguir un trabajo autónomo por parte del alumno/a, sin embargo, en este contexto de hipercomunicación, inmediatez e instantaneidad comunicativa, los alumnos/as pueden sumergirse en la red con facilidad pero presentan carencias como, por ejemplo, la capacidad de reflexionar de

forma crítica sobre la información que en ella encuentran. Por eso es imprescindible que adquieran una serie de competencias en este nuevo marco, entre otras¹³:

- Capacidad para dar sentido a la gran cantidad de información.
- Capacidad para realizar búsquedas de información.
- Capacidad para leer y crear contenidos online.
- Capacidad para evaluar la fiabilidad de la información.
- Capacidad para detectar intereses ocultos en la información.
- Capacidad para participar en las redes y comunidades virtuales.

Como puede observarse, las herramientas para la realización de la clase invertida pueden ser múltiples, precisando algunas de ellas una mayor preparación por parte del profesor/a y otras menos. Dentro de las diferentes técnicas que he podido aplicar en los cursos académicos más recientes, las que mejor acogida y mayor motivación han provocado a los alumnos/as han sido las siguientes:

- Visionado de vídeos sobre la temática a tratar

El alumno/a visiona un vídeo que bien puede ser una clase teórica grabada por el profesor (de no más de 15-20 minutos) o un vídeo que no consista en una explicación del temario pero que les lleve a la búsqueda de información y respuestas sobre esa temática.

- Investigación sobre noticias/jurisprudencia

En este caso, la actividad anterior a la clase consiste en la búsqueda de noticias o sentencias relacionadas con la temática para una posterior discusión en la clase presencial coordinada por el docente. Resulta interesante la división por grupos de los discentes. Cada grupo debe defender una argumentación, con lo que adquieren confianza y practican la oratoria. Este instrumento es idóneo para la adquisición de conocimientos en materia de Procedimientos Tributarios.

- Realización de tareas a través del Campus Virtual

El alumno/a realiza una tarea propuesta por el profesor, que puede consistir, por ejemplo, en un comentario de jurisprudencia y son los propios compañeros/as los que, después de su exposición por parte del alumno/a en clase, revisan esa tarea y la comentan por grupos. Su realización y posterior exposición es una herramienta idónea en tanto que posibilita ejercitar y adquirir competencias tales como la capacidad de búsqueda de materiales, la síntesis, la redacción de documentos, el razonamiento crítico con aplicación de conocimientos previos.

- Utilización de aplicaciones informáticas como Kahoot o Mentimeter

Este tipo de herramientas, muy unidas a la gamificación, permiten realizar una pequeña evaluación en cada clase, no siendo para los alumnos una suerte de castigo sino más bien todo lo contrario, ya que lo toman como una especie de concurso. Kahoot es una aplicación que combina el juego y las nuevas tecnologías, que como se ha indicado son utilizadas por los alumnos/as permanentemente, pero a través de la cual se produce y se

¹³ CANTILLO VALERO, C. (2014): "Educación y cultura digital" en OSUNA ACEDO, S. (Coord), *Escenarios virtuales educacionales*, Icaira.

evalúa el aprendizaje. El profesor/a genera con esta herramienta encuestas, test y debates, que se visionan en la clase y a los que el alumnado responde a través de su teléfono móvil con una clave. La motivación de los alumnos es, según mi experiencia, mucho mayor que con cualquier otro sistema de evaluación.

Además, hemos de ser conscientes de que la simple presencia de herramientas tecnológicas no garantiza la existencia de interacción ni tampoco implica una participación activa de los individuos. Por ello, lo relevante no es su existencia o utilización en el proceso de enseñanza-aprendizaje sino la forma de uso y la participación y actitud de los sujetos implicados.

En consecuencia, si los entornos virtuales suponen un aliciente educativo para el alumnado, el docente debería saber y/o aprender a gestionar este tipo de herramientas para dar respuesta consonante y de calidad. Las herramientas a nuestro alcance pueden ser idóneas, pero deben conocerse y adaptarse a las necesidades y características de cada asignatura. Es evidente que no es lo mismo una asignatura del Grado en Ingeniería de Sistemas de Telecomunicación que del Grado en Derecho, e incluso, dentro de una misma titulación, la utilización de entornos virtuales y de la clase invertida, puede y debe ser diferente en función de las necesidades de cada área o asignatura.

4. La conveniente utilización de la clase invertida en las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario.

En los planes de estudios adaptados al Plan Bolonia se diferencia entre créditos teóricos y prácticos. No dudamos de la utilidad que puede suponer esta división para ciertas áreas de conocimiento, pero en lo que respecta a la nuestra, existe una indisoluble unidad entre contenidos teóricos y prácticos, que convierten aquella separación en artificial. El Derecho Financiero no puede explicarse sin resolver un caso práctico o hacer referencia a un ejemplo o explicar la última consulta que nos ha realizado un profesional del Derecho sobre un tema complejo que tiene que resolver.

Centrándonos en la metodología específica para la enseñanza-aprendizaje de una disciplina jurídica, la formación en este ámbito supone la aprehensión de un conjunto de conceptos a través de los cuales se llegue a un conocimiento lo más completo y exacto, de tal modo que, complementada con la información, se pueda interpretar y aplicar correctamente el Derecho, se pueda ser autocrítico, valorar la legalidad existente y poder coadyuvar, en su caso, a su modificación. No se trataría de informar de manera aséptica y objetiva sobre el ordenamiento jurídico sino de analizar, más allá del Derecho positivo, la realidad existente.

La tarea formadora posee un sentido radicalmente distinto al de “transmisión de datos”. Ciertamente que el alumno obtenga un grado suficiente de conocimientos e información normativa, es uno de los pilares básicos sobre los que se sustenta la docencia. Sin embargo, este conocimiento no es suficiente para la formación. El nivel de información normativa y de aportaciones de los investigadores tendrá por finalidad familiarizar al alumno con los mecanismos de comprensión crítica e integral de la realidad acotada para su estudio. La utilización de los diversos instrumentos docentes debe estar dirigida,

básicamente, a despertar en el alumno la comprensión crítica de las conexiones de la regulación del Derecho con la realidad humana.

Una enseñanza que pretende ser más formativa que informativa, y más crítica que dogmática, debe determinar que el profesor se esfuerce en encontrar, en cada caso, el instrumento metodológico más idóneo para conseguir ese objetivo.

Entre los mismos, la clase invertida se postula, en mi opinión, como herramienta imprescindible en la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario, tanto para la parte general como para la parte especial (derecho Financiero I y II). Para poder llegar de verdad al alumnado es necesaria la innovación metodológica, que debe pasar, irrefutablemente, por el uso de las nuevas tecnologías.

Nuestros alumnos/as pertenecen a la generación NET, generación que ha nacido desarrollándose con un ordenador y, entre otros rasgos, que están dirigiendo toda una revolución digital¹⁴. Se caracterizan por un alto grado de colaboración y su necesidad de controlar las máquinas. Vemos ya como no solo debemos cuestionar la tarea docente de manera cercana o alejadas de las nuevas tecnologías sino que, además, estos jóvenes parecen demandar un empoderamiento, un protagonismo, al sugerir que deben ser ellos sujetos activos en su propio desarrollo. Y es que la generación NET no se conforma con ser meros receptores de información, para ellos los medios deberían hacer lo que el usuario pida que haga permitiendo asimismo el diálogo con otras personas¹⁵.

El aprendizaje precisa por tanto de protagonismo discente, multidireccionalidad comunicativa y, por ende, de un uso adecuado de las nuevas tecnologías que favorezcan el flujo de interacción al efecto. Y es en este punto donde comprobamos que el ciberespacio se postula como el escenario perfecto para ello, pues es un escenario que va a hacerse realidad gracias a la llamada Web 2.0. Ello facilita el cambio de paradigma educativo en tanto en cuanto aceptemos que, efectivamente, todo usuario/a se erige como colaborador en la producción de contenidos de forma que se rompa la unidireccionalidad comunicativa docente-alumno/a.

Estas afirmaciones son plenamente aplicables a la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario. La utilización de nuevas herramientas, y en concreto de la clase invertida, puede suponer un mejor aprendizaje del alumno¹⁶. Tradicionalmente se ha venido empleando una metodología consistente en la impartición de clases teóricas y, posteriormente, de algunas clases prácticas. Esto ha supuesto, sobre todo desde el paso de una asignatura anual a una cuatrimestral que, en muchas ocasiones, sea prácticamente imposible terminar el temario por falta de tiempo.

¹⁴ BONG SEO, Y. (2002): “Dos frutos de la era cibernética: la Generación NET y los Hackers”, *Sincronía, revista de ciencias sociales y humanidades*, Universidad de Guadalajara.

¹⁵ BERNAL, C. Y BARBAS, A. (2010): “Una generación de usuarios de medios digitales”, en APARICI, R.(Coord.): *Conectados en el ciberespacio*, UNED, págs.107-132.

¹⁶ Los fallos del modelo expositivo comenzaron a ponerse de manifiesto por GIBBS en la década de los 80, sin embargo, hoy día, se sigue utilizando con asiduidad. Vid. GIBBS, G. (1981): *Teaching students to learn*. Milton Keynes: Open University Press.

En mi opinión, esto debe modificarse. Estoy de acuerdo con MARQUÉS en que el conocimiento no se puede transmitir solo de forma verbal y que “para enseñar, lo que se debe hacer es facilitar las condiciones necesarias para que los estudiantes aprendan por sí mismos, bien mediante el descubrimiento o bien ayudándoles a pensar”¹⁷. Señalan TORTOSA YBÁÑEZ, GRAU COMPANY y ÁLVAREZ TERUEL que “la idea básica inherente a este modelo educativo sería la de promover que el alumno trabaje por sí mismo y fuera del aula los conceptos teóricos a través de diversas herramientas que el docente pone a su alcance, principalmente vídeos o podcasts grabados por su profesor o por otras personas (pero no exclusivamente), y el tiempo de clase se aproveche para resolver dudas relacionadas con el material proporcionado, realizar prácticas y abrir foros de discusión sobre cuestiones controvertidas”. Sin embargo, creo que la clase invertida puede plantearse también con base en otro tipo de herramientas, y no solo en el visionado de vídeos por los alumnos, si bien este es el instrumento más utilizado y que dio origen a *flipped classroom*. En mi caso, son diversas las herramientas utilizadas, pues además de los vídeos, los escenarios virtuales ofrecen múltiples posibilidades.

La clase invertida es idónea para las asignaturas de Derecho Financiero, pues la parte más teórica podrían aprenderla fuera del aula sin ningún problema y dedicar después las horas de clase a la resolución de casos prácticos basados en la realidad actual, en los asuntos que verdaderamente llegan a los tribunales.

5. A modo de reflexión.

Tomando en consideración la virtualidad práctica de la clase invertida, puede llegarse a la conclusión de que la misma es un instrumento adecuado y útil para la enseñanza del Derecho Financiero. Sus ventajas son múltiples, ya no solo por los conocimientos adquiridos por los alumnos, sino por la obtención de múltiples competencias, como la oratoria, capacidad de defensa de una argumentación o mayor motivación.

También supone ventajas para el profesorado. Así, la evaluación en las clases invertidas es, como recuerdan SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, RUIZ-PALMERO y SÁNCHEZ-VEGA “más objetiva y precisa puesto que el profesor tiene más datos para calificar a los alumnos debido a que ha dispuesto de más tiempo en clase para estar con ellos y comprobar sus capacidades, sus competencias”¹⁸.

Otra ventaja del uso de este sistema es la adquisición de confianza por parte del alumno/a, que se considera suficientemente autónomo y responsable como para ser activo en su proceso de aprendizaje, lo que sin duda redundará en un mejor aprendizaje por su parte¹⁹.

Se incluye también aquí la idea del aprendizaje cooperativo, que coadyuva a que todos los estudiantes asimilen el temario. Las sesiones prácticas presenciales de casos reales

¹⁷ MARQUÉS, M.(2016): “Qué hay detrás de la clase al revés”, *ReVisión*, Vol. 9, Núm. 3.

¹⁸ SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J.; RUIZ-PALMERO, J. y SÁNCHEZ-VEGA, E.: “Flipped classroom...”, *op.cit.* pág. 345.

¹⁹ Sobre este particular, BURGUEÑO, J. (2016): “Una chispa pedagógica”, *Padres y Maestros*, Núm. 368; TOURON, J., SANTIAGO, R., DIEZ, A. (2014): *Flipped Classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*, Editorial Digital Text.

pueden basarse en este tipo de aprendizaje, en el que cada uno de los estudiantes puede desempeñar una función o rol diferente.

Como se ha señalado, pueden aprender los aspectos teóricos y legislativos antes de ir a clase y después realizar un verdadero proceso judicial, en el que tengan el papel de contribuyente u obligado tributario, otro de juez, otro de abogado...etc. Creo que esta metodología es, sin duda, beneficiosa para la marcha de la clase, ya que como señala DOMINGO “Se sabe que promover las discusiones en clase es una de las estrategias más comunes de aprendizaje activo. Cuando los objetivos del curso son retener la información a largo plazo, antes que utilizar cualquier fórmula expositiva se debería utilizar cualquiera otra que posibilitase la discusión entre los estudiantes”²⁰.

Por todo lo indicado, creo que la metodología de las clases invertidas resulta idónea para las asignaturas del área de Derecho Financiero y Tributario, que tienen una gran virtualidad práctica, por lo que el énfasis debe ponerse en este aspecto por encima de las explicaciones teóricas. Si las explicaciones llevan a la rutina, a la pasividad de los alumnos, a una excesiva abstracción o a la simple repetición del manual, seguramente el aprendizaje será más reducido. En algunos casos podemos perder la atención de los estudiantes si se dedica la clase presencial a la lectura o simple exposición de la Ley Tributaria, cuando puede emplearse la misma en enseñar y en aprender cómo ha de utilizarse, y cuáles son las diferentes interpretaciones que se pueden hacer de la misma con base en casos concretos y reales. Este último objetivo puede lograrse a través de la clase invertida.

Bibliografía.

ALCUBILLA, E.A. (2016): *Código de Universidades*. Códigos electrónicos. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado.

BERNAL, C. Y BARBAS, A. (2010): “Una generación de usuarios de medios digitales”, en APARICI, R.(Coord.): *Conectados en el ciberespacio*, UNED.

BONG SEO, Y. (2002): “Dos frutos de la era cibernética: la Generación NET y los Hackers”, *Sincronía, revista de ciencias sociales y humanidades*, Universidad de Guadalajara.

BUNCE, D. M., FLENS, E. A., y NEILES, K. Y. (2010): “How long can students pay attention in class? A study of student attention decline using clickers”. *Journal of Chemical Education*, 87(12).

BURGUEÑO, J. (2014): “Una chispa pedagógica”, *Padres y Maestros*, Núm. 368, 2016; TOURON, J., SANTIAGO, R., DIEZ, A.: *Flipped Classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*, Editorial Digital Text.

CANTILLO VALERO, C. (2014): “Educación y cultura digital” en OSUNA ACEDO, S. (Coord), *Escenarios virtuales educacionales*, Icaira.

²⁰ DOMINGO, J. (2008): “El aprendizaje cooperativo”, *Cuadernos de Trabajo Social*, Vol. 21, pág. 234.

DOMINGO, J.: (2008) “El aprendizaje cooperativo”, *Cuadernos de Trabajo Social*, Vol. 21.

FELIZ-MURIAS, T. y RICOY, C. (2008): “El desafío tecnológico en el proceso de aprendizaje universitario: los foros formativos”, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, Vol. 7, Núm. 1.

FERNÁNDEZ MUÑOZ, R. (2014): “Entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje para la docencia en la Universidad de Castilla-La Mancha”, *Revista de Unidades de Información*, Núm. 6.

GIBBS, G. (1981): *Teaching students to learn*, Milton Keynes: Open University Press.

IMBERNÓN, F. (2009): “Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad”, *Cuadernos de Docencia Universitaria*, N° 14.

MARQUÉS, M. (2016): “Qué hay detrás de la clase al revés”, *ReVisión*, Vol. 9, Núm. 3.

OSUNA ACEDO, S. (2014): *Escenarios virtuales educomunicativos*, Icaria.

SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J.; RUIZ-PALMERO, J. y SÁNCHEZ-VEGA, E. (2017): “Flipped classroom. Claves para su puesta en práctica”, *Revista de Educación Mediática y TIC*, N° 6.

SÁNCHEZ VERA, M.M.; SOLANO FERNÁNDEZ, I.M. y GONZÁLEZ CALATAYUD, V. (2016): “FLIPPEDTIC: Una experiencia de *Flipped Classroom* con alumnos de Magisterio”, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, Vol 15 (3).

TORRES RIOS, L. (2007): “El uso de los blogs en la enseñanza-aprendizaje de E/LE”, *Foro de Profesores de E/LE*, N° 3.

LOS JUEGOS DE ROL COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE PARA FOMENTAR LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS: UNA EXPERIENCIA EN LA TITULACIÓN DE GRADO EN TURISMO¹

LAURA ZUMAQUERO GIL
Profesora Contratada-Doctora de Derecho Civil

laurazg@uma.es
Universidad de Málaga

Resumen:

En este trabajo se expone la experiencia llevada a cabo a través de la técnica del juego de rol en una asignatura de introducción al derecho de la titulación de Grado en Turismo. Esta herramienta ha sido utilizada dentro de la modalidad de enseñanza «*clases prácticas*», con el objetivo de aumentar la motivación de los alumnos, así como fomentar la adquisición de algunas de las competencias que aparecen en la guía de la asignatura y que deben ser sometidas a evaluación. El trabajo recoge también el modelo de rúbrica de evaluación utilizado, además de la valoración que tanto profesor como alumnos realizan de la actividad desarrollada.

Palabras clave: Experiencia de innovación docente, clases prácticas, juego de rol, motivación, adquisición de competencias, rúbrica de evaluación.

Abstract:

This paper exposes the experience carried out through the technique of role play in a subject of introduction to the civil law of the Degree in Tourism. This tool has been used within the teaching modality «*practical classes*», in order to increase the motivation of students, as well as encourage the acquisition of some of the skills that appear in the guide of the subject and that must be submitted to evaluation. The work also includes the rubric model that has been used to evaluate the acquisition of such skills, as well as the assessment that both the teacher and students make of the activity carried out.

Keywords: Teaching innovation experience, practical classes, role playing, motivation, acquisition of competencies, evaluation rubric.

Sumario: 1. Introducción. 2. Descripción de la experiencia. 2.1. Contextualización. 2.2. Objetivos. 2.3. Metodología. 3. Procedimiento de evaluación y resultados. 3.1. Sistema de evaluación. 3.2. Resultados obtenidos. 4. Valoraciones de profesor y alumnos. 4.1. Valoración del alumno. 4.2. Valoración del profesor. 5. Conclusiones. Bibliografía. Anexo.

¹ Este trabajo ha sido realizado en el marco de los Proyectos de Investigación “La simulación como herramienta de enseñanza-aprendizaje práctico en el ámbito jurídico (PIE 17-112)” y “Aprendizaje colaborativo, método del caso y role-playing como metodología para la adquisición de competencias profesionales necesarias en el ámbito jurídico en asignaturas de Grado y Master: el trabajo en equipo (PIE 15-105)”, cuya dirección corre a cargo de la Dra. Carmen Sánchez Hernández.

REJIE Nueva época: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa

Núm.18, Junio 2018, pp. 43-56

[En línea] <http://www.revistas.uma.es/index.php/rejie>

1. Introducción.

Cuando se trata de reflexionar acerca del modelo de enseñanza más adecuado para un determinado grupo de estudiantes, se debe partir de la idea que no todos los modelos de enseñanza permiten alcanzar los mismos objetivos. Existen distintas maneras de organizar la enseñanza, dependiendo de los propósitos que el profesor se haya marcado en su asignatura. Como afirma Mario De Miguel no es lo mismo que el propósito del profesor sea simplemente transmitir conocimientos al alumno, convirtiéndose en un mero reproductor de conceptos, que enseñarle a aplicar tales conocimientos o promover la participación, el debate y el intercambio entre ellos². Por tanto, habrá que fijar en un primer momento cuáles son los objetivos que queremos alcanzar en nuestra asignatura, a efectos de poder seleccionar la metodología que mejor se adecúe a tales objetivos.

Si entre los objetivos marcados se encuentran la participación activa del alumno, el trabajo colaborativo y la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos previamente durante las clases magistrales, la herramienta de los juegos de rol, dentro de un modelo de enseñanza basado en clases prácticas, se presenta de gran utilidad para su consecución. Los juegos de rol permiten involucrar a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje a partir de situaciones reales o de contextos simulados, que van a repercutir en el desarrollo de numerosas competencias, imprescindibles en su proceso de formación³. Se trata de una herramienta que permite a los alumnos trabajar activamente y de manera cooperativa en el estudio, análisis, desarrollo y resolución de casos⁴. Aunque la simulación no permite reproducir de forma completa las circunstancias de un caso real, sí sirve para aproximarse a él de una manera bastante fidedigna, resultando un buen sistema para facilitar un aprendizaje orientado a la comprensión y la utilización⁵. Esta metodología basada en principios de trabajo colaborativo puede ser un eficaz complemento educativo para mejorar el interés en los contenidos de la asignatura⁶, además de ser una técnica que permite combinar el trabajo grupal con la toma de decisiones⁷. Los beneficios que aporta a los estudiantes son múltiples. Además de aumentar la motivación y fomentar el trabajo en grupo, permite la reflexión sobre la materia expuesta previamente en clase, genera debate entre los propios miembros del grupo, mejora la capacidad individual de argumentación y de análisis, y permite conseguir un mayor compromiso por parte de los alumnos en cuanto

² DE MIGUEL DÍAZ, M. (2005), *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Universidad de Oviedo, pág. 50.

³ Para Schutzemberger el role playing es “un instrumento de aprendizaje y perfeccionamiento de las relaciones humanas, una iniciación a la solución de conflictos ulteriores por la solución de conflictos ficticios y la representación de diferentes roles, generalmente tradicionales, familiares, profesionales...”. SCHUTZEMBERGER, A. (1979), *Introducción al role-playing. El sicodrama, el psicodrama y sus aplicaciones en asistencia social, en las empresas, en la educación y en psicoterapia*, 1ª ed. Madrid, Marova, págs. 78 - 79.

⁴ JOHNSON, R. y SMITH, K. (1998), *Active learning: cooperation in the college classroom*, Edina, MI, Interaction book company, págs. 21-23.

⁵ ORTIZ DE URBINA CRIADO, M., MEDINA SALGADO, S., DE LA CALLE DURÁN, C (2010), “Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol”, *Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, núm. 11(3), pág. 284.

⁶ PUIG, H., SAYOS, R., SOLÉ, M (2010), *Ejes para la mejora docente en la Universidad*, Barcelona, Parcerisa, pág. 74.

⁷ RIVAS, M. (2000). *Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias*, Madrid, Síntesis, pág. 290.

a la asistencia a clase⁸. De hecho, la asignación de roles puede ayudar tanto a la delimitación de las tareas comunes que deben desarrollar los miembros del grupo como a la especificación de la responsabilidad y contribución individual de cada uno de los participantes, lo que se puede traducir a su vez en un aumento de los recursos de que disponen los alumnos para regular y hacer progresar la actividad⁹. Todo ello les permite construir su propio conocimiento¹⁰.

En el campo del derecho, donde hemos llevado a cabo nuestra experiencia, esta metodología fortalece la capacidad de análisis y razonamiento jurídico, fomentando la expresión oral y escrita¹¹. Por otra parte, permite mejorar el proceso de aprendizaje de contenidos complejos del derecho¹². La utilidad de los juegos de rol para el desarrollo de éstas y otras competencias se pone de manifiesto en la experiencia que hemos llevado a cabo durante el curso académico 2016/2017, en una asignatura de introducción al derecho, integrada en el plan de estudios de la titulación de Grado en Turismo. En este trabajo se explica el diseño y puesta en marcha de un sistema de prácticas, que incluye la técnica de los juegos de rol, con un objetivo prioritario: motivar a los alumnos para que participen de forma activa en su propio proceso de aprendizaje. Motivar a los alumnos desde el principio es clave en asignaturas de contenido jurídico, integradas en titulaciones que no pertenecen a las ciencias jurídicas. Si bien el profesorado trata que los alumnos comprendan desde el principio la importancia de la adquisición de este tipo de formación para un futuro desarrollo de su profesión, sin embargo, ellos lo perciben de otro modo, al considerar que se trata de materias que nada tienen que ver con su titulación. Siendo éste un problema al que nos enfrentamos cada año, si no implementamos métodos de enseñanza que fomenten su participación y les ayude a comprobar por ellos mismos el sentido de su proceso de aprendizaje, difícilmente podremos conseguir que adquieran las competencias específicas y genéricas programadas. Junto a este objetivo principal se fijan otros como la mejora de la capacidad de argumentación jurídica, análisis o síntesis o el fomento del trabajo en equipo. En este trabajo se exponen también el sistema de evaluación utilizado

⁸ Sobre la motivación como una de las fases que integran las fases del proceso que se siguen en el modelo clásico de role playing, MARTIN X. (1992). “El role playing: una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social”, *Comunicación, lenguaje y educación*, núm. 15, págs. 63 - 64.

⁹ PLATERO JAIME, M., BENITO HERNÁNDEZ, S., RODRÍGUEZ DUARTE, A. (2012). “Co-evaluación y asignación de roles, una experiencia de innovación docente universitaria”, *Docencia e Investigación*, núm. 22, pág. 12.

¹⁰ Explica Urquidi Martín que la función educativa de este tipo de técnica se entiende desde dos perspectivas diferenciadas: 1º Desde una perspectiva analítica, al utilizarse para el análisis y la experimentación, permitiendo el aprendizaje sobre el entorno y el fenómeno a estudiar, a partir de la asunción por parte del alumno del rol de experimentador; 2º Desde una perspectiva deductiva, ya que al implementar simulaciones los alumnos aprenden por las implicaciones o deducciones que obtienen de su participación activa tomando un determinado rol dentro de ésta. Se combinan las características propias del juego, pero la situación sobre la que se juega representa un modelo de vida real. URQUIDI MARTÍN, C. (2016), “Simulaciones empresariales para promover el aprendizaje en la educación superior”, *Aula virtual: contenidos y elementos*, Madrid, págs. 664- 665.

¹¹ SANCHEZ HERNÁNDEZ, C. (2016). “Método del caso y role playing en el ámbito del Derecho Civil”, *Presente y futuro de la docencia universitaria*, Educación Editora, Orense, pág. 479.

¹² Demuestra este resultado a través de su experiencia, LA SPINA, E. (2011), “Un ejemplo de dinámica de role playing en una asignatura de libre configuración del Derecho”, *@ tic Revista de Innovación Educativa*, págs. 86-90.

a partir de una rúbrica, los resultados alcanzados, así como las valoraciones que tanto profesor como alumnos realizan de esta actividad.

2. Descripción de la experiencia.

2.1. Contextualización.

La realización de esta experiencia se enmarca dentro de un conjunto de actividades programadas en una asignatura de primer curso de la titulación de Grado en Turismo de la Universidad de Málaga, denominada «*Introducción al Derecho*». Esta asignatura forma parte del conjunto de materias de formación básica que integran el plan de estudios. Con ella se pretende que los alumnos adquieran unas nociones generales básicas en materia de derecho civil que les pueden resultar útiles en el ejercicio de su profesión, al permitirles adentrarse en el marco legal de la actividad turística. A partir de las actividades desarrolladas a lo largo del curso, se persigue que los alumnos aprendan a razonar jurídicamente, utilizando conceptos legales prácticos, además de que apliquen la normativa analizada en clase a casos reales propuestos.

La experiencia que hemos llevado a cabo se ha desarrollado en el marco de las clases prácticas de la asignatura. Por clases prácticas entendemos aquella como modalidad organizativa en la que se desarrollan actividades de aplicación de conocimientos a situaciones concretas y de adquisición de habilidades básicas y procedimentales relacionadas con la materia objeto de estudio¹³. En esta actividad han participado 44 alumnos de primer curso, pertenecientes a un grupo de tarde. Este grupo se ha dividido a su vez en dos subgrupos, de 23 y 21 alumnos respectivamente.

2.2. Objetivos.

La realización de esta actividad ha tenido por objeto fomentar la adquisición de determinadas competencias que aparecen en la guía de la asignatura, a través de la puesta en práctica de una técnica de enseñanza-aprendizaje que les motivase. En esta ocasión se ha utilizado la herramienta conocida como juego de rol o *role playing*.

Resulta imprescindible, como paso previo dentro de su proceso de aprendizaje, atraer la atención de los alumnos y aumentar su interés por la asignatura a partir de un sistema activo de enseñanza, que no solamente se centre en el trabajo individual, sino que también incluya el trabajo grupal, de manera que los estudiantes trabajen juntos para lograr objetivos comunes de aprendizaje¹⁴. Uno de los principales factores de motivación es la necesidad de auto-realización del alumno. Para ello el alumno debe mirar el aprendizaje como un medio, que aunque requiera de esfuerzo y sacrificio, le servirá para alcanzar ciertas satisfacciones, más allá de obtener una calificación. En este proceso los docentes pueden aumentar la motivación de los alumnos asignando notas adecuadas al esfuerzo realizado, además de enriquecer las tareas para que impliquen un reto para el alumno, favorezcan su crecimiento personal y aumenten su capacidad de

¹³ DE MIGUEL DÍAZ, M., *op. cit.*, pág. 60.

¹⁴ BARKELEY E., CROSS, P. y MAJOR C.H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesor universitario*, Madrid, Morata, pág. 17.

reconocimiento del logro¹⁵. Junto al aumento de la motivación se han perseguido otros objetivos, generales y específicos, relacionados con la asignatura. Estos objetivos son:

- Fomentar la participación activa en clase y el trabajo en equipo
- Conseguir que aprendan a argumentar jurídicamente el rol asignado
- Aplicación del conocimiento a la práctica y, en concreto, conseguir un aprendizaje significativo en materia de contratación con condiciones generales en el caso en que una de las partes resulte ser un consumidor
- Capacidad de análisis y crítica constructiva
- Capacidad de síntesis y plasmación de resultados

2.3. Metodología.

El diseño de una metodología adecuada de aprendizaje se presenta fundamental para alcanzar un resultado exitoso en el desarrollo de la experiencia. En este sentido, toda metodología debe componerse de tres elementos fundamentales: modalidades de enseñanza, métodos y estrategias evaluativas¹⁶. Como hemos indicado anteriormente, nuestra experiencia se ha desarrollado a través de la modalidad de enseñanza clases prácticas, en las que se ha utilizado la herramienta del juego de rol. Esta experiencia se ha desarrollado a lo largo de cinco semanas del segundo cuatrimestre y de manera grupal, a partir de las directrices marcadas por el profesor y que han girado en torno al análisis y resolución de un caso práctico sobre una materia específica del programa.

Se parte de una problemática concreta en el marco de un contrato con condiciones generales de la contratación celebrado con consumidores. Un matrimonio, en calidad de consumidor, compra a través de internet unos billetes de avión, de ida y vuelta, con determinada compañía, para viajar de Málaga a Zurich. El avión sufre un retraso en la hora de salida y, como consecuencia de ello, el matrimonio pierde el vuelo que había contratado con otra empresa para volar a su destino final de vacaciones. Tal retraso, que había sido originado por una situación de *overbooking*, tuvo como consecuencia que el matrimonio tuviera que pasar dos noches en el destino de conexión antes de poder tomar otro vuelo que les llevase a su destino final; además de tener que comprar ropa y enseres para esta breve estancia en Zurich, tras haberse perdido las maletas y ser éstas entregadas por la compañía al matrimonio dos días más tarde de la fecha de llegada al aeropuerto. A su regreso a Málaga, y tras varias reclamaciones a la empresa sin obtener respuesta alguna, el matrimonio decide demandar a la aerolínea, con la finalidad de obtener una indemnización por los daños y perjuicios sufridos como consecuencia del retraso en el vuelo contratado. Además, solicitan una indemnización que incluya el importe de los gastos que tuvieron que afrontar por la entrega tardía de las maletas, así como por los daños y perjuicios que le fueron ocasionados como consecuencia de la denegación de embarque en el vuelo de regreso a Málaga. La compañía había prohibido el embarque a uno de los miembros de la pareja por presentar el DNI caducado. Sin embargo, el matrimonio pudo volar con otra compañía, por lo que consideran que igualmente podrían haberlo hecho con la compañía con la que inicialmente contrataron.

¹⁵ CAL BOUZADA M.I. y VERDUGO MATÉS, M.V. (2016). “El verdadero motor del aprendizaje: la motivación”, *Presente y futuro de la docencia universitaria*, Orense, pág. 432.

¹⁶ DE MIGUEL DÍAZ, M., *op. cit.*, págs. 18-21.

Por otra parte, solicitan la nulidad de la cláusula que les hacía responsables del pago de los gastos de documentación derivada de la contratación on-line, con el consiguiente efecto restitutorio.

Previamente a la realización de esta actividad se dedicaron dos sesiones, de dos horas de duración, a la institución del arbitraje; y cuatros sesiones, de dos horas de duración, al estudio de las condiciones generales de la contratación.

En la primera fase de esta experiencia los alumnos reciben toda la información sobre la actividad a realizar. Se les informa del concreto problema jurídico que deben abordar y del rol a asumir por cada uno de los grupos. Estos grupos deben estar integrados por un número mínimo de tres alumnos y un máximo de cinco. Cada uno de estos grupos asumirá el rol asignado por el profesor (compañía aérea o matrimonio consumidor). Además se asignará a uno de los grupos el rol de tribunal arbitral, que se encargará de analizar los argumentos aportados por todos los grupos en defensa de su rol, debiendo emitir un veredicto motivado al finalizar la sesión. En esa primera sesión se les facilitó el material con el que poder trabajar: 1. un caso práctico, 2. la legislación aplicable para resolver el caso, 3. jurisprudencia al respecto, 4. artículos doctrinales sobre el tema. Esta primera sesión tuvo lugar tres semanas antes del desarrollo de la actividad de *role playing* en el aula.

Durante las dos semanas siguientes, los alumnos dedicaron su tiempo a preparar la defensa de su rol, a partir del material aportado. En esta segunda fase de preparación de la actividad todos los grupos deben elaborar una ficha, que será entregada al profesor antes de la sesión de *role playing*, con los siguientes datos:

- 1º Miembros del grupo
- 2º Alumno que hará las veces de portavoz
- 3º Distribución de tareas entre sus miembros
- 4º Argumentos jurídicos en defensa del rol asignado
- 5º Petición que realizan al tribunal arbitral

El grupo de alumnos que hace las veces de tribunal arbitral debe estudiar todos los argumentos alegados por las partes en conflicto durante la sesión de *role playing* y analizar su viabilidad, además de emitir un veredicto. El profesor no revisa los argumentos aportados por los alumnos en la ficha hasta la sesión de *role playing*. En cambio, en el caso del tribunal arbitral, teniendo en cuenta que, al ser un arbitraje de derecho, deben manejar correctamente la legislación y la jurisprudencia aplicable al caso para ofrecer una solución al conflicto que sea sostenible jurídicamente, el trabajo es revisado por el profesor antes de la sesión presencial. Se mantuvieron dos reuniones con cada grupo de alumnos de cara a la preparación de su intervención.

La tercera fase de esta actividad ha consistido en la defensa del rol asignado por los distintos grupos durante la sesión presencial. Teniendo en cuenta que, según el caso propuesto, la demanda fue interpuesta por los consumidores, se dio la palabra, en primer lugar, a los grupos que asumían el rol de consumidor, para que aportasen los argumentos jurídicos en defensa de su postura. Posteriormente, se dio la palabra a los grupos que defendían a la compañía aérea.

Una vez expuestos por los grupos sus argumentos, el tribunal arbitral, pasa a deliberar, disponiendo de un tiempo de 15 minutos antes de emitir su veredicto. En esta tercera fase el papel del profesor es de mero observador. Es el propio tribunal el que dirige la sesión, organizando el turno de palabra y formulando las preguntas oportunas para poder tomar una decisión al respecto.

En una sesión posterior, que tiene lugar la semana siguiente a la realización del *role playing*, se analizan los argumentos vertidos en clase para que todos los alumnos tengan claro si han utilizado o no argumentos de calidad para defender su rol y las razones que han llevado a que sus pretensiones fueran estimadas o desestimadas. Tras esta sesión, se les pide que reflexionen acerca de la actividad realizada, debiendo entregar un informe de conclusiones, en el que el grupo haga constar su posición final respecto al asunto, con independencia del rol asignado inicialmente. Deberán explicar los motivos que les han llevado a adoptar esa posición, además de recoger, a modo de síntesis, los argumentos vertidos en clase en defensa de una u otra postura.

3. Procedimiento de evaluación y resultados.

3.1. Sistema de evaluación.

Para la evaluación de esta actividad se ha utilizado la rúbrica que aparece como anexo al final de este documento, en la que se valora la capacidad de argumentación jurídica, la capacidad de análisis y síntesis, así como la capacidad de plasmar conclusiones y de trabajar en equipo. Cada una de estas competencias va asociada a dos indicadores con cuatro niveles de logro. La competencia relativa a la capacidad de argumentación está asociada a los indicadores «número de argumentos» y «calidad de los mismos». La competencia sobre el trabajo en equipo está asociada a los indicadores «distribución de tareas» y «realización de las actividades programadas». La competencia sobre la capacidad de análisis, síntesis y de plasmar conclusiones está asociada a los indicadores «número de conclusiones» y «análisis y síntesis».

Cada indicador va asociado a distintos niveles de logro con una puntuación determinada. Los niveles de logro se traducen en actuaciones realizadas por el grupo, en relación a cada una de las competencias evaluadas, que permiten al profesor conocer el nivel de éxito de la actuación realizada. La puntuación se distribuye del siguiente modo:

- Nivel de logro 1 equivale a 0 puntos
- Nivel de logro 2, equivale a 1 punto
- Nivel de logro 3, equivale a 2 puntos
- Nivel de logro 4, equivale a 3 puntos

Para poder extraer la nota final del grupo, cada intervalo de puntos va asociado a una calificación determinada. Esta calificación puede ser suspenso, aprobado, notable o sobresaliente. Si el grupo obtiene en el desarrollo de la actividad, tras aplicar la rúbrica de evaluación, menos de 9 puntos, su calificación final será de suspenso. Si obtiene una puntuación entre 10 y 12 puntos, la calificación será de aprobado. Si la puntuación oscila entre 13 y 15 puntos, el grupo obtendrá una calificación de notable. Finalmente,

si la puntuación alcanzada por el grupo está entre los 16 y los 18 puntos, la calificación de la actividad será de sobresaliente.

Esta rúbrica ha servido para evaluar el trabajo grupal y, en ningún caso, el trabajo individual. A lo largo del curso se han realizado otro tipo de actividades que han permitido la evaluación individual del alumno. A través de una metodología tradicional de clases prácticas, en la que se proponía al alumno la resolución de un caso fuera del aula, para su posterior corrección en clase, se ha tratado de fomentar el debate, puesto que son los propios alumnos los que deben ofrecer distintas soluciones al caso. El profesor actúa de moderador durante la fase de debate y solamente al final de la clase interviene tratando de aclarar algunas cuestiones que hayan planteado dudas durante la corrección o para aportar argumentos jurídicos distintos a los propuestos por los propios alumnos.

3.2. Resultados obtenidos.

Los resultados obtenidos a partir de esta rúbrica de evaluación han sido muy positivos. De los 11 grupos participantes, 4 han obtenido una calificación de sobresaliente (14 alumnos), 4 de notable (18 alumnos) y 3 de aprobado (12 alumnos).

Del análisis detallado de los resultados alcanzados por los distintos grupos respecto de cada una de las competencias evaluadas se extrae que la puntuación más elevada se alcanza en la competencia relacionada con la capacidad de argumentación jurídica. El 90% de los grupos utilizan todos los argumentos posibles para la defensa de su rol, siendo todos ellos argumentos de calidad. Solo el 10 % restante aporta algunos argumentos de calidad en defensa de su rol, estando todos ellos fundamentados jurídicamente.

Respecto a la distribución de tareas, 10 de los 11 grupos distribuyen las tareas entre sus miembros y, posteriormente, ponen en común el trabajo realizado. Aunque todos los grupos realizan el trabajo programado, se detecta que uno de los grupos presenta el trabajo gracias a la asunción de todas las tareas por uno solo de sus miembros.

Algo menos exitosa se presenta la evaluación relativa a la última competencia que recoge la tabla. Aunque todos los grupos presentan el informe de conclusiones, solamente dos de ellos realizan la actividad propuesta consistente en recoger a modo de síntesis los argumentos jurídicos utilizados por los distintos grupos para la defensa de su rol.

4. Valoraciones de profesor y alumnos.

4.1. Valoración de los alumnos.

Los alumnos que participaron en esta experiencia fueron encuestados por el profesor de manera anónima, con objeto de conocer su grado de satisfacción con la actividad realizada. En la encuesta se les preguntaba si la actividad de *role playing* había satisfecho sus expectativas y si consideraban que los objetivos inicialmente propuestos habían sido alcanzados (mejorar su capacidad de argumentación jurídica, aumento de la

motivación, mejora de la capacidad de análisis y síntesis, así como de extraer conclusiones). También se les preguntó por la valoración que realizan del trabajo grupal.

El grado de satisfacción de los alumnos con la actividad realizada es bastante bueno. La mayoría de los alumnos encuestados estaban satisfechos con el desarrollo de las clases prácticas a través de la técnica de los juegos de rol, prefiriendo este tipo de actividad que el sistema de las prácticas individuales. 37 de los 40 alumnos encuestados afirmaron que la actividad les había interesado mucho, mostrándose a favor de su continuidad en sucesivas ediciones, al interesarles más que las prácticas individuales. Por lo que respecta a los objetivos perseguidos, llama la atención la divergencia existente entre la valoración que realiza el profesor del aprendizaje de los alumnos y la visión que ellos tienen de sí mismos. Mientras 21 alumnos contestaron que consideraban que habían mejorado mucho su capacidad de argumentación, 18 entendieron que habían mejorado poco y 1 que no había mejorado nada. En cuanto a la valoración que realizan del trabajo en grupo, 30 de los alumnos encuestados respondieron de manera favorable al trabajo colaborativo, mientras que 10 se mostraron contrarios a trabajar en equipo. Entre sus argumentos:

- la división del trabajo entre los miembros del grupo solo te permite aprender una parte del trabajo
- se detecta falta de comunicación en el grupo
- no se toman en cuenta algunas aportaciones de los compañeros
- es difícil ponerse de acuerdo entre varias personas
- poca participación por parte de algún compañero
- todos los compañeros no tiene el mismo nivel

Los alumnos identifican en la encuesta como ventajas e inconvenientes de esta actividad las siguientes:

-Ventajas:

- 1º Permite el trabajo colaborativo y la división de tareas
- 2º El aprendizaje se hace más ameno
- 3º Fomenta el debate posterior
- 4º Permite trabajar la simulación de casos reales

-Inconvenientes:

- 1º Mayor dificultad en la planificación del trabajo
- 2º Existen opiniones enfrentadas
- 3º Mayor dedicación
- 4º Surgen conflictos entre los compañeros respecto al tiempo de dedicación de cada uno
- 5º Dificulta conocer los errores individuales

4.2. Valoración del profesor.

Se puede afirmar en términos generales, a partir de la experiencia realizada, que la técnica del juego de rol ha permitido que los alumnos que han participado de la misma

vean mejoradas en mayor o menor medida las competencias que han sido objeto de evaluación. Además de motivarles para trabajar en la asignatura. Desde esta perspectiva, la experiencia puede calificarse de muy positiva.

Por lo que respecta a la capacidad de trabajo en equipo, parece conveniente articular un mecanismo de control del efectivo cumplimiento de tareas entre los miembros del grupo a efectos de evitar el rechazo a esta forma de trabajo por parte de algunos alumnos, que prefieren trabajar individualmente antes que de manera grupal. Ello requerirá, en sucesivas experiencias, concertar reuniones con los distintos equipos, para hacer un seguimiento de la distribución de tareas, su cumplimiento y garantizar la puesta en común del trabajo de todos para tomar decisiones por consenso. Ello permitiría a su vez revisar los argumentos utilizados por los grupos para la defensa de su rol, detectando así la existencia de errores jurídicos relevantes.

5. Conclusiones.

Tras reflexionar, una vez finalizado el curso, acerca de las fortalezas y debilidades de esta experiencia y la conveniencia o no de continuar con ella en futuras ediciones, concluimos que la misma ha servido para alcanzar en mayor o menor medida los objetivos marcados, presentando fortalezas y oportunidades que hacen de la técnica de los juegos de rol una herramienta útil para el trabajo práctico de los alumnos que cursan una asignatura introductoria al derecho, en una titulación, como es la de turismo, que no pertenece a las ciencias jurídicas.

Entre sus fortalezas detectamos que el uso de esta técnica aumenta la motivación de los alumnos, hace más ameno su aprendizaje y también lo mejora. Entre las oportunidades que brinda esta herramienta se encuentran, el trabajo en equipo, la obligación de los alumnos de conciliar posturas discrepantes y el aumento de la capacidad de negociación.

Por lo que respecta a sus debilidades, entendemos que la forma de desarrollar esta experiencia plantea problemas respecto al trabajo grupal y su evaluación. Resulta imprescindible revisar el trabajo de todos los grupos y no solamente de aquéllos que asumen el rol de tribunal arbitral. Ello va a permitir que las intervenciones sean más correctas desde el punto de vista argumentativo, ya que las incorrecciones jurídicas son detectadas con anterioridad a la sesión presencial, además de poder realizar un seguimiento real del trabajo que cada uno de sus miembros está realizando. De no hacerse este seguimiento, no es posible comprobar el cumplimiento verdadero de la distribución de tareas entre los miembros, puesto que partimos simplemente de las manifestaciones realizadas por cada uno de ellos.

Se ha detectado también la necesidad de aumentar el tiempo de duración de la sesión presencial de 1 hora a 1 hora y 30 minutos de duración. La idea es que todos los grupos dispongan de más tiempo para su exposición y que el tribunal arbitral pueda tener más tiempo para deliberar y posteriormente emitir un veredicto motivado.

Bibliografía.

- BARKLEY E., CROSS P. Y MAJOR C.H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesor universitario*, Madrid, Morata, 2007.
- CAL BOUZADA M.I. y VERDUGO MATÉS, M.V. (2016). “El verdadero motor del aprendizaje: la motivación”, *Presente y futuro de la docencia universitaria*, Orense, págs. 431-435.
- DE MIGUEL DÍAZ M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Oviedo.
- JOHNSON R. Y SMITH K. (1998). *Active learning: cooperation in the college classroom*, Edina, MI, Interaction book company.
- LA SPINA, E. (2011). “Un ejemplo de dinámica de role playing en una asignatura de libre configuración del Derecho”, *@ tic Revista de Innovación Educativa*, págs. 86-90.
- LÓPEZ F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*, Narcea Ediciones, Madrid.
- MARTIN X. (1992), “El role playing: una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social”, *Comunicación, lenguaje y educación*, núm. 15, págs. 63-67.
- ORTIZ DE URBINA M., MEDINA S., DE LA CALLE C. (2010). “Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol”. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, TESI, 11(3), págs. 277-300.
- PLATERO JAIME, M., BENITO HERNÁNDEZ, S., RODRÍGUEZ DUARTE, A. (2012). “Co-evaluación y asignación de roles, una experiencia de innovación docente universitaria”, *Docencia e Investigación*, núm. 22, págs. 7-29.
- PUIG H., SAYOS R., SOLÉ, M (2010). *Ejes para la mejora docente en la universidad*, Barcelona, Octaedro.
- RIVAS M. (2000). *Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias*, Madrid, Síntesis.
- SÁNCHEZ HERNÁNDEZ C. (2016). Método del caso y role playing en el ámbito del Derecho Civil. *Presente y futuro de la docencia universitaria*, Educación Editora, Orense, págs. 477-481.
- SCHUTZEMBERGER A. (1979). *Introducción al role-playing. El sicodrama, el psicodrama y sus aplicaciones en asistencia social, en las empresas, en la educación y en psicoterapia*, Madrid, Marova.

-URDIQUI MARTIN, C. (2016) “Simulaciones empresariales para promover el aprendizaje en la educación superior”, *Aula virtual: contenidos y elementos*, MacGraw Hill, Madrid, págs. 663 - 677.

Anexo.

COMPETENCIAS A EVALUAR	INDICADORES	NIVELES DE LOGRO
Capacidad de argumentación	<p>1. Número de argumentos jurídicos</p> <p>-----</p> <p>----</p> <p>2. Calidad de los mismos</p>	<p>N1. El grupo no aporta argumentos jurídicos para la defensa de su rol</p> <p>N2. El grupo aporta algún argumento jurídico para la defensa de su rol</p> <p>N3. El grupo aporta varios argumentos jurídicos para la defensa de su rol</p> <p>N4. El grupo utiliza todos los argumentos jurídicos posibles para la defensa de su rol</p> <p>-----</p> <p>----</p> <p>N1. El grupo no aporta ningún argumento de calidad</p> <p>N2. El grupo aporta algunos argumentos de calidad, pero no los fundamenta en la legislación aplicable al caso</p> <p>N3. El grupo aporta algunos argumentos jurídicos de calidad y los fundamenta con la legislación aplicable al caso</p> <p>N4. Todos los argumentos aportados por el grupo son de calidad, además de estar fundamentados jurídicamente</p>

COMPETENCIAS A EVALUAR	INDICADORES	NIVELES DE LOGRO
	<p>1. Distribución de tareas</p> <p>----- ---</p> <p>2. Realización de las actividades programadas</p>	<p>N1. El grupo no realiza ninguna distribución de tareas N2. El grupo distribuye distintas tareas entre sus miembros por igual, pero no las ponen en común N3. El grupo divide las tareas entre sus miembros, las ponen en común, pero no eligen por consenso los argumentos definitivos N4. El grupo divide las tareas entre sus miembros, las ponen en común, y eligen por consenso los argumentos que van a utilizar</p> <p>----- ---</p> <p>N1. El grupo no realiza el trabajo programado N2. El grupo realiza la primera parte del trabajo, pero no la segunda N3. El grupo realiza parte del trabajo encargado, pero alguna actividad se entrega fuera de plazo N4. El grupo realiza todo el trabajo encargado en el plazo fijado</p>
<p>Capacidad de análisis y síntesis, así como de plasmar conclusiones</p>	<p>1. Número de conclusiones</p> <p>----- ---</p>	<p>N1. El grupo no aporta ninguna conclusión en el informe final N2. El grupo es capaz de extraer alguna conclusión acertada y plasmarla en el informe final N3. El grupo es capaz de extraer más de una conclusión acertada y plasmarla en el informe final N4. Todas las conclusiones que aporta el grupo son acertadas</p> <p>----- ---</p>

COMPETENCIAS A EVALUAR	INDICADORES	NIVELES DE LOGRO
	2. Análisis y síntesis	<p>N1. El grupo no aporta ninguna síntesis de los argumentos vertidos en clase</p> <p>N2. El grupo aporta una síntesis incompleta de los argumentos vertidos en clase</p> <p>N3. El grupo aporta una síntesis solamente de los argumentos que apoyan la defensa de un rol</p> <p>N4. El grupo sintetiza perfectamente todos los argumentos vertidos en clase en defensa de ambos roles</p>

Tabla 1.-Rúbrica de evaluación

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA UNA MEJOR ENSEÑANZA DE ESTUDIOS SUPERIORES EN DERECHO A ESTUDIANTES “MAYORES”.

DIANA HERNÁNDEZ DE LA GUARDIA
Prof. e Investigadora Auxiliar

dhguardia@minjus.gob.cu, refrigeración@sodeca.co.cu

Centro de Investigaciones Jurídicas

Resumen:

Existe preocupación científica por mejorar la docencia a los estudiantes de Derecho, pero mayoritariamente son entendidos como tales los del sector muy juvenil. Del total de la bibliografía consultada, apenas se pudo encontrar trabajos interesados por esa otra porción del alumnado de más edad, por ello se considera que es tiempo de, aprovechando que existen posibilidades serias de mejoramiento, trabajar con ese fin. El artículo se estructura sobre la base de una investigación efectuada en Cuba y aplicada a estudiantes “mayores” de estudios superiores, es decir, de la Licenciatura en Derecho antes de comenzar el primer curso y después de culminado. Se identificaron algunos de los principales problemas que les preocuparon al iniciar los estudios superiores, se exponen cuáles son consideradas como posibles soluciones y se intenta brindar pautas a tener en cuenta en el perfeccionamiento de este sector de la enseñanza.

Palabras clave: pedagogía, conocimiento, universidad, docencia, Cuba.

Abstract:

Scientists' concern for improving the pedagogy to the students of Law already exists but it is focused mainly on common young students. In the consulted bibliography there are only few papers regarding the students of more age, those who we call “older”. This article shows a research regarding older Cuban students before beginning the first course of Degree in Law and after having finished the whole course. There were identified some of the troubles that worried them when beginning the studies and their possible solutions. A guideline for improve the teaching of older students is proposed.

Words key: pedagogy, knowledge, university, older students, Cuba.

Sumario: 1. Introducción. 2. Desazones iniciales. 2.1. Carencias de los alumnos mayores. 2.2. Pobre información científica sobre la enseñanza de Derecho para mayores. 2.3. Necesidad de preparar al profesorado con los nuevos conceptos. 3. Acciones para enfrentar las dificultades. 3.1. Medidas generales. 3.1.1. Tener en cuenta las características específicas del alumnado. 3.1.2. Romper esquemas con la impartición de una docencia no tradicional. 3.1.3. Preeminencia de contribuir a desarrollar habilidades para aprehender el conocimiento desde el inicio de los estudios. 3.1.4. Enriquecimiento de la pedagogía especializada con experiencias foráneas. 3.1.5. Contribuir a la formación futura de manera integral. 3.2. En cuanto a las características de las clases. 3.2.1. Escoger temas iniciales seductores. 3.2.2. Utilización de maneras gráficas como recomiendan los estudiantes y también la literatura. 3.2.3. Limitar el empleo de conferencias magistrales. 3.2.4. Énfasis en vincular la teoría

REJIE Nueva época: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa

Núm.18, Junio 2018, pp. 57-79

[En línea] <http://www.revistas.uma.es/index.php/rejie>

con situaciones de actualidad. 3.2.5. Crear un clima interactivo. 3.2.6. Tomar en cuenta los avances en neuroeducación. 3.2.7. Monitorear cómo el estudiantado percibe la enseñanza. 3.2.8. Imprescindible presencia en la docencia de la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad. 3.2.9. Reverenciar la enseñanza que dé prioridad a los valores, a los principios éticos. 3.2.10. Aprovechar el interés por estudiar del estudiantado mayor. 3.2.11. Convertir el proceso docente educativo en un sistema armónico donde la enseñanza tenga correspondencia con la forma de evaluación. 4. Otras propuestas para lograr los resultados esperados. 4.1. Utilización de métodos de enseñanza en correspondencia con los objetivos docentes propuestos y las necesidades del alumnado mayor. 4.2. Utilización de los TICs. 4.3. Tratamiento diferenciado de la enseñanza a mayores. 5. Conclusiones. Bibliografía.

1. Introducción.

Los temas pedagógicos en ciencias jurídicas están mayormente enfocados hacia un sector muy juvenil. Del total de la bibliografía consultada, apenas se pudo encontrar trabajos que se interesen por el alumnado de mayor edad, entonces ¿cómo contribuir al aprendizaje de los que sobrepasan esa media, a los que llamaremos “mayores”? ¿Puede manejarse ese grupo de igual manera que el primero o debe tenerse en cuenta la disparidad? ¿Las diferencias implicarían el uso de sistemas de enseñanza únicos para este sector -lo cual llevaría a un rompimiento con los mecanismos pedagógicos actuales- o la utilización de manera creativa y diferenciada de los ya existentes?

Como en muchos otros países¹, en Cuba los estudios universitarios comprenden principalmente: Licenciatura, Maestría y Doctorado. Para acceder a cada uno de ellos se realiza un proceso de evaluación y selección. Se valoran aptitudes y destrezas de los postulantes vinculado a los niveles a que aspire, aunque siempre se trata de una enseñanza totalmente gratuita.

Con el interés de contribuir al mejoramiento de la enseñanza superior de mayores, se ha elaborado este artículo basado en una investigación realizada en Cuba y aplicada a estos estudiantes de la Licenciatura en Derecho (por tanto, no se incluye el resto de las modalidades), antes de comenzar el primer curso recibido y después de culminado, por lo cual ellos identificaron algunos de los principales problemas que les preocuparon al iniciar los estudios superiores, se exponen cuáles son consideradas como posibles soluciones y se intenta brindar algunas pautas a tener en cuenta en el perfeccionamiento de la enseñanza de este sector.

Por tanto, el trabajo consta de una primera parte donde se exponen las falencias y las dificultades que afrontan tanto los estudiantes -para llevar a feliz término sus estudios superiores-, como las que pueden afectar al profesorado, que intenta atemperarse a los nuevos tiempos y brindar una docencia de calidad.

¹ ELÍAS MÉNDEZ, C. (2010). “Análisis de los textos y de la normativa de referencia en relación con el proceso de Bolonia”, en COTINO HUESO, Lorenzo y PRESNO LINERA, Miguel (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia), Valencia, pp. 20-21, <http://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional.pdf>.

En una segunda parte se explicitan las acciones que pueden contribuir a resolver los problemas planteados y se culmina con un panorama conciso de algunas de las pautas a tener en cuenta para el mejoramiento de la enseñanza superior de mayores, sobre la base de considerar necesario brindarle un tratamiento diferenciado, si bien se ha de remarcar que en nuestra opinión, la solución no ha de transitar por un quebrantamiento o transformación radical de los mecanismos pedagógicos existentes, sean estos los más tradicionales o los evidentemente innovadores, sino que las respuestas cada docente habrá de proyectarlas a partir de una caracterización de su colectivo estudiantil y la utilización de manera imaginativa de los mecanismos que le permitan enriquecer y mejorar el aprendizaje de estos.

Para nada el sentido de optimar la enseñanza de mayores puede conducir a crear compartimentos estancos desprovistos de conexión con la rica experiencia pedagógica acumulada a lo largo de los tantos años de formación de juristas. Todo lo contrario, se ha de beber del saber y la experiencia existente, valioso tesoro al cual acudir con creatividad y sentido holístico. El trabajo solo pretende dar una imagen de algunos de los variados mecanismos tradicionales y de innovación pedagógica a fin de que los docentes, en función de las características de su alumnado, puedan aprehenderlos con sensibilidad y aplicarlos de forma particularizada cuando se trate de la enseñanza superior a mayores.

2. Desazones iniciales.

2.1. Carencias de los alumnos mayores.

Desde la cátedra de un alumnado mayor se puede admitir que si los jóvenes tienen dificultades, los de más edad las pueden tener también pero incrementadas. Los mayores muchas veces están confundidos sobre si realmente deben o no asumir el reto de realizar estudios superiores -ya que como la educación es gratuita, no pocas veces han llegado a las aulas compelidos por los centros laborales donde se desempeñan, los cuales han apreciado posibilidades de desarrollo de esos sujetos, pero limitaciones en su formación-, sabiendo que deben incrementar sus esfuerzos durante varios años de fuerte preparación académica.

Si los estudios previos no contribuyeron a crear una formación adecuada a los universitarios jóvenes, en función de enfrentar el reto de culminar una licenciatura y por ello cuando pisan las aulas universitarias perciben el cambio, en los mayores se da el caso que, al estar durante años desvinculados totalmente de los estudios, se muestran más afectados, pues a las carencias anteriores se suman las suyas propias.

Perdieron (si existió alguna vez) el hábito de estudiar, como también la capacidad de aprendizaje de sus años mozos, el método para prepararse adecuadamente para una asignatura o las destrezas para realizar un buen examen, en fin, no solo se trata del incremento en la complejidad de la materia a estudiar (Licenciatura), sino también de la manera de manejarla adecuadamente.

Sin embargo, este último elemento no fue identificado por los entrevistados. De un total de 47 alumnos mayores sujetos a la investigación, refirieron como las limitantes que les

entorpecían aquellas vinculadas a la falta de tiempo para estudiar: el hecho de encontrarse laborando en puestos relevantes que les robaban muchísimo espacio, por lo cual no podían dedicar todo el que quisieran para sus carreras.

Reconocieron también que estudiar les obligaba a manejar demasiada información y ello les resultaba muy engorroso, pues requería una dedicación y un tiempo del cual no disponían, e incluían otras situaciones propias de la vida cotidiana, como la presencia de familiares a su responsabilidad y abrigo. Igualmente consideraron contribuía a empeorar la situación, la exigencia en desempeños laborales nuevos e importantes. Hubo un grupo que reflejó algo muy autóctono: las dificultades existentes en el país con la transportación de pasajeros en la ciudad, pues también les restaba posibilidades de estudio.

Los estudiantes valoraron que esos problemas podían ser solucionados si eran capaces de partir de ciertas pautas éticas, imprescindibles y grandemente vinculadas entre sí, como voluntad, interés, esfuerzo, perseverancia, dedicación y sacrificio.

En la investigación realizada se pusieron de manifiesto las dificultades que presentaban con el procesamiento de la información que se les brindaba, como por ejemplo, con la comprensión de lecturas, la determinación de las palabras claves, el resumen o la interpretación.

Expresaron que preferían la organización de esa información escrita a partir de la agrupación (por medio de llaves, plecas, etc.), y de diagramas, cuadros sinópticos, algoritmos, etc., a la presentación de textos interminables, tal vez porque actualmente predomina el suministro de información de esta manera y también, porque a falta de tiempo y de hábito de lectura, ello simplifica la actividad de aprendizaje².

2.2. Pobre información científica sobre la enseñanza de Derecho para mayores.

Con el fin de ahondar en el tema, el primer paso fue, sin dudas, el de la pesquisa para conocer el estado del arte de la materia. ¡Cuánta no fue la sorpresa al constatar que podía considerarse casi nulo!

Las grandes dificultades que atraviesa el profesorado para llegar a los estudiantes jóvenes son patentizadas en los artículos analizados, donde se evidencia que aquellos están cada vez menos motivados, más disgregados con sus aditamentos electrónicos y menos preparados académicamente para la enseñanza superior³. También se abordan otros temas pedagógicos, pero es muy pobre la información para los estudiantes que nos preocupan. Muchas veces se habla genéricamente de “estudiantes”, entre los cuales pueden ser incluidos, por supuesto, los mayores, pero se han encontrado apenas estudios

² IÑIGO CORROZA, M. y SÁNCHEZ- OSTIZ GUTIÉRREZ, P. (2014). “Sobre el uso del método inductivo en la enseñanza del Derecho Penal”, *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm.9, p. 12.

³ PALAO TABOADA, C. (2002). “La enseñanza del derecho en la Universidad: presente y futuro”, *AFDUAM*, núm. 6, pp.127-139.

que traten específicamente sobre la enseñanza de ese sector⁴, lo cual, da una medida de la importancia de abordar la temática.

2.3. Necesidad de preparar al profesorado con los nuevos conceptos.

El profesor tiene ante sí supremos desafíos: debe dominar la materia a impartir, pero también debe hacerla atractiva a sus alumnos mayores. Como sobre sus hombros recae la motivación y el aprendizaje de estos, algunos países tienen implementados cursos para desarrollar las capacidades docentes⁵.

Y es que el sistema de enseñanza constituye un único proceso que debe funcionar como un todo. Para lograrlo se deben preparar a los docentes en los nuevos contenidos pedagógicos, insertarse con los alumnos en la moderna dinámica informática⁶, sin obviar la importancia de mejorar la organización y la planificación de la docencia⁷, determinar los instrumentos docentes a utilizar en relación con los objetivos que se pretenden alcanzar, así como seleccionar de forma mesurada los contenidos a impartir, para no caer en la saturación de materias y el rechazo del alumnado⁸.

Por supuesto, todas esas tareas representan destinar una mayor cantidad de tiempo a la actividad pedagógica en general⁹, dentro de la cual se incluye, como muy relevante, el rol que el profesor ha de desempeñar en las tutorías¹⁰, todo lo cual ha generado algunos agobios que no pocas veces son coronados con mayores éxitos.

⁴ ESCOBAR ROCA, G. (2010). “Seis años de experiencia de formación virtual del programa regional de apoyo a las defensorías del pueblo de Iberoamérica”, en Cotino Hueso, Lorenzo y Presno Linera, Miguel (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia), Valencia, pp. 180-184, <http://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional.pdf>.

⁵ KANDEL, V. N. (2010). “Cuando la universidad se enseña a sí misma. Notas sobre carrera docente academia”, *Revista Sobre Enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, Argentina, año VIII, núm. 16, pp. 231-239.

⁶ SÁNCHEZ DE DIEGO, M. (2010). “Una visión crítica a partir de la experiencia en la gestión modificación de planes de estudio en ciencias de la información”, en COTINO HUESO, Lorenzo y PRESNO LINERA, Miguel (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia), Valencia, p. 57, <http://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional.pdf>.

⁷ MARTÍNEZ ALARCÓN, M. L. (2010). “Algunas reflexiones sobre la revisión del modelo docente universitario”, en COTINO HUESO, Lorenzo y PRESNO LINERA, Miguel (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia), Valencia, p. 49, <http://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional.pdf>.

⁸ IÑIGO CORROZA, M. E. y SÁNCHEZ- OSTIZ GUTIÉRREZ, P. (2014). “Sobre el uso del método inductivo en la enseñanza del Derecho Penal”, *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm.9, p. 13.

⁹ ROCHA NÚÑEZ, E. (2011). “Aplicación del método ABP y la clínica procesal en la enseñanza aprendizaje del Derecho Procesal Mercantil”, *RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 1, núm. 2, enero – junio, p. 163. VILA RAMOS, B. (2011). “Una propuesta práctica de innovación docente: La enseñanza-aprendizaje-evaluación del Derecho Constitucional”, *Indret: Revista para el Análisis del Derecho*, núm. 1, p. 28.

¹⁰ BUENO GALLARDO, E. (2013). “Formulación de una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la asignatura Derecho Financiero y Tributario I”, *Docencia y Derecho, Revista para la Docencia Jurídica Universitaria*, núm. 7, pp. 15-16.

3. Acciones para enfrentar las dificultades.

3.1. Medidas generales.

Siguiendo la línea trazada en la conformación de este estudio, se tomará en cuenta lo más relevante del acervo pedagógico actual, para exponer distintas posibles soluciones a las dificultades y retos que es necesario afrontar por el profesorado de estudiantes mayores.

3.1.1. Tener en cuenta las características específicas del alumnado.

Un proceso tan complejo y diverso como el de la enseñanza tiene que enriquecerse y adecuarse en el día a día. Para trabajar con los estudiantes mayores es preciso conocer sus particularidades y principales dificultades. Lo mejor es tratar de lograr que la enseñanza se realice de la manera más individualizada posible¹¹. La aplicación al principio del curso de un sencillo cuestionario¹² que permita caracterizarles y conocer sus preocupaciones, puede resultar de gran utilidad para proyectar una estrategia docente, como se constata en la investigación mencionada.

En Cuba, a diferencia de lo que se ha encontrado en la literatura acerca de la disminución de la cantidad del estudiantado en las escuelas de educación superior¹³, no se aprecia tal situación a pesar de la baja natalidad y del envejecimiento de la población. Se vivencian aulas llenas, con ávidos estudiantes mayores, colmados de carencias intelectuales diversas sobre las que es preciso trabajar con ahínco.

3.1.2. Romper esquemas con la impartición de una docencia no tradicional.

La enseñanza tradicional considera que el estudiante no conoce de la temática impartida, de modo que el profesor con su sapiencia le acerca a ésta para que aquel, distante del conocedor, logre incorporarla.

Pero ahora se trata de transformar ese papel elevado, protagonista y distante del profesor versado que explica y evalúa (sobre todo memorísticamente), para dar paso a un agente activo, que participa con el estudiante en el proceso educativo, estimulando lo mejor del alumnado con una adecuada conducción y retroalimentación en toda esa dinámica de construcción del conocimiento.

Como explica González Rus, se debe pasar del "modelo de enseñanza" al "modelo del aprendizaje", entendido por este autor como aquel que prepara al estudiante por medio

¹¹ VILA RAMOS, B. (2011). "Una propuesta práctica de innovación docente: La enseñanza-aprendizaje-evaluación del Derecho Constitucional", *Indret: Revista para el Análisis del Derecho*, núm. 1, p. 27.

¹² RUBIO NÚÑEZ, R. (2010). "La enseñanza virtual de un Derecho global", en COTINO HUESO, Lorenzo y PRESNO LINERA, Miguel (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia), Valencia, p. 42, <http://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional.pdf>.

¹³ RUBIO NÚÑEZ, R. (2010). "La enseñanza virtual de un Derecho global", en COTINO HUESO, Lorenzo y PRESNO LINERA, Miguel (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia), Valencia, p. 34, <http://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional.pdf>.

de técnicas, métodos y procedimientos para conocer el Derecho por sí mismo, identificar y resolver los problemas que plantea su interpretación y aplicación, de modo que sea su propia iniciativa, experiencia y esfuerzo formativo, lo que sustituya a lo que en el modelo de enseñanza recibe pasivamente¹⁴.

Ello implica grandes evoluciones en la función docente. No pocos titulan al método encargado de tal transformación, como método cooperativo, considerado más que nada una estrategia de enseñanza que incluye actividades activas del alumnado, ejecutadas en grupos, los cuales realizan tareas conjuntas como problemas, solución de ejercicios, estudio de casos, etc., con la ventaja que contribuyen a colocar al alumno en una posición activa, estimulando sus capacidades y preparándolo para su desempeño futuro¹⁵.

Se trata de un cambio de concepción que abarca otras variables, pues deben tenerse en cuenta distintos elementos, como se expondrá a continuación.

3.1.3. Preeminencia de contribuir a desarrollar habilidades para aprehender el conocimiento desde el inicio de los estudios.

Como se expresó anteriormente, la generalidad de los estudiantes mayores acuden a las aulas luego de un tiempo sin vinculación docente. Es por eso que se propone se inserte desde el comienzo un curso, un adiestramiento, etc., que contribuya a que los alumnos adquieran destrezas para incrementar su potencial cognitivo. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)¹⁶ ha recomendado reforzar esta capacidad.

Por medio de esos cursos, los mayores pueden identificar la manera mejor de apropiarse de la información, o lo que es lo mismo, determinar el camino por medio del cual se llega a un resultado positivo y consciente en el proceso de aprendizaje, de modo que pueda ser utilizado en otras ocasiones con autonomía, de forma racional, lo que ha sido llamado como "metacognición", es decir, "el conocimiento y regulación que poseemos de todos estos procesos básicos, superiores y complejos: qué son, cómo operan, cuándo

¹⁴ GONZÁLEZ RUS, J. J. (2003). "Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del Derecho y sobre la enseñanza del Derecho en el futuro", *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, (en línea), núm. 05-r1, p. r1:1-r1:21, <http://criminnet.ugr.es/recpc/recpc05-r1.pdf>

¹⁵ PEÑAS MOYANO, M. J. et al. (2010). "Métodos cooperativos en la enseñanza del derecho: una aproximación al derecho mercantil en las aulas de facultades no jurídicas", *Revista de educación y derecho. EDUCATION AND LAW REVIEW*, núm. 2, abril – septiembre, pp. 1-21. IÑIGO CORROZA, M. E. y SÁNCHEZ- OSTIZ GUTIÉRREZ, P. (2014). "Sobre el uso del método inductivo en la enseñanza del Derecho Penal", *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 9, p. 19.

¹⁶ WEINSTEIN, J. (1998). "La búsqueda del tesoro perdido. Educación y Juventud en América Latina", *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, núm. 45, abril, pp. 71-87. AMADIO, Massimo, et al. (2013). "Ejes de formación y enfoques curriculares", Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (Ginebra, Suiza), <http://www.unesco.org/new/es/santiago/press-room/newsletters/newsletter-laboratory-for-assessment-of-the-quality-of-education-llece/n12/training-areas-and-curriculum-approaches/>

hay que utilizar uno u otro, qué factores coadyuvan o entorpecen su funcionamiento, etc.”¹⁷.

De ese modo, con esas herramientas, de forma conjunta y con una visión amplia, el profesor y los alumnos colaboran, develan y construyen juntos los caminos del aprendizaje, al mostrarle al alumno el proceso que puede utilizar para estudiar mejor, con vistas al desarrollo de sus capacidades y valores. En Cuba se ha instituido una asignatura con el nombre de “Aprender a Aprender”, para ayudar en esta cuestión a los estudiantes mayores.

3.1.4. Enriquecimiento de la pedagogía especializada con experiencias foráneas.

En nuestro mundo cada vez más globalizado, resulta imprescindible conocer y adecuar los conocimientos y prácticas pedagógicas que otros han instituido de manera exitosa, para sopesar su implementación en los procedimientos vernáculos. Específicamente y para el área iberoamericana, que tantos puntos de contacto tiene en materia jurídica, constituye más que una recomendación, una necesidad.

No hay límites, es más, es tanta la interacción a nivel global, que aunque el sistema jurídico vigente tenga diferencias marcadas con otros, como el del *common law*, por ejemplo, no implica que no tengamos mucho que aprender también de sus experiencias pedagógicas. De hecho, prácticas como los concursos *Moot* –en los que participan estudiantes de numerosos centros de educación superior- dan fe de ello. En esos eventos se trabaja con un “caso de ficción”, el cual “es realizado por... la Universidad de Buenos Aires, ...(así como)... la Universidad del Rosario de Bogotá, Colombia y ... participan cada año cerca de 50 universidades de América, de Estados Unidos y de Europa, tal es el caso de la Universidad de Miami y Sciences Po en París”¹⁸.

3.1.5. Contribuir a la formación futura de manera integral.

El objetivo final de la enseñanza a los estudiantes mayores es lograr que lleguen a convertirse en juristas plenos. Con vistas a garantizar el desempeño futuro, a estos estudiantes de Derecho se les deben desarrollar destrezas de distinto tipo, teniendo en cuenta que la carrera puede demandar de ellos habilidades oratorias, en la escritura, en el pensamiento lógico, etc. La utilización en la práctica docente cotidiana de mecanismos de participación y diversos métodos de enseñanza, contribuirá a suscitar en ellos las reflexiones y favorecerá acertadas decisiones.

¹⁷ ALAMA FLORES, C. M. (2015). “Hacia una didáctica de la metacognición”, *Horizonte de la Ciencia*, Junín, Perú, vol. 5, núm. 8, pp.77-86, <http://www.uncp.edu.pe/revistas/index.php/horizontedelaciencia/issue/view/9>.

¹⁸ CONSOLO, A. N. (2015). “El Arbitraje Comercial Internacional y los Moot Practice. Los métodos que se utilizan en la enseñanza de las Ciencias Jurídicas y Sociales”, *Derecho y ciencias sociales*, La Plata, núm. 13, octubre, pp. 3-12.

3.2. En cuanto a las características de las clases.

3.2.1. Escoger temas iniciales seductores.

Siguiendo los cánones de la enseñanza tradicional, las materias se imparten de un modo lógico y progresivo, de lo general a lo particular, de lo simple a lo complejo. Sin demeritar las ventajas pedagógicas de tal presentación, es fundamental atraer desde el comienzo al alumnado mayor con temas llamativos, aunque no se siga de modo ortodoxo el camino usual¹⁹. En un ambiente relajado y con ideas atractivas se puede lograr mucho. Hay un viejo refrán que reza: nunca hay una segunda ocasión para causar una buena primera impresión.

3.2.2. Utilización de maneras gráficas como recomiendan los estudiantes y también la literatura.

Para nadie es un secreto que las generaciones actuales, aunque tengan cierta edad, en su mayoría son muy “visuales”, por lo cual reciben con agrado clases donde se presenta la información agrupada²⁰ en llaves, plectras, diagramas, cuadros sinópticos, etc. (como se apuntó), así como insertadas con el uso de fragmentos de películas, de documentales²¹, juicios grabados, presentaciones de *youtube*²², etc., lo que equivaldría a “penetrar en la fortaleza audiovisual de los alumnos con sus mismas armas”²³, siempre teniendo presente la participación activa del profesor al seleccionar los audiovisuales o partes de éstos, realizar la presentación ante el auditorio así como fomentar al final la discusión y el debate.

¹⁹ TORRES VILLARREAL, M. L. (2013). “La enseñanza clínica del derecho: una forma de educación para el cambio social. La experiencia del grupo de acciones públicas de la Universidad del Rosario”, *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, Medellín, vol. 43, núm. 119, enero-junio, pp. 725-726.

²⁰ RUBIO NÚÑEZ, R. (2010). “La enseñanza virtual de un Derecho global”, en COTINO HUESO, Lorenzo y PRESNO LINERA, Miguel (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia), Valencia, p. 42, <http://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional.pdf>.

²¹TAJADURA, J. (2010). “La utilización de medios audiovisuales en las clases prácticas de Derecho Constitucional”, en COTINO HUESO, Lorenzo y PRESNO LINERA, Miguel (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia), Valencia, <http://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional.pdf>, pp. 192-198. OLIVEROS AYA, C. (2010). “El cine político: un recurso didáctico en la enseñanza del derecho constitucional”, *Diálogos de saberes: investigaciones y ciencias sociales*, núm. 33, pp. 245-260. VILA RAMOS, B. (2011). “Una propuesta práctica de innovación docente: La enseñanza-aprendizaje-evaluación del Derecho Constitucional”, *Indret: Revista para el Análisis del Derecho*, España, núm. 1, p. 23. CORREDOIRA, L. (2010). “El uso de la IP TV en la docencia de Derecho de la Información”, en COTINO HUESO, Lorenzo y PRESNO LINERA, Miguel (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia), Valencia, pp. 199 y ss., <http://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional.pdf>.

²² VILA RAMOS, B. (2011). “Una propuesta práctica de innovación docente: La enseñanza-aprendizaje-evaluación del Derecho Constitucional”, *Indret: Revista para el Análisis del Derecho*, núm. 1, p. 24.

²³ RUBIO NÚÑEZ, R. (2010). “La enseñanza virtual de un Derecho global”, en COTINO HUESO, Lorenzo y PRESNO LINERA, Miguel (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia), Valencia, p. 33, <http://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional.pdf>.

3.2.3. Limitar el empleo de conferencias magistrales.

Si bien la utilización muy extendida durante un tiempo de este tipo de enseñanza ha ocasionado una crítica casi unánime²⁴, debido a que establece un distanciamiento con el alumnado para convertirse el maestro en el impartidor por excelencia de la docencia - con énfasis en la aplicación de recursos memorísticos-, es perceptible que aunque se limite tampoco se debe desechar su uso, pues constituye una manera eficaz de brindar conocimientos²⁵.

Para el caso de los estudiantes mayores, debe tenerse en cuenta que rechazan las disertaciones con terminologías rebuscadas. En el ambiente profesional se ensalza la buena oratoria, la cual lleva implícita el manejo de un amplio léxico, que de utilizarse con frecuencia se hace propio, pero al emplearlo en demasía afecta al alumnado, pues no recibe el mensaje esperado y queda con innumerables interrogantes sin resolver. Si el objetivo es que se capten los contenidos, no es acertado distanciarlo de ellos, al contrario, se les debe aproximar de la mejor manera y la más sencilla es utilizar con los mayores un vocabulario diáfano y llano.

Otra dificultad muy reconocida por los docentes, es el hecho que cada vez son más voluminosas las materias a impartir, lo cual limita a los profesores en la utilización de las nuevas metodologías docentes y atormenta a los alumnos con una carga casi insalvable para sus ojos²⁶. Deben encontrarse caminos más simples para brindar el contenido de las materias y hacerlo de una manera más factible²⁷.

Debe remarcarse que el método tradicional de enseñanza utiliza mucho el ejercicio de la memoria y aunque se propugna la transformación de la impartición y el aprendizaje de conocimientos en Derecho con la disminución del uso excesivo de las exigencias memorísticas, se puede reconocer que tampoco se debe caer en su “desprestigio”²⁸, dado que es imprescindible para fijar los conocimientos, para lo cual es necesario leer y

²⁴ IÑIGO CORROZA, M. E. y SÁNCHEZ- OSTIZ GUTIÉRREZ, P. (2014). “Sobre el uso del método inductivo en la enseñanza del Derecho Penal”, *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 9, p. 10. PÉREZ CÁZARES, M. E. (2012). “Teoría de los conceptos en la enseñanza del Derecho en base a casos concretos”, *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, año X, núm. 20, pp. 41-42.

²⁵ MARTÍNEZ ALARCÓN, M. L. (2010). “Algunas reflexiones sobre la revisión del modelo docente universitario”, en COTINO HUESO, Lorenzo y PRESNO LINERA, Miguel (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia), Valencia, pp. 49-50, <http://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional.pdf>. VARGAS VASSEROT, C. (2009). “El método del caso en la enseñanza del Derecho: experiencia piloto de un piloto novel”, *Refiedu: Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol. 2, núm. 4, p. 205.

²⁶ PALAO TABOADA, C. (2002). “La enseñanza del derecho en la Universidad: presente y futuro”, *AFDUAM*, núm. 6, pp. 127-139.

²⁷ IÑIGO CORROZA, M. E. y SÁNCHEZ- OSTIZ GUTIÉRREZ, P. (2014). “Sobre el uso del método inductivo en la enseñanza del Derecho Penal”, *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 9, p. 13.

²⁸ RUBIO NÚÑEZ, R. (2010). “La enseñanza virtual de un Derecho global”, en COTINO HUESO, Lorenzo y PRESNO LINERA, Miguel (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia), Valencia, p. 35, <http://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional.pdf>.

volver a leer, por tanto, este otro elemento (la estimulación a la lectura), es un factor muy positivo a su favor.

3.2.4. Énfasis en vincular la teoría con situaciones de actualidad.

No puede quedar a un lado la dogmática jurídica, pero a la vez, cuando es presentada desvinculada de la realidad se puede convertir en algo etéreo, cuando no vacío. Conscientes de esta limitante y a modo de ejemplo palpable de esta forma de pensar, en el Centro de Investigaciones Jurídicas fue elaborado un libro sobre Metodología de la Investigación Socio jurídica. El halago inequívocamente unánime recibido fue el haber presentado la teoría aderezada de interesantes ejemplos jurídicos.

E igual ocurre con las clases, los estudiantes mayores temen atiborrarse de información inservible, que ni comprenden bien ni vislumbran cómo puede ser utilizada, por eso agradecen los maestros que los motivan al vincular la teoría con recientes vivencias.

3.2.5. Crear un clima interactivo.

La añeja manera de presentar la información sin relacionarse con el estudiantado debe dar paso a clases dinámicas, en las que todos aprendan: alumnos y profesores, en ellas se debe estimular la creatividad, la solución de situaciones, la crítica y el análisis. Para ayudarse pueden ser utilizados artículos de la prensa, películas, documentales, etc. sobre los cuales se puede objetar y razonar.

3.2.6. Tomar en cuenta los avances en neuroeducación.

Este elemento se debe consignar por su importancia, pues estudios realizados han mostrado los cambios en los niveles de atención de los asistentes a clases. Si se conoce que se asimilan más conocimientos en los primeros quince a veinte minutos, se ha de priorizar ese momento para brindar a los alumnos aquello valorado como más importante, siempre que sea posible²⁹.

Tal “descubrimiento” entra en contradicción con ciertas normas metodológicas diseñadas para la impartición de la docencia tradicional: el profesor en los minutos iniciales debe presentar el tema y los objetivos que se propone con su docencia, así como revisar colectivamente la tarea que haya quedado pendiente del encuentro anterior. Si no se cumple con ese orden “pedagógico”, la clase es reprobada.

Pero siempre hay soluciones para congeniar ambos criterios: pudieran brindarse datos sobre el tema y los objetivos desde el final de la clase anterior, utilizar la forma escrita para revisar la tarea y luego dar los resultados, en fin, habrá de encontrarse variantes a asumir en bien de los educandos.

3.2.7. Monitorear cómo el estudiantado percibe la enseñanza.

No hay manera de conocer la apreciación del alumnado acerca de los cambios que se están introduciendo, si no se les aplica algún cuestionario anónimo por medio del cual

²⁹ CODINA FELIP, M. J. (2015). *Neuroeducación en virtudes cordiales: cómo reconciliar lo que decimos con lo que hacemos*, Barcelona, Ediciones Octaedro, S.L., pp. 91 y ss.

se pueda evaluar cómo se ha recibido la docencia y cómo se valoran los cambios³⁰. La aplicación de la técnica del PNI (positivo, negativo e interesante) ha resultado muy provechosa, pues ha permitido conocer concretamente, aquello que debe ser superado. En la investigación mencionada y como resultado de la utilización del PNI, se conoció que si bien los estudiantes mayores identificaron como positivos o interesantes los métodos de enseñanza utilizados, la forma de organizar e impartir las clases, el énfasis en la consolidación de valores así como la dinámica del trabajo en equipo, se sintieron afectados por las dificultades presentadas con los medios audiovisuales en las clases, el exceso de textos en las presentaciones de *power point* e interesaron se ampliasen la cantidad de horas lectivas.

3.2.8. Imprescindible presencia en la docencia de la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

Ningún docente desea que de sus aulas salgan “licenciados tullidos”³¹: es necesario desarrollar competencias que faculten a los graduados a desempeñarse con acierto en su futura actividad laboral, a gozar de adecuada habilidad en la escritura, como en la expresión oral, tener lo que ha sido llamado acertadamente como “conciencia o juicio crítico”³², pues es muy valioso contar con juristas capaces de tener sus propias opiniones, de analizar de forma mesurada y profunda lo que acontece así como de formarse una opinión defendible con argumentaciones.

Para lograrlo no basta únicamente con el Derecho, se necesita sumar los saberes de otras ciencias con enfoques multi, inter y trans disciplinarios, imprescindibles en la enseñanza de los asuntos jurídicos³³ y en esa línea de pensamiento, algunos proponen para contribuir a una aplicación más plena de las normas y mejorar la docencia, la participación conjunta con pedagogos, psicólogos, profesores de teatro, de expresión corporal³⁴, sociólogos³⁵, etc.

³⁰ IÑIGO CORROZA, M. E. y SÁNCHEZ- OSTIZ GUTIÉRREZ, P. (2014). “Sobre el uso del método inductivo en la enseñanza del Derecho Penal”, *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 9, p. 19.

³¹ NIETO, A. (2005). “La enseñanza académica del Derecho”, *Lex Nova*, julio- septiembre, pp. 13, 27.

³² VILA RAMOS, B. (2011). “Una propuesta práctica de innovación docente: La enseñanza-aprendizaje-evaluación del Derecho Constitucional”, *Indret: Revista para el Análisis del Derecho*, núm. 1, pp. 23-24, 30.

³³ LARRAURI TORROELLA, R. (2006). “La enseñanza del concepto de derecho desde la Filosofía del Derecho contemporánea”, *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, año IV, núm. 7, pp. 159 y ss. SERRANO PÉREZ, M. M. y MARTÍ SÁNCHEZ, J. M. (2010). “La planificación y desarrollo compartido de competencias”, en COTINO HUESO, Lorenzo y PRESNO LINERA, Miguel (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia), Valencia, p. 66, <http://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional.pdf>. LEMES BATISTA, A. y CÁCERES GIRAUD, A. (2006). “Enfoque de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la enseñanza de la Economía Política”, *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, núm. 40/6, 15 de diciembre.

³⁴ TORRES VILLARREAL, M. L. (2013). “La enseñanza clínica del derecho: una forma de educación para el cambio social. La experiencia del grupo de acciones públicas de la Universidad del Rosario”, *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, Medellín, vol. 43, núm. 119, enero-junio, p. 714.

³⁵ PADRÓN INNAMORATO, M. y CÁCERES NIETO, E. (2009). “Sociología jurídica y constructivismo: hacia una metodología para la determinación de la pensión alimenticia en el estado de Tabasco”, *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, núm. 9, pp. 122 y ss. <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/revlads/cont/9/art/art5.pdf>

3.2.9. Reverenciar la enseñanza que dé prioridad a los valores, a los principios éticos.

El Derecho es un fenómeno social y a su vez obliga a tomar partido, a pronunciarse sobre un suceso que ha acaecido, lo cual conlleva inevitablemente la estrecha interacción con la sociedad. La educación basada en valores privilegia lo mejor de la profesión letrada y potencia esenciales proyecciones³⁶.

3.2.10. Aprovechar el interés por estudiar del estudiantado mayor.

Es frecuente la queja del profesorado de jóvenes acerca de que se muestran apáticos, poco motivados y morosos³⁷. Se ha de reconocer que se ha observado lo contrario con aquellos de más edad: se les percibe muy interesados en captar los conocimientos, se muestran participativos, sin timideces y con mucha garra. Esos elementos positivos son muy valiosos y contribuyen al avance de los objetivos propuestos.

3.2.11. Convertir el proceso docente educativo en un sistema armónico donde la enseñanza tenga correspondencia con la forma de evaluación

Parece una verdad de Perogrullo pero no está de más apuntar la importancia de hacer corresponder la docencia con el método de validación adecuado, con énfasis en utilizar en las evaluaciones situaciones de la práctica, pues si eso se logra, los estudiantes se sienten parte del mundo jurídico³⁸.

Las evaluaciones no deben convertirse en una sanción para los estudiantes. Pueden plantearse variantes que pueden oscilar entre las más tradicionales, a aquellas en las que se incorpora la utilización de los instrumentos electrónicos, las que retan a los alumnos, la evaluación continuada, las coevaluaciones, las evaluaciones de doble objeto (donde se evalúan tanto los conocimientos como las competencias)³⁹, etc., hasta la supresión de una evaluación final si anteriormente se vencen ciertos parámetros⁴⁰.

³⁶ DAVISON M, D. (2006). "La visión jeffersoniana de la educación jurídica", *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, año IV, núm. 7, pp. 47-49. COTINO HUESO, L. (2010). "No casos, sino 'pasos' en la enseñanza de derechos fundamentales", en COTINO HUESO, Lorenzo y PRESNO LINERA, Miguel (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia), Valencia, p. 102. <http://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional.pdf>.

³⁷ SALAZAR BENÍTEZ, O. (2010). "Estrategias y herramientas para la enseñanza del derecho constitucional", *Docencia y Derecho*, núm. 1, p. 9.

³⁸ ROCHA NÚÑEZ, E. (2011). "Aplicación del método ABP y la clínica procesal en la enseñanza aprendizaje del Derecho Procesal Mercantil", *RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 1, núm. 2, enero – junio, pp. 159.

³⁹ BUENO GALLARDO, E. (2013). "Formulación de una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la asignatura Derecho Financiero y Tributario I", *Docencia y Derecho, Revista para la Docencia Jurídica Universitaria*, núm. 7, pp. 22-23, 26-29.

⁴⁰ SÁNCHEZ RUIZ, M. (2013). "Cuánto y cómo enseñar derecho mercantil en el grado en relaciones laborales y recursos humanos", *Trabajo. Revista andaluza de relaciones laborales*, Universidad de Huelva, Huelva, núm. 29, pp. 85-99.

4. Otras propuestas para lograr los resultados esperados

4.1. Utilización de métodos de enseñanza en correspondencia con los objetivos docentes propuestos y las necesidades del alumnado mayor

Son válidos todos los métodos, desde los más usuales, como las exposiciones orales, los debates, los análisis legislativos, la redacción de dictámenes⁴¹, etc., como otros no tan comunes como por ejemplo:

- 4.1.1. El aprendizaje basado en problemas⁴², que de forma abreviada se conoce como ABP, con el cual se pueden vincular hechos de la vida cotidiana con las bases teóricas.
- 4.1.2. Dar participación a los “*moot practice*”⁴³, los cuales se han convertido en todo un movimiento competitivo a nivel internacional. Surgió en los Estados Unidos y utiliza casos ficticios para estimular la creatividad, el análisis, la redacción y muy especialmente, la oratoria.
- 4.1.3. La utilización del diálogo socrático⁴⁴, con el cual el profesor intentará mediante inteligentes y continuas preguntas a los estudiantes (y por supuesto, sin facilitar él las respuestas), favorecer el debate a partir de los planteamientos realizados y lograr así que los estudiantes razonen y lleguen al conocimiento, estimulando su capacidad reflexiva.
- 4.1.4. El juego de roles⁴⁵. Se asignan determinadas tareas profesionales a los estudiantes, quienes previamente deben preparar sus alegatos y respuestas a los planteamientos de los otros participantes. El profesor actúa como mediador en todo el proceso.

⁴¹ BUENO GALLARDO, E. (2013). “Formulación de una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la asignatura Derecho Financiero y Tributario I”, *Docencia y Derecho, Revista para la Docencia Jurídica Universitaria*, núm. 7, p. 10.

⁴² ROCHA NÚÑEZ, E. (2011). “Aplicación del método ABP y la clínica procesal en la enseñanza aprendizaje del Derecho Procesal Mercantil”, *RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 1, núm. 2, enero – junio, p. 164. VARGAS VASSEROT, C. (2009). “El método del caso en la enseñanza del Derecho: experiencia piloto de un piloto novel”, *Refiedu: Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol. 2, núm. 4, p. 199.

⁴³ CONSOLO, ANALÍA N. (2015). “El Arbitraje Comercial Internacional y los Moot Practice. Los métodos que se utilizan en la enseñanza de las Ciencias Jurídicas y Sociales”, *Derecho y ciencias sociales* (Ejemplar dedicado a: Derecho y Ciencias Sociales), La Plata, núm. 13, octubre, pp. 3-12.

⁴⁴ PIRES PINTO SICA, L. P. *et al.* (2012). “Reflexiones sobre enseñanza del Derecho y evaluación en el contexto brasileño”, *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, año X, núm. 20, pp. 64-65. CONSOLO, ANALÍA N. (2015). “El Arbitraje Comercial Internacional y los Moot Practice. Los métodos que se utilizan en la enseñanza de las Ciencias Jurídicas y Sociales, Derecho y ciencias sociales”, *Editorial Arbitraje Comercial* (Ejemplar dedicado a: Derecho y Ciencias Sociales), La Plata, núm. 13, octubre, p. 10. VARGAS VASSEROT, C. (2009). “El método del caso en la enseñanza del Derecho: experiencia piloto de un piloto novel”, *Refiedu: Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol. 2, núm. 4, p. 198.

⁴⁵ ROCHA NÚÑEZ, E. (2011). “Aplicación del método ABP y la clínica procesal en la enseñanza aprendizaje del Derecho Procesal Mercantil”, *RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 1, núm. 2, enero – junio, p. 156. PIRES PINTO SICA, L. P. *et al.*, (2012). “Reflexiones sobre enseñanza del Derecho y evaluación en el contexto brasileño”, *Academia: Revista sobre enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, año X, núm. 20, pp. 70-71. VILA RAMOS, B. (2011). “Una propuesta práctica de innovación docente: La enseñanza-aprendizaje-evaluación del Derecho Constitucional”, *Indret: Revista para el Análisis del Derecho*, núm. 1, p. 25.

- 4.1.5. La solución de problemas interesantes⁴⁶, incluida la utilización del método inductivo⁴⁷, con lo cual se estimula la enseñanza a partir de problemas y situaciones fácticas de las que se extraen los elementos generales, donde el profesor puede comenzar presentando un problema y brindar el camino para solucionarlo como ejemplo a seguir, o simplemente esbozando la situación que quiere se analice, como también puede aportar alternativas de solución para los casos muy complejos, fomentando la participación.
- 4.1.6. La clínica jurídica⁴⁸. La denominación de esta técnica proviene del ambiente anglosajón, donde es usual que los estudiantes de Medicina acudan a los hospitales y clínicas para realizar prácticas médicas. Extrapolada al Derecho tal concepción, ha recibido igual denominación para los aprendizajes que ocurren en ambientes jurídicos como Tribunales, Colegios de Abogados, etc., pudiendo llegar a crearse locales o sedes (denominadas “clínicas jurídicas”) a las cuales pueden concurrir personas de bajos recursos a recibir el asesoramiento de estudiantes, bajo la atenta dirección de los profesores⁴⁹.
- 4.1.7. El estudio de casos⁵⁰. Este antiguo y a veces minimizado método –proviene de la época romana–, busca acercar al jurista a la práctica, al presentar situaciones que han ocurrido en la actividad profesional. En la etapa moderna se plantea que fue el decano de la Universidad de Harvard, Christopher Columbus Langdell, quien en 1879 publicó un libro de casos y estimuló este método, hoy extendido.
- 4.1.8. El uso del método *Jigsaw*⁵¹, (o “rompecabezas”), que fortalece el trabajo en equipo pero a la vez recurre al trabajo individual: en él cada participante debe

⁴⁶PIRES PINTO SICA, L. P. *et al.*, (2012). “Reflexiones sobre enseñanza del Derecho y evaluación en el contexto brasileño”, *Academia: Revista sobre enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, año X, núm. 20, pp. 67-68.

⁴⁷ IÑIGO CORROZA, M. E. y SÁNCHEZ- OSTIZ GUTIÉRREZ, P. (2014). “Sobre el uso del método inductivo en la enseñanza del Derecho Penal”, *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm.9, pp. 9-22.

⁴⁸ MOLINA SALDARRIAGA, C. A. (2008). “Fundamentos teóricos y metodológicos del método clínico de enseñanza del derecho”, *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, vol. 38, núm. 108, pp. 187-214. Otros consideran que se acerca más al juego de roles: TORRES VILLARREAL, M. L. (2013). “La enseñanza clínica del derecho: una forma de educación para el cambio social. La experiencia del grupo de acciones públicas de la Universidad del Rosario”, *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, Medellín, vol. 43, núm. 119, enero-junio, p. 711.

⁴⁹ TORRES VILLARREAL, M. L. (2013). “La enseñanza clínica del derecho: una forma de educación para el cambio social. La experiencia del grupo de acciones públicas de la Universidad del Rosario”, *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, Medellín, vol. 43, núm. 119, enero-junio, p. 715.

⁵⁰ ZUMAQUERO GIL, L. (2016). “Cómo enseñar derecho civil en la titulación de grado en Turismo a través del estudio de casos”, *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 13, pp. 63 – 74, [En línea] <http://www.eumed.net/rev/rejie>.

COLAO MARÍN, P. A. (2015). “La enseñanza y aprendizaje del Derecho Tributario en Administración y Dirección de empresas: competencias, contenidos y referencia a la importancia del método del caso”, *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 12, pp. 65-80, <http://www.eumed.net/rev/rejie>.

PÉREZ CÁZARES, M. E. (2012). “Teoría de los conceptos en la enseñanza del Derecho en base a casos concretos”, *Academia: Revista sobre enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, año X, núm. 20, pp. 31-49.

DEL VALLE ARAMBURU, R. (2012). “Relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje del derecho romano en la aplicación de los casos prácticos”, *Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales* Ambrosio Lucas Gioja, año VI, núm. 8, pp. 7-26, <http://www.derecho.uba.ar/revistagioja>.

⁵¹ BUENO GALLARDO, E. (2013). “Formulación de una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la asignatura Derecho Financiero y Tributario I”, *Docencia y Derecho, Revista para la Docencia Jurídica Universitaria*, núm. 7, pp. 17-18.

desarrollar una tarea que luego se integra al resto. Utilizado en los Estados Unidos a partir de 1971, cada vez gana más adeptos.

Con esta relación no se agotan las ilimitadas metodologías pedagógicas con que puede contar el profesorado para incentivar a sus alumnos mayores y obtener mejores resultados. Solamente se ha querido mostrar algunos ejemplos para ilustrar variadas posibilidades que cada docente puede emplear.

4.2. Utilización de los TICs.

En Cuba existe bastante conciencia acerca de la validez en pedagogía - internacionalmente reconocida- de las técnicas de la información y de la comunicación (TICs)⁵², de hecho se estimula su uso y es frecuente encontrar las aulas habilitadas con equipos que facilitan la impartición de la docencia con esas bondades.

El problema no se deslinda por ese camino sino por otros a él relacionados:

- a) no todos los profesores están lo suficientemente diestros en la utilización de esos medios,
- b) los alumnos no tienen suficiente accesibilidad a Internet, páginas webs, etc.,
- c) existen dificultades con el suministro de energía eléctrica,
- d) los estudiantes mayores se sienten limitados ante los problemas del transporte urbano lo cual afecta su asistencia a locales equipados con Internet, etc.

Todos estos asuntos apuntan en contra de su utilización, situación preocupante pues a muchos estudiantes les atraen la utilización de la web y el uso de las TICs, además, ello limita enriquecer sus conocimientos de forma atractiva, pues puede contribuir a estimular la lectura, actividad deficiente actualmente a pesar de ser tan importante. En Cuba esas dificultades han llevado a la creación de un Programa Nacional por la Lectura, considerado como un conjunto de acciones de carácter estratégico, proyectadas para un desarrollo a largo plazo y con participación y efectos tan amplios como la totalidad de la sociedad cubana⁵³.

Cada vez más se imbrica la informática con la enseñanza del Derecho y se crean ambientes realmente virtuales para fomentar el conocimiento, que también han sido aprovechados para el aprendizaje semi presencial o no presencial⁵⁴, tan necesario ante las dificultades del transporte apuntadas anteriormente.

⁵² RESTREPO PIMIENTA, J. L. y FORERO CONTRERAS, R. (2015). “Usos y prácticas de las técnicas de información y de la comunicación tic’s en la enseñanza del derecho del trabajo”, *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, ADAPT University Press, vol. 3, núm. 2, pp. 2-12.

⁵³ LEÓN PINO, Y. y RUIZ ÁLVAREZ, M. M. (2016). “La promoción de lectura desde el trabajo comunitario de estudiantes de carreras pedagógicas del centro universitario municipal”, *Tlatemoani: Revista Académica de Investigación*, núm. 21, abril, <http://www.eumed.net/rev/tlatemoani/21/tlatemoani21.pdf>.

⁵⁴ RIDAO MARTÍN, J. (2016). “La enseñanza del Derecho Constitucional mediante las TIC. Un estudio de caso no-presencial”, *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, Núm.13, enero, pp. 49 – 62, [En línea] <http://www.eumed.net/rev/rejie>

Sería recomendable mejorar el equipamiento informático y crecer en su uso docente, como pudiera ser con el incremento en la elaboración de aplicaciones informáticas para teléfonos⁵⁵, tableros de discusión, presencia de bases de datos legislativas al acceso de todos, la posibilidad de ejecutar exámenes virtuales⁵⁶, la impartición de Diplomados para mejorar estos conocimientos⁵⁷, pero también “adaptarse a nuevas formas de enseñanza, de introducir prácticas tuteladas por ordenador, de escribir en un blog para recibir los comentarios de los alumnos”⁵⁸, así como la utilización de los blogs, del Campus Virtual, de los foros de discusión, de tutorías virtuales, de test interactivos⁵⁹, los cómics en la web⁶⁰, etc.

4.3. Tratamiento diferenciado de la enseñanza a mayores.

A partir de este supuesto imprescindible, que constituye la apreciación más relevante del trabajo, debió iniciarse la exposición, pero como sobre esta base se cimentan todas las demás recomendaciones, se ha decidido colocarlo al final para cerrar la idea: la enseñanza de mayores tiene particularidades que deben ser tenidas en cuenta de forma prioritaria si se quieren lograr buenos resultados pedagógicos.

Para ello habrá de asumirse cambios de modos de actuar, inclusión de los métodos de enseñanza más adecuados, enfoques personalizados, en fin, ajustes que han traspasar las correcciones y acomodos usuales que no bastan, para potenciar el avance de las competencias y el fortalecimiento de las aptitudes de los educandos mayores.

Lo esencial será transformar conscientemente la manera tradicional del profesorado de brindar la información a los alumnos. La interacción entre ambos y la riqueza de los

⁵⁵ IÑIGO CORROZA, M. E. y SÁNCHEZ- OSTIZ GUTIÉRREZ, P. (2014). “Sobre el uso del método inductivo en la enseñanza del Derecho Penal”, *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm.9, p. 14.

⁵⁶ VARGAS VASSEROT, C. (2009). “El método del caso en la enseñanza del Derecho: experiencia piloto de un piloto novel”, *Refiedu: Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol. 2, núm. 4, p. 197.

⁵⁷ RESTREPO PIMIENTA, J. L. y FORERO CONTRERAS, R. (2015). “Usos y prácticas de las técnicas de información y de la comunicación tic’s en la enseñanza del derecho del trabajo”, *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, ADAPT University Press, vol. 3, núm. 2, p. 8.

⁵⁸ SÁNCHEZ DE DIEGO, M. (2010). “Una visión crítica a partir de la experiencia en la gestión modificación de planes de estudio en ciencias de la información”, en COTINO HUESO, Lorenzo y PRESNO LINERA, Miguel (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia), Valencia, p. 57, <http://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional.pdf>.

⁵⁹ PRESNO, M. y ÁLVAREZ, L. (2010). “La creación de un entorno adecuado para el aprendizaje del Derecho constitucional”, en COTINO HUESO, Lorenzo y PRESNO LINERA, Miguel (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia), Valencia, pp. 88-90, <http://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional.pdf>.

⁶⁰ ESCALANTE BARRETO, Caviedes Estanislao, *Valoración pedagógica de la enseñanza del Derecho Penal General: una apuesta por el aprendizaje activo y colaborativo*, Primera edición, Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá), Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico - Sociales Gerardo Molina (UNIJUS), Bogotá, C. C., 2016, pp. 279 y ss.

análisis permitirán el desarrollo de mejores habilidades con una superior formación intelectual, para garantizar un futuro desempeño profesional adecuado.

5. Conclusiones.

Es una tarea pueril el tratar de dictar reglas sobre cómo debe ocurrir el proceso de enseñanza aprendizaje para el alumnado mayor, aunque se reconozca la necesidad de un tratamiento diferenciado. Las estrategias cognitivas apuntadas deben considerarse solamente como ciertas pautas que pueden ser valoradas cuando así sean procedentes.

De más está reafirmar que ninguna de las recomendaciones tienen el objetivo de socavar construcciones mentales válidas o de convertirse en camisa de fuerza, todo lo contrario, solo constituyen una exposición de ideas para si así se considerase, puedan ser aplicadas de manera creativa, con conciencia de la diferencia, en función de las necesidades docentes.

Los tiempos cambian, es posible movilizar desde adentro, encontrar caminos pedagógicos alternativos para las situaciones que se presenten, construir dinámicamente sobre la base de los disímiles contextos a los que se hace frente, sin socavar una cosmovisión plena de valores como necesidad epistemológica.

En medio de nuestra compleja época, ningún criterio puede ser considerado excluyente. No tenemos opción para mantener una constante retroalimentación en un ambiente contextual pedagógico, por ello, será preciso investigar para asumir nuevos retos, incentivar distintas actividades docentes, contribuir a retener contenidos, hacer más dinámicas las clases, aceptar otras experiencias interesantes o exitosas, fomentar encuentros nacionales e internacionales sobre la temática, interrelacionar con diferentes disciplinas, propiciar estudios e investigaciones más sobre este sector del alumnado, etc., etc.

En fin, se propone una consideración holística de la enseñanza superior de mayores, con un criterio concientizado y diferenciado desde la concepción de los planes de estudio, la utilización de las Tics, los métodos de enseñanza, la preparación de los profesores, y cuantos más discernimientos propendan al fin último: lograr impartir una docencia acorde al momento actual.

Bibliografía

ALAMA FLORES, C. M. (2015). “Hacia una didáctica de la metacognición”, *Horizonte de la Ciencia*, Junín, Perú, vol. 5, núm. 8, pp.77-86, [En línea] <http://www.uncp.edu.pe/revistas/index.php/horizontedelaciencia/issue/view/9>.

AMADIO, Massimo, *et al.* (2013). “Ejes de formación y enfoques curriculares”, Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (Ginebra, Suiza), [En línea] <http://www.unesco.org/new/es/santiago/press-room/newsletters/newsletter-laboratory-for-assessment-of-the-quality-of-education-llece/n12/training-areas-and-curriculum-approaches/>

BUENO GALLARDO, E. (2013). "Formulación de una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la asignatura Derecho Financiero y Tributario I", *Docencia y Derecho, Revista para la Docencia Jurídica Universitaria*, núm. 7, pp. 15-16.

CODINA FELIP, M. J. (2015). *Neuroeducación en virtudes cordiales: cómo reconciliar lo que decimos con lo que hacemos*, Barcelona, Ediciones Octaedro, S.L., pp. 91 y ss.

COLAO MARÍN, P. A. (2015). "La enseñanza y aprendizaje del Derecho Tributario en Administración y Dirección de empresas: competencias, contenidos y referencia a la importancia del método del caso", *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 12, pp. 65-80, [En línea] <http://www.eumed.net/rev/rejie>.

CONSOLO, A. N. (2015). "El Arbitraje Comercial Internacional y los Moot Practice. Los métodos que se utilizan en la enseñanza de las Ciencias Jurídicas y Sociales", *Derecho y ciencias sociales*, La Plata, núm. 13, octubre, pp. 3-12.

CORREDOIRA, L. (2010). "El uso de la IP TV en la docencia de Derecho de la Información", en COTINO HUESO, Lorenzo y PRESNO LINERA, Miguel (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia), Valencia, pp. 199 y ss., [En línea] <http://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional>

COTINO HUESO, L. (2010). "No casos, sino 'pasos' en la enseñanza de derechos fundamentales", en COTINO HUESO, Lorenzo y PRESNO LINERA, Miguel (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia), Valencia, p. 102. [En línea] <http://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional.pdf>.

DAVISON M, D. (2006). "La visión jeffersoniana de la educación jurídica", *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, año IV, núm. 7, pp. 47-49.

DEL VALLE ARAMBURU, R. (2012). "Relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje del derecho romano en la aplicación de los casos prácticos", *Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales* Ambrosio Lucas Gioja, año VI, núm. 8, pp. 7-26, [En línea] <http://www.derecho.uba.ar/revistagioja>

ELÍAS MÉNDEZ, C. (2010). "Análisis de los textos y de la normativa de referencia en relación con el proceso de Bolonia", en COTINO HUESO, Lorenzo y PRESNO LINERA, Miguel (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia), Valencia, pp. 20-21, [En línea] <http://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional>

ESCALANTE BARRETO, Caviedes Estanislao, *Valoración pedagógica de la enseñanza del Derecho Penal General: una apuesta por el aprendizaje activo y colaborativo*, Primera edición, Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá), Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico - Sociales Gerardo Molina (UNIJUS), Bogotá, C. C., 2016, pp. 279 y ss.

ESCOBAR ROCA, G. (2010). “Seis años de experiencia de formación virtual del programa regional de apoyo a las defensorías del pueblo de Iberoamérica”, en Cotino Hueso, Lorenzo y Presno Linera, Miguel (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia), Valencia, pp. 180-184, [En línea] <http://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional>

GONZÁLEZ RUS, J. J. (2003). “Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del Derecho y sobre la enseñanza del Derecho en el futuro”, *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, (en línea), núm. 05-r1, p. r1:1-r1:21, [En línea] <http://criminet.ugr.es/recpc/recpc05-r1.pdf>

ÍÑIGO CORROZA, M. E. y SÁNCHEZ- OSTIZ GUTIÉRREZ, P. (2014). “Sobre el uso del método inductivo en la enseñanza del Derecho Penal”, *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm.9, p. 13.

KANDEL, V. N. (2010). “Cuando la universidad se enseña a sí misma. Notas sobre carrera docente academia”, *Revista Sobre Enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, Argentina, año VIII, núm. 16, pp. 231-239.

LARRAURI TORROELLA, R. (2006). “La enseñanza del concepto de derecho desde la Filosofía del Derecho contemporánea”, *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, año IV, núm. 7, pp. 159 y ss.

LEMES BATISTA, A. y CÁCERES GIRAUD, A. (2006). “Enfoque de la interdisciplinaridad y transdisciplinaridad en la enseñanza de la Economía Política”, *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, núm. 40/6, 15 de diciembre.

LEÓN PINO, Y. y RUIZ ÁLVAREZ, M. M. (2016). “La promoción de lectura desde el trabajo comunitario de estudiantes de carreras pedagógicas del centro universitario municipal”, *Tlatemoani: Revista Académica de Investigación*, núm. 21, abril, [En línea] <http://www.eumed.net/rev/tlatemoani/21/tlatemoani21>

MARTÍNEZ ALARCÓN, M. L. (2010). “Algunas reflexiones sobre la revisión del modelo docente universitario”, en COTINO HUESO, Lorenzo y PRESNO LINERA, Miguel (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia), Valencia, p. 49, [En línea] <http://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional>

MOLINA SALDARRIAGA, C. A. (2008). “Fundamentos teóricos y metodológicos del método clínico de enseñanza del derecho”, *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, vol. 38, núm. 108, pp. 187-214.

NIETO, A. (2005). “La enseñanza académica del Derecho”, *Lex Nova*, julio- septiembre, pp. 13, 27.

OLIVEROS AYA, C. (2010). "El cine político: un recurso didáctico en la enseñanza del derecho constitucional", *Diálogos de saberes: investigaciones y ciencias sociales*, núm. 33, pp. 245-260.

PADRÓN INNAMORATO, M. y CÁCERES NIETO, E. (2009). "Sociología jurídica y constructivismo: hacia una metodología para la determinación de la pensión alimenticia en el estado de Tabasco", *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, núm. 9, pp. 122 y ss. [En línea] <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/revlads/cont/9/art/art5>

PALAO TABOADA, C. (2002). "La enseñanza del derecho en la Universidad: presente y futuro", *AFDUAM*, núm. 6, pp. 127-139.

PEÑAS MOYANO, M. J. *et al.* (2010). "Métodos cooperativos en la enseñanza del derecho: una aproximación al derecho mercantil en las aulas de facultades no jurídicas", *Revista de educación y derecho. EDUCATION AND LAW REVIEW*, núm. 2, abril – septiembre, pp. 1-21.

PÉREZ CÁZARES, M. E. (2012). "Teoría de los conceptos en la enseñanza del Derecho en base a casos concretos", *Academia: Revista sobre enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, año X, núm. 20, pp. 31-49.

PIRES PINTO SICA, L. P. *et al.* (2012). "Reflexiones sobre enseñanza del Derecho y evaluación en el contexto brasileño", *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, año X, núm. 20, pp. 64-65.

PRESNO, M. y ÁLVAREZ, L. (2010). "La creación de un entorno adecuado para el aprendizaje del Derecho constitucional", en COTINO HUESO, Lorenzo y PRESNO LINERA, Miguel (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia), Valencia, pp. 88-90, [En línea] <http://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional>

RESTREPO PIMIENTA, J. L. y FORERO CONTRERAS, R. (2015). "Usos y prácticas de las técnicas de información y de la comunicación tic's en la enseñanza del derecho del trabajo", *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, ADAPT University Press, vol. 3, núm. 2, pp. 2-12.

RIDAO MARTÍN, J. (2016). "La enseñanza del Derecho Constitucional mediante las TIC. Un estudio de caso no-presencial", *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, Núm.13, enero, pp. 49 – 62, [En línea] <http://www.eumed.net/rev/rejie>

ROCHA NÚÑEZ, E. (2011). "Aplicación del método ABP y la clínica procesal en la enseñanza aprendizaje del Derecho Procesal Mercantil", *RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 1, núm. 2, enero – junio, p. 163.

RUBIO NÚÑEZ, R. (2010). “La enseñanza virtual de un Derecho global”, en COTINO HUESO, Lorenzo y PRESNO LINERA, Miguel (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia), Valencia, p. 34, [En línea] <http://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional>

SALAZAR BENÍTEZ, O. (2010). “Estrategias y herramientas para la enseñanza del derecho constitucional”, *Docencia y Derecho*, núm. 1, p. 9.

SÁNCHEZ DE DIEGO, M. (2010). “Una visión crítica a partir de la experiencia en la gestión modificación de planes de estudio en ciencias de la información”, en COTINO HUESO, Lorenzo y PRESNO LINERA, Miguel (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia), Valencia, p. 57, [En línea] <http://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional>

SÁNCHEZ RUIZ, M. (2013). “Cuánto y cómo enseñar derecho mercantil en el grado en relaciones laborales y recursos humanos”, *Trabajo. Revista andaluza de relaciones laborales*, Universidad de Huelva, Huelva, núm. 29, pp. 85-99.

SERRANO PÉREZ, M. M. y MARTÍ SÁNCHEZ, J. M. (2010). “La planificación y desarrollo compartido de competencias”, en COTINO HUESO, Lorenzo y PRESNO LINERA, Miguel (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia), Valencia, p. 66, [En línea] <http://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional>

TAJADURA, J. (2010). “La utilización de medios audiovisuales en las clases prácticas de Derecho Constitucional”, en COTINO HUESO, Lorenzo y PRESNO LINERA, Miguel (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia), Valencia, [En línea] <http://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional> , pp. 192-198.

TORRES VILLARREAL, M. L. (2013). “La enseñanza clínica del derecho: una forma de educación para el cambio social. La experiencia del grupo de acciones públicas de la Universidad del Rosario”, *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, Medellín, vol. 43, núm. 119, enero-junio, pp. 725-726.

VARGAS VASSEROT, C. (2009). “El método del caso en la enseñanza del Derecho: experiencia piloto de un piloto novel”, *Refiedu: Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol. 2, núm. 4, p. 205.

VILA RAMOS, B. (2011). “Una propuesta práctica de innovación docente: La enseñanza-aprendizaje-evaluación del Derecho Constitucional”, *Indret: Revista para el Análisis del Derecho*, núm. 1, p. 28.

WEINSTEIN, J. (1998). "La búsqueda del tesoro perdido. Educación y Juventud en América Latina", *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, núm. 45, abril, pp. 71-87.

ZUMAQUERO GIL, L. (2016). "Cómo enseñar derecho civil en la titulación de grado en Turismo a través del estudio de casos", *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 13, pp. 63 – 74, [En línea] <http://www.eumed.net/rev/rejie>

LA HOMOLOGACIÓN DE TÍTULOS UNIVERSITARIOS EXTRANJEROS EN ESPAÑA Y OTRAS FIGURAS AFINES¹

JOSÉ ALBERTO ESPAÑA PÉREZ
Doctorando en Ciencias Jurídicas y Sociales

jose.alberto.espana@hotmail.com
Universidad de Málaga

Resumen:

La adaptación de los estudios universitarios al denominado proceso de Bolonia dejaba sin resolver una importante cuestión: cómo homologar los títulos universitarios obtenidos en instituciones extranjeras o en centros españoles adscritos a un programa foráneo. El nuevo Real Decreto 967/2014, de 21 de noviembre, regula tal materia y establece los requisitos necesarios para que los estudios extranjeros puedan equipararse a los españoles; diferenciando entre tres figuras: homologación, declaración de equivalencia y convalidación. Con respecto a la primera ésta se considerará cuando se quiera homologar un título extranjero a una titulación universitaria española que dé acceso a una profesión regulada; si el título no habilita para el ejercicio profesional se optará por la declaración de equivalencia a un nivel académico y a la titulación correspondiente y, para el resto de supuestos, habrá que acudir a la convalidación.

Lejos de lo que pueda parecer, el reconocimiento de titulaciones y estudios extranjeros es un instrumento fundamental para lograr la movilidad de estudiantes y la atracción de talento a España. Por ello, el presente artículo aborda la nueva regulación en materia de validez de titulaciones superiores extranjeras en España a raíz de la entrada en vigor del Real Decreto 967/2014, haciendo especial hincapié entre las distintas figuras que diferencia el texto normativo y reparando en la evolución que ha sufrido los sistemas para dar efectividad a los títulos extranjeros en nuestro país.

Palabras claves: Homologación, equivalencia, convalidación, reconocimiento, títulos universitarios extranjeros.

Abstract:

The adaptation of the university studies to the Bologna process did not solve an important question: how post-secondary degrees obtained in foreign institutions or Spanish centers were written through a program for sports. The new Royal Decree 967/2014, November 21, regulates the matter and establishes the necessary requirements so that foreign studies can be compared to Spaniards; differentiating between three figures: homologation, declaration of equivalence and validation. With regard to the first, this will be considered when you have a foreign degree to a Spanish university degree that gives access to a regulated profession; if the title does not qualify for professional practice, the declaration of equivalence is chosen at an academic level and the corresponding degree and, for the rest of the cases, validation.

¹ Este estudio se realiza en el marco Grupo de Investigación de la Junta de Andalucía SEJ-410: “Estudios jurídicos interdisciplinarios avanzados: servicios colectivos”.

REJIE Nueva época: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa

Núm.18, Junio 2018, pp. 81-118

[En línea] <http://www.revistas.uma.es/index.php/rejie>

Far from what may seem, the recognition of foreign degrees and studies is a fundamental instrument for the mobility of students and the attraction of talent in Spain. Therefore, this article will address the new regulation on the validity of higher degrees in Spain following the entry into force of Royal Decree 967/2014, with special emphasis on the different figures that differentiate the normative text and repairing the evolution that has undergone systems to give effectiveness to foreign titles in our country.

Keywords: Homologation, equivalence, validation, recognition, foreign university degrees.

Sumario: 1. Introducción. 2. Aproximaciones conceptuales. 3. Títulos académicos y efectos oficiales. 3.1. Marco normativo y características de los títulos universitarios españoles. 3.2. Efectos oficiales en España de los títulos universitarios extranjeros. 4. El régimen de homologación de títulos universitarios extranjeros en España y figuras afines. 4.1. Homologación de títulos extranjeros y las libertades comunitarias. 4.2. Homologación a un título o a un grado académico. 4.3. El actual marco jurídico de la homologación: distinción de figuras afines. 4.3.1. La homologación, declaración de equivalencia y convalidación. 4.3.2. Procedimiento de correspondencia a nivel MECES para favorecer la movilidad en el extranjero. 4.3.3. Características formativas y causas de exclusión para la homologación de títulos extranjeros y figuras afines. 5. Procedimiento de homologación, declaración de equivalencia, convalidación de títulos extranjeros en España y correspondencia a nivel MECES. 6. Conclusiones. Bibliografía

1. Introducción.

La homologación de títulos universitarios extranjeros es un complejo procedimiento administrativo cuya principal dificultad radica en la implicación de dos sistemas educativos, el del país de origen y aquel en el que se pretende efectuar la homologación. El hecho de que se vean involucrados dos Estados con soberanía propia en la planificación educativa interna aumenta la complejidad de equiparar los estudios realizados, incluso en el ámbito europeo donde, pese a los intentos, no se ha logrado alcanzar una uniformidad plena entre los distintos programas educativos de cada Estado miembro².

Hace ya diecinueve años diversos Estados europeos ratificaron la denominada Declaración de Bolonia³, sentando las bases para la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el cual, propugnaba la calidad, la movilidad, la diversidad y la competitividad como ejes centrales de su estructura⁴. El llamado proceso de Bolonia se orienta, según se plasmó en su declaración original, a la conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y

² Algunos autores se muestran escépticos frente a la pretendida convergencia educativa de Europa. Vid, FERNANDEZ LIRIA C. y SERRANO GARCÍA C. (2009), *El Plan Bolonia*. Madrid: Catarata. p.19.

³ Vid, Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza de 19 de junio de 1999. [En línea] <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>.

⁴ SALABURU, P. (2007), *La Universidad en la encrucijada*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes, pp.100-108.

docentes de otros países⁵. Para LOPERENA ROTA el proyecto giraba en torno a dos ideas principales: la globalización y la construcción europea⁶. Con respecto a la primera, la movilidad estudiantil es un fenómeno que se ha incrementado en los últimos años, sobre todo, de jóvenes universitarios. Un hecho que aumenta el interés en una adecuada regulación de homologación de títulos educativos superiores que agilicen el proceso y posibiliten un sistema relativamente simple. Por otro lado, la falta de cohesión europea dificulta la solidez de una verdadera convergencia entre los distintos Estados miembros. La carencia de un sentimiento ciudadano de pertenencia a una comunidad europea, unida a la propia visión cortoplacista y nacionalista de los gobernantes de cada Estado contribuye desfavorablemente a la construcción de una verdadera unión en Europa⁷.

Entre otros, el proceso de Bolonia defiende la adopción de un sistema fácilmente comparable de titulaciones que permita la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores; eliminando los obstáculos existentes dentro del espacio europeo⁸. Y es en este sentido, donde la homologación de títulos extranjeros puede convertirse en un instrumento esencial para reforzar el papel institucional de la Unión Europea y propiciar la aplicabilidad práctica del proyecto europeo⁹. Si bien es cierto que con la llegada de este proceso se impuso la idea de que los títulos obtenidos en los diferentes Estados miembros iban a tener efectos sin ningún tipo de procedimiento administrativo en España, finalmente, la realidad ha sido bien distinta¹⁰. Lo cierto es que el reconocimiento de titulaciones extranjeras de educación superior precisa de un acto expreso por la autoridad competente. Así pues, a día de hoy, pese a la convergencia europea, los títulos extranjeros, carecen de efectos oficiales en España sin el previo proceso de homologación, equivalencia o convalidación.

⁵ Aunque algunos autores sostienen otra idea, como la apuesta por un modelo universitario de “educación para la renta”. Vid, BOK, D. (2010), *Universidades a la venta: la comercialización de la educación superior*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

⁶ LOPERENA ROTA, D. (2010), “Los retos de Bolonia”, *Revista Vasca de Administración Pública*, nº 86, p. 121.

⁷ No obstante es preciso señalar que el proceso de Bolonia se concibe como uno de los retos más ambiciosos a los que se ha enfrentado la educación superior en Europa. De la envergadura del proceso y sus desafíos reflexiona FERNANDEZ-LLEBREZ, F. (2010), “El Plan Bolonia y la reforma de la Universidad”; *Página Abierta*, nº 207. [En línea] <http://www.pensamientocritico.org/ferfer0410.html>.

⁸ Pese a todo, en España algo más de 5 por ciento de los estudiantes universitarios han sido extranjeros en el curso 2014-2015, según los últimos datos difundidos por el Ministerio de Educación. Vid, “Datos básicos del sistema universitario español. Curso 2015-2016”, p. 101. [En línea] <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadanomecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras/datos-y-cifras-SUE-2015-16-web-.pdf>.

⁹ Algunos autores señalan, además, los problemas económicos y los diferentes criterios de exigencia europeos en el ámbito de la movilidad universitaria. Vid, SALAS VELASCO, M. (2010), “Financiación y crítica de la Universidad española actual”, *Crítica*, año 60, nº. 969, pp. 22-27. [En línea] http://www.revista-critica.com/administrator/components/com_avzrevistas/pdfs/03bf4d8eabadb888af703827454d0b86-969-La-Universidad-y-sus-contradicciones---Despu--s-de-Bolonia--qu----sept.oct%202010.pdf.

¹⁰ FERNANDEZ LIRIA C. y SERRANO GARCÍA C., *Op. cit.*, p.18. “La creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) [...] se empezó a vender como un auténtico paraíso en el que los alumnos viajarían por toda Europa, cursando asignaturas en diversos centros que serían inmediatamente homologables porque se expresarían en una nueva unidad de medida, algo así como el 'euro' del mundo académico: los créditos ECTS. [...] Pretenden medir lo que es imposible de medir: cuánto tiempo cuesta aprender algo bien.”

En nuestro país se han promulgado hasta tres reales decretos para desarrollar la efectividad de los títulos de educación superior extranjeros en España en los últimos treinta años, en aras, a lograr la adaptación a los diferentes cambios educativos que se han ido sucediendo¹¹. La última reforma relativa a tal materia ha tenido ocasión con la adaptación del sistema de educación español al proceso de Bolonia¹². La Ley Orgánica de Universidades (LOU)¹³ se refiere al EEES (arts. 87 y ss.) pero dejaba sin resolver el procedimiento para validar los títulos superiores extranjeros en nuestro país. En este contexto se promulgó el Real Decreto 967/2014¹⁴, que regula el sistema de homologación, equivalencia y convalidación de títulos extranjeros, y el cual, despertó curiosidad y también numerosas críticas por parte de determinados colegios profesionales¹⁵.

Desde la entrada en vigor de este Real Decreto, a finales de 2014, se llenó la laguna existente en materia de reconocimiento de titulaciones extranjeras en España a raíz de la desaparición del catálogo oficial de títulos universitarios¹⁶ que impuso el proceso de Bolonia. Así, este nuevo Real Decreto regula dos procedimientos bien diferenciados que se articulan en los Capítulos II y III del texto. El primero de ellos se refiere al procedimiento para la homologación, declaración de equivalencia a titulación y a nivel académico universitario oficial y para la convalidación de estudios extranjeros de educación superior. El segundo se centra en el procedimiento para determinar la correspondencia a los niveles del marco español de cualificaciones para la educación

¹¹ Para una visión crítica con las continuas reformas legislativas en materia educativa vid, CATALÁ RUBIO, S. (2015), “Algunos elementos de reflexión sobre la Universidad española”, *Encuentros multidisciplinares*, nº 49, pp. 1-6. [En línea] https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/678636/EM_49_5.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

¹² Sobre la situación actual de la Universidad española desde un recorrido histórico vid, HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (2014), “Los espacios de la universidad española”, *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad. CIAN*, vol. 17, nº. 1, pp. 81-100. [En línea] <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/CIAN/article/view/1971/940>.

¹³ Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril. [BOE núm.89, de 13 de abril de 2007].

¹⁴ Real Decreto 967/2014, de 21 de noviembre, por el que se establecen los requisitos y el procedimiento para la homologación y declaración de equivalencia a titulación y a nivel académico universitario oficial y para la convalidación de estudios extranjeros de educación superior, y el procedimiento para determinar la correspondencia a los niveles del marco español de cualificaciones para la educación superior de los títulos oficiales de Arquitecto, Ingeniero, Licenciado, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico y Diplomado. [BOE núm. 283, de 22 de noviembre de 2014].

¹⁵ FERLUGA, G. “Avalancha de recursos contra la homologación de títulos extranjeros”. *Cinco Días*. 2 de marzo de 2015. [En línea] https://cincodias.elpais.com/cincodias/2015/02/27/economia/1425049969_540904.html. Vid, recursos contra el Real Decreto 967/2014: recurso contencioso-administrativo ante el Tribunal Supremo (Sala de lo Contencioso-Administrativo, Sección 4ª) núm. 964/2014, 9/2015, 14/2015, 15/2015, 17/2015, 19/2015, 20/2015, 22/2015, 24/2015, 26/2015 y 29/2015.

¹⁶ Un sistema que establecía una lista cerrada con los títulos superiores que las Universidades podían expedir. Fuera del mismo, no era posible la homologación de estudios universitarios que hubieran sido cursados en el extranjero. Sobre las consecuencias de la desaparición del catálogo de títulos oficiales y el actual sistema vid, VAN GRIEKEN SALVADOR, R. (2014), “El Espacio Europeo de Educación Superior, la gestión de la calidad y su impacto en la oferta de títulos universitarios”, *Nueva revista de política, cultura y arte*, nº 151, 2014, pp. 277-288. [En línea] <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4444/EI%20espacio%20europeo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

superior de los títulos oficiales de Arquitecto, Ingeniero, Licenciado, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico y Diplomado.

La consolidación del proceso de Bolonia y el retorno del fenómeno de la inmigración a nuestro país tras sortearse los escollos de la crisis económica han propiciado un nuevo aumento en el interés en la homologación, y figuras afines, de títulos universitarios extranjeros en España¹⁷. Por ello, el presente artículo analiza el régimen jurídico actual de los sistemas para dar validez a los títulos extranjeros en España, junto con sus implicaciones y efectos, prestando especial atención a su evolución normativa y a los conceptos jurídicos que definen tal procedimiento administrativo.

2. Aproximaciones conceptuales.

Antes de analizar el vigente texto normativo que ordena los diferentes sistemas para dar validez a los títulos extranjeros en España y sus normas predecesoras, es preciso dedicar un epígrafe a definir aquellos conceptos jurídicos relacionados con el reconocimiento de titulaciones foráneas en nuestro país y que aparecen con gran asiduidad a lo largo de este artículo.

En primer lugar, es pertinente concretar qué se entiende por título de educación superior. Así pues, un título académico es un documento de carácter oficial que certifica la superación de unos estudios oficiales y es expedido por la autoridad competente¹⁸. El derogado Real Decreto 1665/1991¹⁹ que regulaba el reconocimiento de los títulos universitarios entre Estados miembros de la Unión Europea ofrecía una definición completa e inequívoca de lo que entendía por título²⁰. No obstante, nuestro ordenamiento jurídico actual no define de forma explícita qué debe entenderse por título universitario, sin embargo, tal concepto se puede deducir de la lectura de distintas disposiciones localizadas en la vigente Ley Orgánica de Universidades y el Real

¹⁷ Además algunos autores señalan otros retos a los que tiene que hacer frente la Universidad española a raíz de la implantación del EEES vid, LASPALAS, J. (2002), “La eterna ‘crisis’ universitaria: a propósito de dos libros recientes”, *ESE. Estudios sobre educación*, nº 2, p.207-215. [En línea] <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8106/1/Notas%205.pdf>.

¹⁸ La Sentencia del Tribunal Supremo de 3 junio 2002 (Sala de lo Contencioso-Administrativo, Sección 7ª), recurso de casación núm. 3486/1997, ponente: Sr. Manuel Goded Miranda; considera que los títulos de carácter académico tienen que haber sido expedidos por Universidades “que es como hay que entender el concepto de título académico”.

¹⁹ Real Decreto 1665/1991, de 25 de octubre, por el que se regula el sistema general de reconocimiento de los títulos de Enseñanza Superior de los Estados miembros de la Comunidad Económica Europea que exigen una formación mínima de tres años de duración. [BOE núm. 280, de 22 de noviembre de 1991].

²⁰ Artículo 1. a) del Real Decreto 1665/1991, de 25 de octubre, por el que se regula el sistema general de reconocimiento de los títulos de Enseñanza Superior de los Estados miembros de la Comunidad Económica Europea que exigen una formación mínima de tres años de duración: “cualquier título, certificado u otro diploma o conjunto de los mismos, expedido por una Autoridad competente en un Estado miembro, que acredite que el titular ha superado un ciclo de estudios postsecundarios de una duración mínima de tres años en una Universidad, en un Centro de Enseñanza Superior o en otro Centro del mismo nivel de formación y que posee las cualificaciones profesionales requeridas para acceder a una profesión regulada en dicho Estado miembro, siempre que la formación haya sido adquirida principalmente en la Comunidad o el titular tenga una experiencia profesional de tres años acreditada por el Estado miembro que haya reconocido el título”.

Decreto 1393/2007 que regula la enseñanza universitaria²¹. Así, son títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional aquellos cuyas directrices y condiciones hayan sido establecidas por el Gobierno, según se desprende del artículo 35.1 de la LOU. Los títulos universitarios oficiales tienen plenos efectos académicos y profesionales. Según lo dispuesto en el Real Decreto 1393/2007 los títulos universitarios “surtirán efectos académicos plenos y habilitarán, en su caso, para la realización de actividades de carácter profesional reguladas, de acuerdo con la normativa que en cada caso resulte de aplicación” (artículo 4 del Real Decreto 1393/2007). Asimismo, el artículo 3.2 del Real Decreto 1393/2007 prevé que estos títulos oficiales sean expedidos, en nombre del Rey, por el Rector/a de la Universidad en que se hubiesen concluido las enseñanzas que den derecho a su obtención, de acuerdo con los requisitos básicos que, respecto a su formato, texto y procedimiento de expedición, se establezcan por el Gobierno. Será, pues el Ejecutivo quien regule las condiciones de cada uno de los títulos oficiales partiendo de la estructura de las enseñanzas universitarias previstas en el artículo 37 de la LOU (Grado, Máster y Doctorado). De esta forma, los títulos universitarios se caracterizan por tener carácter oficial y validez en todo el territorio nacional; seguir las directrices y condiciones que fije el Gobierno y ser expedidos por el correspondiente Rector/a de la Universidad.

La obtención de estos títulos oficiales exigirá la superación de los correspondientes estudios (artículo 37 de la LOU) conforme a los planes ajustados a los criterios establecidos por el Gobierno (con especial atención a los protocolos de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) junto a la correspondiente autorización de la Comunidad Autónoma y la a verificación del Consejo de Universidades de que los estudios siguen las condiciones del Ejecutivo (artículo 35.2 de la LOU). Una vez determinados, se establecerá el carácter oficial del título y se incorporará al Registro de Universidades, Centros y Títulos²² por orden del Gobierno (artículo 35.3 de la LOU). Finalmente, el plan de estudios se publicará en el Boletín Oficial del Estado y en el diario oficial de la Comunidad Autónoma por orden del Rector de la Universidad (artículo 35.4 de la LOU). Además, según se establece en Real Decreto 1393/2007 los títulos universitarios oficiales deberán someterse a un procedimiento de evaluación cada cierto tiempo con el fin de mantener su acreditación (artículo 24 del Real Decreto 1393/2007)²³.

Junto a los títulos universitarios de carácter oficial y válidos en todo el territorio nacional, existen una serie de enseñanzas de educación superior cuya superación no equivale a títulos de dicho carácter sino a otras denominaciones. Son los designados como títulos y diplomas propios de las Universidades. La vigente LOU reconoce la

²¹ Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. [BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007].

²² Se refiere al Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) de carácter público y creado por el Real Decreto 1509/2008, de 12 de septiembre, por el que se regula el Registro de Universidades, Centros y Títulos. [BOE núm. 232, de 25 de septiembre de 2008]. En él constan inscritos los títulos de Grado, Máster y Doctorado oficiales.

²³ Sobre el procedimiento de seguimiento y la renovación de la acreditación de los títulos oficiales vid, MUÑOZ-CANTERO, J.M. y POZO, C. (2014), “El escenario de la calidad en la Universidad española: de dónde venimos y hacia dónde vamos”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 17 (3), pp.1-16. [En línea] <http://revistas.um.es/reifop/article/view/204011/165141>.

autonomía universitaria para la expedición de sus diplomas y títulos propios (artículo 2.2.g) de la LOU), de manera que las entidades universitarias podrán establecer enseñanzas conducentes a la obtención de cualquier otro título, diferente de los oficiales (artículo 34.1 de la LOU). Al amparo de estas disposiciones se permite la creación de diplomas y títulos por cada Universidad²⁴.

Al efecto, los títulos propios son enseñanzas que ofrecen las Universidades con el objeto de impartir actividad formativa que no se contempla en las diferentes titulaciones universitarias, pero que no poseen los efectos que la ley establece para las titulaciones oficiales, es decir, las establecidas por el Gobierno. Aunque el Real Decreto 1509/2008 por el que se regula el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) contempla la posibilidad de registrar los títulos propios (artículo 17 del Real Decreto 1509/2008). En este sentido, el Pleno del Consejo de Universidades²⁵, en julio de 2010, acordó los tipos y las condiciones comunes que debían poseer los títulos propios, con los objetivos de unificar los criterios y características de los diferentes cursos ofrecidos para facilitar su reconocimiento entre Universidades y establecer unas condiciones y directrices mínimas para poder optar al registro de estos títulos en el RUCT. Dicho acuerdo fue refrendado posteriormente por la Conferencia General de Política Universitaria, y adoptado por la mayor parte de las Universidades que ofrecen cursos de formación permanente.

Una vez clarificado el concepto de título oficial y su distinción respecto a los títulos propios, procede que nos detengamos en los conceptos de homologación, equivalencia y convalidación, que, a veces, de forma incorrecta se utilizan indistintamente. Así, el nuevo Real Decreto 967/2014 que ordena los sistemas para dar efectividad a los títulos superiores extranjeros en España diferencia estas tres figuras y señala un procedimiento específico para cada una de ellas.

En primer lugar, por homologación se entiende todo procedimiento para identificar un título extranjero de educación superior a los correspondientes títulos oficiales universitarios españoles de Grado y Máster que den acceso a una profesión regulada y cuya posesión sea necesaria para el acceso a la misma (art. 1.a).1.º del Real Decreto 967/2014). De manera que el concepto de homologación sólo se reputa de aquellas titulaciones que en España habiliten para el ejercicio profesional. Así, la homologación es el reconocimiento oficial de la formación superada para la obtención de un título extranjero, equiparable a la exigida para la obtención de un título español que habilite para el ejercicio de una profesión regulada (art. 4.a) del Real Decreto 967/2014).

Por equivalencia se entiende aquel procedimiento para equiparar títulos extranjeros de educación superior a las titulaciones universitarias oficiales, que no den acceso a

²⁴ Sobre la autonomía universitaria y la elaboración de los planes de estudios vid, AGUDO ZAMORA, M.J. (2015), “La estructura 3 +2 en los títulos universitarios como amenaza y oportunidad de desarrollo del derecho a la autonomía académica de las Universidades”, *Revista General de Derecho Constitucional*, nº. 21. [En línea] http://www.iustel.com/v2/revistas/detalle_revista.asp?id_noticia=416713.

²⁵ Vid, Acuerdo del Pleno del Consejo de Universidades del día 6 de julio de 2010, refrendado por la Conferencia General de Política Universitaria en su sesión del día 7 de julio de 2010. “Las Universidades y la Formación Permanente en España”. [En línea] <http://ruepep.org/wp-content/uploads/2012/05/2010-formacion-permanente-acuerdo-cu-cgpu1.pdf>.

profesión regulada, a un nivel académico universitario (Grado o Máster) y a las ramas de conocimiento y campos específicos recogidos en el Anexo II Real Decreto 967/2014 (Artes y humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias, Ingeniería y Arquitectura y Ciencias de la Salud), según se establece en el artículo 1.a) 2.º de la mencionada norma. Es decir, la equivalencia supone el reconocimiento oficial de la formación superada para la obtención de un título extranjero, como equivalente a la exigida para la obtención de un nivel académico (en función de los niveles en que se estructuran los estudios universitarios españoles), así como, a las titulaciones correspondientes a un área y campo incluido en el Real Decreto en los que pueden agruparse las diferentes titulaciones oficiales universitarias españolas, con exclusión de los efectos profesionales respecto de aquellos títulos susceptibles de obtenerse por homologación (art.4.b) del Real Decreto 967/2014).

Por último, la convalidación alude al procedimiento para convalidar estudios extranjeros (hayan terminado o no con la obtención de un título) por estudios universitarios parciales (artículo 17 y 18.1. del Real Decreto 967/2014). Es decir es el reconocimiento oficial de la validez de estudios superiores realizados en el extranjero, hayan finalizado o no con un título, respecto de estudios universitarios españoles que permitan proseguir dichos estudios en una Universidad española (art. 4.g) del Real Decreto 967/2014).

3. Títulos académicos y sus efectos oficiales

3.1. Marco normativo y características de los títulos universitarios españoles

El sistema por el cual un título académico extranjero puede equiparse a uno español es un complejo procedimiento que implica a dos sistemas educativos, es decir, a dos Estados con soberanía propia sobre su planificación educativa interna. Incluso en el ámbito europeo donde se ha intentado forzar una cooperación e integración entre los diferentes Estados miembros no existe un sistema educativo único como sí ocurre en el ámbito monetario. Así pues, las diferencias existentes entre los distintos modelos de educación provocan una gran dificultad a la hora de dar efectividad a las titulaciones académicas procedentes de otros países. Es más “el propio concepto de ‘título’, entendido como el conjunto de derechos académicos y profesionales que se vinculan al mismo, varía enormemente de unos sistemas educativos a otros”²⁶.

El artículo 149.1.30.ª de la Constitución atribuye la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales a la competencia exclusiva del Estado. Esa disposición, junto a lo dispuesto en el artículo 148 de la Constitución y en los Estatutos de Autonomía, delimita la distribución de competencias en esta materia²⁷.

²⁶ GONZÁLEZ MIGUEL, R. (2007), “Homologación, convalidación y reconocimiento de títulos y estudios Extranjeros en España”. *Revista de Derecho de la Unión Europea*, nº 12, p. 88.

²⁷ La Carta Magna española establece las atribuciones que corresponden en exclusiva al Estado y aquellas que podrán atribuirse a los entes descentralizados. Atendiendo al sistema competencial español podemos encontrar: competencias exclusivas del Estado, en virtud del artículo 149 de la Constitución; competencias que pueden ser asumidas por las Comunidades Autónomas, en virtud de la delimitación competencial que establece el artículo 148 y 149 de la Constitución; y por último, las restantes competencias, que no están reservadas en exclusiva al Estado y podrán ser asumidas por las Comunidades

En relación al marco normativo que regula los títulos universitarios españoles hay que hacer referencia, en primer lugar, a la vigente LOU, la cual, reconoce la autonomía universitaria para la expedición de los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional y de sus diplomas y títulos propios (art. 2.2.g) de la LOU). Además, en el Título VI la Ley establece una nueva estructuración de las enseñanzas y títulos universitarios oficiales que permite adaptar el sistema universitario al proceso de convergencia europeo, conteniendo la actual regulación de los títulos expedidos por las Universidades, diferenciando entre oficiales y propios. Siguiendo los principios sentados por la citada Ley se promulgó el Real Decreto 1393/2007 que ordena las enseñanzas universitarias. Esta norma desarrolla la estructura de los estudios superiores y la verificación y acreditación de los títulos universitarios españoles.

La normativa referente a la expedición de los títulos universitarios se localiza en el Real Decreto 1002/2010²⁸. Tal texto contempla el procedimiento de expedición, así como las características que deben poseer los títulos en función de los diferentes niveles universitarios oficiales. Además crea también el Registro Nacional de Titulados Universitarios Oficiales que integra los datos concernientes de los futuros egresados de las Universidades españolas que concluyan sus estudios de Grado, Máster o Doctorado y determina los contenidos del Suplemento Europeo inherentes a los títulos académicos oficiales de conformidad al Real Decreto 1044/2003²⁹ que regula el procedimiento para la expedición por las Universidades del Suplemento Europeo al Título³⁰. Por último, el Real Decreto 1509/2008 regula el Registro de Universidades, Centros y Títulos, de carácter público, donde se inscriben los títulos oficiales con validez en todo el territorio nacional, aunque también se pueden inscribir, sólo a efectos informativos, otros títulos que cursen las Universidades.

Los títulos oficiales, expedidos por el Rector/a de la Universidad en nombre del Rey, corresponden a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado, Máster y Doctorado. El soporte en que se imprimen, su formato, su texto³¹ y todo lo relativo al procedimiento de expedición se encuentra regulado en el Real Decreto 1002/2010³².

Autónomas si así lo establecen en sus propios Estatutos, en virtud de la cláusula residual del artículo 149.3 de la Constitución.

²⁸ Real Decreto 1002/2010, de 5 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales. [BOE núm. 190, de 6 de agosto de 2010].

²⁹ Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las Universidades del Suplemento Europeo al Título. [BOE núm. 218, de 11 de septiembre de 2003].

³⁰ El Suplemento Europeo al Título es el documento que acompaña a cada uno de los títulos universitarios de carácter oficial, con la información unificada, personalizada para cada titulado universitario, sobre los estudios cursados, los resultados obtenidos, las capacidades profesionales adquiridas y el nivel de su titulación en el sistema nacional de educación superior (artículo 3 del Real Decreto 1044/2003).

³¹ Según el artículo 16 del Real Decreto 1002/2010 los títulos se imprimirán en papel cartulina de material especial, con determinadas claves de autenticidad y de idéntico tamaño para todos ellos. Además llevarán el Escudo Nacional en el ángulo superior izquierdo. No obstante, las Universidades podrán adoptar, para los títulos que expidan, los atributos, colores, orlas y demás grafismos que estimen convenientes, así como incorporar a los mismos su propio escudo u otros, aunque en un tamaño inferior al del Escudo Nacional. Los títulos deben llevar impreso todo su texto, así como la firma del Rector/a de la Universidad correspondiente. Junto con ello, en el anverso del título deberán de figurar una serie de datos que se clarifican en el artículo 17 de la mencionada norma, tales como la referencia expresa a que el título se expide en nombre del Rey; nombre y apellidos de la persona interesada; lugar y fecha de nacimiento, así

No obstante, la estructuración de la enseñanza universitaria se implantó, principalmente, con la Ley de Reforma Universitaria de 1983³³, la cual, instauró en España una Universidad más diversificada y descentralizada de la que hasta entonces existía. Con ella, “los objetivos de la Universidad española se podían resumir en tres grandes ejes: la organización democrática de la Universidad, su inserción en el entorno social y su modernización científica y docente”³⁴. Consecutivamente se iniciaría una nueva etapa en la ordenación educativa universitaria con el Real Decreto 1509/2005 que modifica los Reales Decretos 55/2005 y 56/2005 que regulan los estudios universitarios oficiales de grado y posgrado respectivamente³⁵. El Real Decreto 1509/2005 sentaba las bases legales para que los títulos de Grado fueran creados por el Gobierno siguiendo unas exigencias generales, en cambio, los posgrados seguirían siendo competencia de las Universidades.

La Ley de Reforma Universitaria sufrió algunos cambios hasta la vigente LOU de 2001, modificada por la Ley Orgánica de 2007³⁶. Ésta establece un título único fijado por el Gobierno y diferentes planes de estudios para obtener ese título, el cual, es determinado por las diversas Universidades. Así pues, el Ejecutivo fija cada título y sus características propias, señalando las materias troncales que deben figurar en todos los planes de estudios. De modo que cada Universidad redacta su propio plan de estudios para cada Grado incluyendo, obligatoriamente, esas materias troncales fijadas por el Gobierno junto con un número de materias que se pueden configurar libremente. Posteriormente, el Consejo de Coordinación Universitaria verifica ese plan de estudios y, finalmente, deben ser autorizados en su implantación por la correspondiente Comunidad Autónoma (artículos 35 y ss. de la LOU). Sin embargo, las nuevas bases que sentó la LOU hizo necesario armonizar el sistema universitario al proceso de construcción del EEES. Con este objetivo nació el Real Decreto 1393/2007 que regula las enseñanzas universitarias y que ambiciona reforzar la autonomía universitaria al ser éstas las que crean y proponen, de acuerdo con las reglas establecidas, las enseñanzas y

como la nacionalidad; fecha de finalización de los estudios; lugar y fecha de expedición del título; firma de la persona interesada, del responsable de la unidad de títulos oficiales de la Universidad, y del Rector/a de la Universidad; mención de las causas legales que, en su caso, afecten a la eficacia del título; claves oficiales del título que se expide; y si procede, inclusión de la mención de “cum laude” así como de la mención “Doctor europeo”.

³² En relación a la expedición de títulos universitarios oficiales vid, además, la Resolución de 26 de junio de 1989, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, para la aplicación de lo dispuesto en las Ordenes de 8 de julio de 1988 y 24 de diciembre de 1988 en materia de títulos universitarios oficiales. [BOE núm. 170, de 18 de julio de 1989].

³³ Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. [BOE núm. 209, de 1 de septiembre de 1983].

³⁴ FRAILE ARANDA, A. (2006), “El sistema universitario europeo como modelo posible para la educación superior latinoamericana”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, nº 1, vol. 8. [En línea] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15508103>.

³⁵ Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado y el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado. [BOE núm. 303, de 20 de diciembre de 2005].

³⁶ En relación a la evolución de la Universidad española desde la promulgación de la Ley de Reforma Universitaria hasta la actualidad vid, CALVO PÉREZ, B. y MICHAVILA PITARCH, F. (2000), *La Universidad española hoy*. Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero.

títulos que han de impartir y expedir, sin sujeción a la existencia de un catálogo previo³⁷ establecido por el Gobierno como hasta entonces³⁸.

Pese a los cambios producidos, el concepto vertebral de 'título oficial' se ha mantenido inalterable ya sea el Gobierno o las Universidades quienes diseñen los estudios universitarios. No obstante, a raíz del Real Decreto 1393/2007 los títulos superiores adquieren diferentes tipologías: Graduado, Máster o Doctor³⁹, frente a la anterior clasificación de Arquitecto, Ingeniero, Licenciado, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico o Diplomado. Además, otra de las características fundamentales de los títulos universitarios españoles es la orientación que éstos pueden poseer, ya sea académica o profesional. La cuestión no es baladí, ya que el principio general es que el título dé acceso inmediato al ejercicio de una profesión sin más requisito que la colegiación, en su caso; aunque esta regla encuentra diversas excepciones.

Al efecto, con la llegada del EEES y la consiguiente adaptación de las titulaciones al nuevo plan educativo, se produjo la bifurcación orientativa de los distintos títulos de Grado. De manera que, en algunos casos, la obtención de un título de graduado habilita para el ejercicio profesional y, en otros, el título sólo tiene valor académico, siendo necesario la realización de un Máster para poder acceder a determinadas profesiones reguladas⁴⁰, esto es, aquellas que sólo pueden realizarse cuando se cumplen los requisitos establecidos por ley. Por su parte, el título de Doctor habilita para la docencia y la investigación.

³⁷ El Catálogo de Títulos Universitarios Oficiales fue creado por la Disposición Adicional primera del Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. [BOE núm. 298, de 14 de diciembre de 1987]. Y derogado por la reforma del proceso de Bolonia emprendida a partir de la publicación de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril.

³⁸ Sobre la estructuración de los estudios universitarios a raíz del proceso de Bolonia sintetiza GARCÍA-VELASCO GARCÍA, F.J. (2007), "El Proceso de Bolonia: situación actual", *Revista de Derecho de la Unión Europea*, nº 12. [En línea] <http://revistas.uned.es/index.php/REDUE/article/view/12497/11698>.

³⁹ Artículo 8 del Real Decreto 1393/2007: "Las enseñanzas universitarias conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional se estructurarán en tres ciclos, denominados respectivamente Grado, Máster y Doctorado, de acuerdo con lo establecido en el artículo 37 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en su nueva redacción dada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la anterior y en este real decreto".

⁴⁰ Actualmente en España existen catorce profesiones que precisan de un título de Máster para poder ejercerlas. Entre las que se encuentran las de Abogado o Procurador de los Tribunales según dispone el Real Decreto 775/2011, de 3 de junio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales; la de Arquitecto según establece la Orden EDU/2075/2010, de 29 de julio; Capitán y Jefe de máquinas de la Marina Mercante a raíz de lo dispuesto en el Real Decreto 973/2009, de 12 de junio, por el que se regulan las titulaciones profesionales de la marina mercante; Ingeniero aeronáutico en base a la Orden CIN/312/2009, de 9 de febrero; Ingeniero Agrónomo según la Orden CIN/325/2009, de 9 de febrero; Ingeniero de caminos, canales y puertos según se regula en la Orden CIN/309/2009, de 9 de febrero; Ingeniero de minas según la Orden CIN/310/2009, de 9 de febrero; Ingeniero de montes según la Orden CIN/326/2009, de 9 de febrero; Ingeniero de telecomunicación en base a la Orden CIN/355/2009, de 9 de febrero; Ingeniero industrial según la Orden CIN/311/2009, de 9 de febrero; Ingeniero naval y oceánico a raíz de la Orden CIN/354/2009, de 9 de febrero; Profesor de Educación Secundaria según la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, y Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre; y Psicólogo General Sanitario en base a la Orden ECD/1070/2013, de 12 de junio.

3.2. Efectos oficiales en España de los títulos universitarios extranjeros.

A pesar de las diferentes reformas legislativas en la ordenación de los sistemas para dar validez a los títulos extranjeros en España hay un principio que se mantiene inalterable, y es que los títulos extranjeros carecen de efectos oficiales si no han sido previamente reconocidos por la autoridad española competente en virtud del procedimiento administrativo previsto para ello. Por tanto, para que un título académico foráneo pueda tener efectos oficiales hay que seguir una serie de trámites administrativos.

Los títulos universitarios españoles de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional tienen efectos plenos tanto académicos como profesionales (artículo 4 del Real Decreto 1393/2007), desde la fecha de la completa finalización de los estudios correspondientes a su obtención (artículo 3.4 del Real Decreto 1002/2010)⁴¹. Así al referirnos a los efectos oficiales en el ámbito profesional hacemos alusión al ejercicio de una profesión regulada (abogado, procurador, etc.), cuyo desempeño exige estar en posesión de uno o dos títulos oficiales, los cuales, en su caso, habilitan para la realización de actividades profesionales reguladas. Por el contrario, si la profesión no se encuentra regulada, su ejercicio será totalmente libre, no siendo necesario título habilitante ni tampoco proceso de reconocimiento alguno de un título foráneo. Es decir, nada impide que un empresario español pueda contratar a una persona que posee un título extranjero que no ha sido sometido a ningún proceso de reconocimiento en España, ya que éste puede tomar en consideración el título de otro país que posea la persona, siempre y cuando la profesión no se encuentre regulada.

Otro de los efectos oficiales de los títulos es el académico, ya sea para el reconocimiento oficial de un nivel de estudios, titulación o para permitir a un extranjero continuar sus estudios oficiales en España. Esto incluye la convalidación de estudios extranjeros por estudios españoles superiores parciales para continuar estudiando en una Universidad de España, o bien, obtener la homologación a un título o la equivalencia a un nivel académico español para acceder a estudios de un nivel o ciclo superior.

Los efectos oficiales también afectan al acceso a la función pública. Tal y como recoge el ordenamiento jurídico español, los nacionales de los Estados miembros de la Unión Europea pueden acceder a la función pública en las mismas condiciones de igualdad que los nacionales españoles, según se establece la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público⁴² (artículo 57) y el Real Decreto 543/2001⁴³ sobre acceso al empleo público de nacionales de otros Estados miembros de la Unión Europea (art. 2 del Real Decreto 543/2001); sin perjuicio de los cuerpos o escalas profesionales donde tal posibilidad se excluya expresamente (artículos 4 y 5 del Real Decreto 543/2001)⁴⁴. En tal caso, habrá

⁴¹ Vid, CARRILLO DONAIRE, J.A. (2007), La diferenciación jurídica entre títulos académicos y profesionales. *II Congreso de la Asociación Española de Profesores de Derecho Administrativo*. Santander: Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

⁴² Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público. [BOE núm. 261, de 31 de octubre de 2015].

⁴³ Real Decreto 543/2001, de 18 de mayo, sobre acceso al empleo público de la Administración General del Estado y sus Organismos públicos de nacionales de otros Estados a los que es de aplicación el derecho a la libre circulación de trabajadores. [BOE núm. 130, de 31 de marzo de 2001].

⁴⁴ Por otro lado, y en relación al acceso al mercado de trabajo de extranjeros no europeos en atención al derecho español de extranjería vid, CABALLERO GEA, J.A. (2005), *Asilo. Extranjería, inmigración*.

que cumplir con los requisitos propios establecidos para el ingreso en el cuerpo o escala del que se trate (artículo 7 del Real Decreto 543/2001). Por tanto, el título extranjero del interesado tendrá que haber sido homologado o declarado equivalente al título o nivel académico español que permite el ingreso en un determinado cuerpo o escala.

Ahora bien, se prevén diversas excepciones al principio general de carencia de efectos oficiales en España de los títulos académicos extranjeros no homologados o declarados equivalentes por la autoridad competente española tales como las referidas al acceso a títulos oficiales de posgrado, sistemas de acreditación del profesorado o el acceso a estudios universitarios. En primer lugar, con respecto a la posibilidad de cursar estudios de tercer ciclo universitario, el Real Decreto 1393/2007 permite que las Universidades admitan para el acceso a estudios oficiales de posgrado, a titulados conforme a sistemas educativos extranjeros sin necesidad de la homologación de sus títulos, previa comprobación por la Universidad de que aquellos acreditan un nivel de formación equivalente a los correspondientes títulos universitarios oficiales españoles (artículo 16.2 del Real Decreto 1393/2007)⁴⁵.

Asimismo, el Real Decreto 1312/2007⁴⁶ que establece la acreditación para el acceso a los cuerpos docentes universitarios permite concurrir a la acreditación para el ingreso en el cuerpo de profesores titulares universitarios a candidatos con un título extranjero que no ha sido objeto de homologación en España (artículo 12.2 del Real Decreto 1312/2007), en tal caso, la obtención de la acreditación surtirá idénticos efectos que la homologación de dicho título⁴⁷.

Junto a ello, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación⁴⁸ también prevé que los estudiantes de los diferentes Estados miembros de la Unión Europea o de Estados con los que se haya suscrito acuerdos internacionales puedan acceder a la Universidad española sin tener que realizar la correspondiente prueba de acceso, siempre y cuando el alumno

Homologación de títulos extranjeros. Nacionalidad. Síntesis y ordenación de la doctrina de los tribunales; Madrid: Dykinson; MOYA ESCUDERO, M. (2001), *Comentario sistemático a la ley de extranjería*. Granada: Comares y MOYA ESCUDERO, M. (1999), *Los derechos de los trabajadores comunitarios en España*. Granada: Comares.

⁴⁵ Art. 16.2 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales: “podrán acceder los titulados conforme a sistemas educativos ajenos al Espacio Europeo de Educación Superior sin necesidad de la homologación de sus títulos, previa comprobación por la Universidad de que aquellos acreditan un nivel de formación equivalente a los correspondientes títulos universitarios oficiales españoles y que facultan en el país expedidor del título para el acceso a enseñanzas de postgrado”. Dicha consideración también aparecía en el derogado Real Decreto 56/2005, de 21 de enero. E incluso el también derogado Real Decreto 778/1998, de 30 de abril, establecía de manera excepcional y con carácter discrecional por parte de la Universidad, que el interesado accediera a los estudios de Doctorado sin haber obtenido la homologación de su título en España, aunque, con esta forma de ingreso el título de Doctor que se obtenía en nuestro país carecía de los pertinentes efectos oficiales.

⁴⁶ Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. [BOE núm. 240, de 6 de octubre de 2007].

⁴⁷ Tal previsión se contemplaba en el derogado Real Decreto 338/2005 que modificaba el Real Decreto 774/2002, de 26 de julio, por el que se regula el sistema de habilitación nacional para el acceso a cuerpos de funcionarios docentes universitarios y el régimen de los concursos de acceso respectivos. En su artículo 5.3 se permitía a los candidatos con títulos extranjeros oficiales no homologados o reconocidos concurrir a las pruebas de habilitación para ser profesor titular universitario.

⁴⁸ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. [BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006].

cumpla con los requisitos académicos exigidos en sus sistemas educativos para acceder a la Universidad (Disposición Adicional 33 de la Ley Orgánica 2/2006).

Sin embargo, como ya se ha mencionado anteriormente, estas son sólo excepciones de carácter legal al principio fundamental que vertebra la regulación del procedimiento de homologación, y figuras afines, en España, y, por el cual, los títulos extranjeros carecen de efectos oficiales en nuestro país sin el previo proceso para darles validez por la autoridad competente española.

4. El régimen de homologación de títulos universitarios extranjeros en España y figuras afines.

El actual sistema español para dar efectividad a los títulos universitarios extranjeros ha sido objeto de una importante evolución legislativa a lo largo de las últimas décadas. La regulación conducente a equiparar los estudios realizados en Universidades foráneas ha evolucionado desde un modelo clásico restrictivo hasta la regulación actual que se ha tornado más flexible.

Ya nos hemos referido al concepto actual de homologación entendiéndose por tal el reconocimiento oficial de la formación superada para la obtención de un título extranjero, equiparable a la exigida para la obtención de un título español que habilite para el ejercicio de una profesión regulada (art. 4.a) del Real Decreto 967/2014). De manera que la homologación sólo se reputa de aquellas profesiones españolas reguladas. No obstante, la homologación, así como sus distintas denominaciones en la legislación española, es un procedimiento de importante tradición en nuestro derecho interno. La primera referencia se localiza en la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (promovida por Claudio Moyano, entonces Ministro de Fomento), en la que se abordaba el reconocimiento y la incorporación al ejercicio profesional⁴⁹.

Posteriormente, se promulgaría el Decreto 190/1965 que reguló el acceso de titulados extranjeros a los estudios de Licenciatura y Doctorado. Le siguieron el Decreto 676/1969 y el Decreto 185/1985 que regulaban respectivamente la convalidación de títulos extranjeros y la homologación de títulos extranjeros y criterios relativos a la convalidación de los estudios de doctorado y postgraduados⁵⁰.

⁴⁹ En el Título VI (“De los estudios hechos en país extranjero”) de la Ley de Instrucción Pública de 1857 se aborda el procedimiento de reconocimiento en España de los estudios realizados en una institución educativa no española. Para poder optar al reconocimiento era necesario, según se establecía a partir de su artículo 94, acreditar los cursos académicos realizados en el país extranjero, siempre que tuvieran “buena nota” según lo “requerido en nuestras Escuelas, y en igualdad de extensión y tiempo”, en caso de no ser así, era necesario completar tal déficit con “las materias o el tiempo que faltaren”. Además para cada incorporación era necesario “una autorización especial del Gobierno, que podrá concederla, oído el Real Consejo de Instrucción pública”. No obstante, el Gobierno podía “por justas causas y oído el Real Consejo de Instrucción pública, conceder habilitación temporal para ejercer sus respectivas profesiones en los dominios españoles a los graduados extranjeros que lo solicitaren; siempre que acrediten la validez de sus títulos, haber ejercido su profesión por seis años, y pagado la cantidad que se les señale, la cual no podrá exceder de los derechos que se exijan por el mismo título en nuestros establecimientos”.

⁵⁰ Decreto 190/1965, de 28 de enero, sobre regulación de los efectos de asistencia de Licenciados por Universidad no española a los cursos y estudios del Doctorado. Decreto 1676/1969, de 24 de julio, sobre convalidación de estudios y títulos extranjeros por los correspondientes españoles. Real Decreto 185/1985, de 23 de enero, por el que se regula el tercer ciclo de estudios universitarios, la obtención y expedición del título de Doctor y otros estudios postgraduados.

Sin embargo, el presente artículo no pretende realizar un exhaustivo análisis de las raíces históricas sobre la ordenación de la materia objeto de estudio. En aras de concitar el mayor interés para el estudio de la cuestión se abordarán cada una de las normas que se han promulgado en los últimos treinta años para regular el procedimiento de homologación, y figuras afines, de títulos universitarios obtenidos en instituciones extranjeras, prestando especial atención al régimen jurídico vigente.

4.1. Homologación de títulos extranjeros y las libertades comunitarias.

Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Reforma Universitaria de 1983 se hizo necesario el establecimiento de una norma de desarrollo para la homologación de títulos universitarios obtenidos fuera de nuestras fronteras⁵¹. Así nació el Real Decreto 86/1987⁵² que regulaba las condiciones de homologación de títulos universitarios extranjeros (vigente hasta el 4 de septiembre de 2004); el cual, armonizaba la dispersa normativa existente en la materia y la actualizaba a las diferentes disposiciones establecidas en la Ley de Reforma Universitaria. El Real Decreto estatal fijaba un único proceso de homologación, por un lado; y un proceso de convalidación de estudios, por otro. Con respecto al primero, la homologación, cuya autoridad competente era el Ministerio de Educación, sólo era posible con respecto a las titulaciones incluidas dentro de un catálogo cerrado de títulos.

A raíz de este Real Decreto, la homologación equiparaba el título extranjero con los mismos efectos académicos que el título español con el cual se homologaba⁵³ (artículo 1 del Real Decreto 86/1987). Aunque en aquellos supuestos en que la formación acreditada no guardase equivalencia con la que proporcionaba el título español correspondiente se podía exigir la superación de unas pruebas sobre conocimientos básicos de la formación española requerida para obtener el título (artículo 2 del Real Decreto 86/1987)⁵⁴. De forma que una solicitud de homologación podía obtener tres

⁵¹ La Ley Orgánica de Reforma Universitaria se refiere a la homologación de títulos extranjeros en España en su artículo 32.2.

⁵² Real Decreto 86/1987, de 16 de enero, por el que se regulan las condiciones de homologación de títulos extranjeros de educación superior.

⁵³ No obstante, tal proceso menguaba la posibilidad de homologar una titulación extranjera que carecía de acomodo claro e inequívoco con una determinada titulación española, ante lo cual, el interesado extranjero no podía ni siquiera obtener un reconocimiento general de su estatus de universitario.

⁵⁴ En este sentido, destaca la sentencia de la Audiencia Nacional de 13 de mayo de 2005 (Sala de lo Contencioso-Administrativo, Sección 1.ª), recurso contencioso-administrativo núm. 153/2003, ponente: Sr. Diego Córdoba Castroverde. El recurso presentado tenía por objeto la impugnación de una resolución del Ministerio de Educación que denegaba a la recurrente la homologación de su título de Arquitectura, obtenido en la Universidad Javeriana de Colombia, al título español de Arquitecto. La normativa que afectaba a la cuestión, el Real Decreto 86/1987, señalaba que las resoluciones de concesión o denegación tomarán en consideración, en primer lugar, los Tratados o Convenios Internacionales, bilaterales o multilaterales en los que España sea parte. El Tribunal Supremo matizó que en estos casos la homologación no es automática, sino que exige que la Administración lleve un control de equivalencia del título extranjero respecto del español que se quiere homologar.

Y ese control administrativo es ejercido por la Comisión Académica del Consejo de Universidades, el órgano previsto por el Real Decreto 86/1987. En el caso enjuiciado este órgano informó desfavorablemente al considerar que la solicitud de la actora tenía carencias formativas en el título obtenido fuera de España, en relación con las materias troncales establecidas en el título español. No obstante, el Real Decreto 86/1987 también enumera, según establece la sentencia, como criterio

respuestas del Ministerio de Educación: positiva, negativa o condicionada a la superación de una prueba de conjunto.

En relación a la convalidación sólo se contemplaba para estudios parciales. Mediante este procedimiento se permitía reconocer oficialmente la validez académica de los estudios universitarios realizados en el extranjero, hayan o no hayan concluido con la obtención de un título. De forma que el solicitante que hubiera obtenido la convalidación parcial de sus estudios universitarios podía seguir dicha formación en una Universidad española. La competencia correspondía a la Universidad de España en la que el interesado deseaba proseguir sus estudios, según los criterios fijados por el Consejo de Universidades. Por lo tanto y pese a que se suelen utilizar indistintamente, este Real Decreto diferenciaba entre homologación, por un lado, y convalidación, por otro. La homologación era a un título mientras que la convalidación se refería a estudios parciales.

Con este modelo clásico, la homologación sólo era posible entre los diferentes títulos de un catálogo cerrado. De manera que el Estado español, dentro del ámbito europeo, estaba vulnerando principios fundamentales del Derecho europeo en relación a los titulados universitarios procedentes de Estados miembros de la Unión Europea, tales como la libre circulación de los trabajadores⁵⁵, el libre establecimiento⁵⁶ y la no discriminación por razón de la nacionalidad del título⁵⁷. De hecho, con tal situación, como detalla LOSTAO CRESPO “se estaban poniendo injustificadamente más trabas a los ciudadanos europeos de otras nacionalidades, que a los propios nacionales, ya que si a estos sólo se les pedía estar en posesión de un título universitario en términos generales, con independencia de la especialidad de este, no se debería haber exigido a los nacionales de otros países la homologación de su título universitario extranjero, porque era lo mismo que exigirles estar en posesión de una titulación determinada”⁵⁸.

complementario a tomar en consideración en la homologación los precedentes administrativos aplicables al caso. Así que el órgano técnico que informa no pueden alejarse, sin motivación, de los criterios similares adoptados.

La recurrente abogó como término de comparación el expediente de homologación de otro solicitante que, también, se había licenciado en Arquitectura en la Universidad Javeriana de Colombia y al que la Administración, pese a apreciar carencias en su formación académica, consideró que no tenían suficiente entidad para denegarle la homologación, estableciendo la condición de superar una prueba de conjunto específica. De modo que del informe del Consejo de Coordinación Universitaria se desprende que no había razones para conferir un trato diferente a ambos solicitantes. Como consecuencia el acto impugnado se aparta injustificadamente de un precedente administrativo. De ahí que se otorgue a la recurrente el mismo tratamiento.

⁵⁵ Artículo 3.2 del Tratado de la Unión Europea (actual artículo 2.2 del vigente TUE); artículos 18, 39 y siguientes del Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea (artículo 21 y títulos IV y V del actual Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea) y artículo 45 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea.

⁵⁶ Artículo 14 (mercado interior) del Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea (artículo 26 del vigente Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea); artículos 43 a 48 y 294 (establecimiento) del Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea (actuales artículos 49 a 55 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea) y artículos 49 a 55 (servicios) del TCE (actuales artículos 56 a 62 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea).

⁵⁷ Artículo 21.1 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea.

⁵⁸ LOSTAO CRESPO, F. (2016), “La homologación de títulos extranjeros en España, evolución del sistema y restricciones injustificadas”, *Revista electrónica del Departamento de Derecho de la*

De forma que si el título extranjero a homologar no encontraba acomodo en un determinada titulación española, el titulado foráneo se quedaba sin posibilidad de homologar su titulación y ni siquiera de reconocérsele su condición de universitario. Así se le estaba imposibilitando acceder a ciertos concursos públicos o formalizar determinadas modalidades contractuales (como por ejemplo un contrato de prácticas para universitarios).

En tal sentido, en el año 2002 la Comisión Europea elaboró una Comunicación titulada “Libre circulación de trabajadores - la plena realización de sus ventajas y sus posibilidades”⁵⁹ con el objetivo de informar a los ciudadanos de los derechos que le otorga el ordenamiento jurídico comunitario con respecto a la libre circulación y dar respuesta a las cuestiones más relevantes para los trabajadores migrantes⁶⁰. No obstante, tal escrito dedica gran parte de su contenido a abordar el reconocimiento de las cualificaciones y títulos como factor esencial para permitir la movilidad de los trabajadores migrantes dentro de la Unión Europea. Así, tal comunicación establecía que “un ciudadano de un Estado miembro que esté plenamente cualificado para ejercer una profesión regulada (es decir, una profesión que no pueda practicarse sin unas cualificaciones profesionales determinadas) en un Estado miembro tiene derecho a que se reconozca su cualificación en otro Estado miembro”. Por tanto, la Comisión Europea amparaba la idea de que la condición de universitario acreditada por una Universidad de un Estado miembro fuera respetada en el ámbito de la Unión Europea. Asimismo, tal documento también preveía “un período de adaptación”, o bien, la realización de “una prueba de aptitud” si la formación o el campo de actividad de la profesión en cuestión era sustancialmente diferente en el Estado miembro de acogida. Sin embargo, no está de más recordar que las orientaciones y declaraciones del Consejo Europeo carecen de valor jurídico, teniendo tan sólo función orientativa en la vida política, económica o social.

4.2. La homologación a un título o a un grado académico.

El sistema universitario español experimentó profundos cambios en los años noventa, transformándose la vieja institución universitaria en un ente capaz de transmitir conocimientos científicos y tecnológicos. Para dar respuesta a las imperantes necesidades de la actividad universitaria y regular una nueva ordenación de ésta, se promulgó la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades que derogaba la Ley de Reforma Universitaria de 1983. Según su Exposición de Motivos la renovada ley nacía con el

Universidad de La Rioja, n° 14, p. 88. [En línea] <http://www.unirioja.es/dptos/dd/redur/numero14/lostao.pdf>.

⁵⁹ Unión Europea. Comunicación de la Comisión Europea. “Libre circulación de trabajadores y la plena realización de sus ventajas y sus posibilidades”, 11 de diciembre de 2004. [En línea] https://www.cgcom.es/sites/default/files/boletin_95_com2002_0694.pdf.

⁶⁰ La comunicación se centra en la reiterada jurisprudencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea sobre la libre circulación de trabajadores, así como el derecho de todo europeo a vivir y trabajar en otro Estado miembro. En concreto, repara en diversas cuestiones que se encuentran relacionadas entre sí y que suponen un obstáculo para el ciudadano, entre las que se localizan el acceso al empleo, los requisitos de conocimiento del idioma del país de destino, la igualdad de trato y las ventajas sociales, los problemas administrativos y jurídicos relacionados con los derechos de residencia, los trabajadores fronterizos, el acceso a puestos de trabajo en el sector público y las prestaciones de seguridad social y asistencia sanitaria en otro Estado miembro.

objeto de optimizar la normativa de Universidades para “mejorar su calidad docente, investigadora y de gestión; fomentar la movilidad de estudiantes y profesores [...]”. A su vez, el artículo 36.2.b) de la LOU de 2001 señalaba que el Gobierno regulará, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, las condiciones de homologación de títulos extranjeros de educación superior. Tal materia se había regido hasta la fecha por el Real Decreto 86/1987, que estuvo en vigor diecisiete años. Sin embargo era necesario adaptarla al nuevo contexto social, normativo y educativo. Así se promulgó el Real Decreto 285/2004 para la homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros universitarios (vigente hasta el 23 de noviembre de 2014) y modificado un año después⁶¹.

El Real Decreto 285/2004 que desarrollaba la LOU de 2001 pretendía adecuar la materia objeto de regulación a un nuevo entorno radicalmente distinto del contemplado en el anterior Real Decreto sobre homologación de finales de los años ochenta. La plena incorporación de España a la Unión Europea propició la necesidad de una nueva legislación en materia de reconocimiento de títulos universitarios acordes con los tiempos. Pero sobre todo, la Declaración de Bolonia y la LOU de 2001 instauraron un nuevo contexto de modificación de la normativa reguladora de la educación superior que afectó al procedimiento de homologación de títulos universitarios foráneos. Junto a ello también es preciso tener en cuenta el contexto social de aquellos momentos, ya que España se convirtió en un importante foco de atracción de población extranjera y esto se tradujo en un significativo aumento del número de solicitudes de homologación de títulos universitarios de otros países. En los tres años posteriores a la entrada en vigor de esta norma, el Ministerio español de Educación recibió más de 72.000 nuevas solicitudes de homologación⁶².

Al efecto, el Real Decreto 285/2004 diferenciaba entre dos procedimientos: la homologación a un título universitario oficial o a un grado académico y la convalidación de estudios parciales⁶³. Con respecto a la homologación, la norma establecía dos posibilidades: la homologación a un título concreto (artículo 1. a) del Real Decreto 285/2004) o la homologación a un grado académico genérico (artículo 1. b) del Real Decreto 285/2004). En relación a la primera, se reconocía oficialmente la formación superada para la obtención de un título extranjero como equivalente al que se exige en España para obtener un título dentro de los incluidos en el catálogo oficial. En relación a la segunda, se propugnaba el reconocimiento de la formación superada para

⁶¹ Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulaban las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior. [BOE núm. 55, de 4 de marzo de 2004]. Modificado por el Real Decreto 309/2005, de 18 de marzo. La norma introduce como novedad la competencia de los Rectores de las Universidades para homologar títulos extranjeros a los títulos y grados académicos al título y grado de Doctor, a los nuevos títulos oficiales de Máster (que establecía el derogado Real Decreto 56/2005) y al grado académico de Máster.

⁶² VÁZQUEZ-REINA, M. “Homologar el grado de un título universitario extranjero”. *Consumer.es*. 7 de febrero de 2008. [En línea] <http://www.consumer.es/web/es/educacion/universidad/2008/02/07/174381.php>.

⁶³ Sobre el procedimiento administrativo concreto vid, PÉREZ DEL BLANCO, G. (2005), “Estructura y titulaciones de Educación Superior en España”, Proyecto sobre Homologación y reconocimiento de títulos de educación superior en Iberoamérica. Organización de Estados Iberoamericanos, OEI. [En línea] www.oei.es/historico/homologaciones/espana.pdf.

la obtención de un título extranjero como equivalente a la exigida para la obtención de un grado académico a cualquiera de los niveles en los que se estructuraban los estudios universitarios, en vez de a un título concreto. Es decir, se homologaba el grado académico de Diplomado Universitario, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico, Licenciado, Arquitecto, Ingeniero y Doctor pero no el título concreto; de manera que no se podía acceder a una profesión regulada que exigiera un título determinado. Por último, de manera residual también se establecía la posibilidad de convalidar estudios extranjeros por estudios parciales universitarios españoles (artículo 1.c) del Real Decreto 285/2004).

A diferencia de las insuficiencias que presentaba la anterior regulación, en esta ocasión el procedimiento diseñado no se contemplaba como una absoluta identidad en cuanto a las denominaciones o contenidos de los programas formativos sino como una equiparación entre los estudios acreditados por el título extranjero y los que podrían ser el correspondiente español. Así, se articulaba un proceso que posibilitaba no sólo declarar la homologación a un título de los insertos en el catálogo oficial (Capítulo II, Sección 1.^a del Real Decreto 285/2004) como ya ocurría anteriormente, sino a un grado académico (Capítulo II, Sección 2.^a del Real Decreto 285/2004) de los previstos en el artículo 37 de la LOU de 2001, la cual, regulaba la estructura y organización de las enseñanzas universitarias en tres ciclos cuya superación daba lugar a los mencionados títulos de Diplomado Universitario, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico, Licenciado, Arquitecto, Ingeniero y Doctor. La competencia correspondía al Ministerio de Educación, excepto en el caso de la homologación del título de Doctor, cuya autoridad competente eran las Universidades. La resolución adoptada por el Ministerio para la homologación a un título universitario podía contener los siguientes pronunciamientos: positivo, negativo o condicionado a la superación de unos requisitos complementarios. En cambio para la homologación a nivel académico sólo sería positiva o negativa.

Así pues, la homologación de título universitario o grado académico se reputaba de los títulos extranjeros de educación superior ya sea título, certificado o diploma con validez oficial, acreditativo de la completa superación del correspondiente ciclo de estudios superiores, incluido, en su caso, el período de prácticas necesario para su obtención, expedido por la autoridad competente de acuerdo con la legislación del Estado al que pertenezcan dichos estudios (artículo 3. d) del Real Decreto 285/2004). Además, los títulos debían de reunir una serie de requisitos (artículo 19 del Real Decreto 285/2004).

De este modo hubo que esperar hasta el año 2004 para que el Estado español reconociera la condición genérica de universitario y posibilitara un nuevo modelo de homologación en base al grado académico del solicitante⁶⁴. Además con esta norma el legislador trataba de adaptarse a los principios fundamentales del Derecho europeo y adecuar el procedimiento planteado a las exigencias y directrices emanadas de las instituciones europeas, en cuanto al ámbito de la libertad de establecimiento, de prestación de servicios y de la movilidad de los trabajadores y profesionales de los Estados miembros de la Unión Europea.

⁶⁴ Con el anterior Real Decreto 86/1987, de 16 de enero, por el que se regulan las condiciones de homologación de títulos extranjeros de educación superior, se imposibilitaba homologar una titulación extranjera sin acomodo claro con una determinada titulación española y el interesado extranjero no podía obtener ni siquiera la condición general de universitario.

Por último, para la convalidación de estudios extranjeros por estudios universitarios españoles parciales (Capítulo III del Real Decreto 285/2004) la competencia recaía en la Universidad de España donde el interesado pretendiera seguir sus estudios (artículo 23 del Real Decreto 285/2004), de acuerdo con los criterios fijados por el Consejo de Coordinación Universitaria⁶⁵.

4.3. El actual marco jurídico de la homologación: distinción de figuras afines.

4.3.1. La homologación, declaración de equivalencia y convalidación.

Tras más de cinco años desde que fue promulgada la LOU de 2001 ésta presentaba algunas deficiencias en su funcionamiento que aconsejaban una revisión. El contexto en el que nació la norma había sufrido importantes modificaciones con la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior y el impulso de la Unión Europea a la investigación en todos sus países miembros. Estos aspectos hicieron necesario una nueva norma adaptada a las circunstancias. Así, la LOU de 2001 fue modificada por la Ley Orgánica 4/2007. La norma realizó una importante reforma en la estructura y organización de las enseñanzas universitarias, basada en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado⁶⁶, con el objetivo de lograr la armonización de los sistemas educativos superiores en el marco del EEES y supuso la desaparición del catálogo de títulos universitarios oficiales. Según se desprende de la Exposición de Motivos de la actual LOU se intenta asentar “los principios de un espacio común, basado en la movilidad, el reconocimiento de titulaciones y la formación a lo largo de la vida”. A partir de tal norma legal las Universidades ostentan la competencia para crear, según las reglas

⁶⁵ En este sentido, destaca la sentencia de la Audiencia Nacional de 18 de febrero de 2009 (Sala de lo Contencioso-Administrativo, Sección 3.ª); recurso contencioso-administrativo 273/2007; ponente: Sr. Diego Córdoba Castroverde. El recurso presentado se basaba en una resolución del Ministerio de Educación que denegaba la solicitud de homologación del título de Bachelor of Arts in Business Studies with Tourism obtenido en una Universidad del Reino Unido, al título de Licenciado en Administración y Dirección de Empresa. La resolución denegó la homologación al considerar que los estudios realizados por la recurrente en el extranjero se enmarcan en el Programa Erasmus mediante un acuerdo de doble titulación de la Universidad de las Islas Baleares, considerando que los estudios cursados bajo dicho programa solo pueden ser objeto de convalidación por las Universidades parte en dicho acuerdo, pero no objeto de homologación.

El Real Decreto 285/2004 consideraba que para la aplicación del procedimiento de homologación era necesario que el título invocado sea susceptible de equiparación a los que tienen en España carácter oficial, quedando excluidos los que no tengan tal carácter que solo podrían ser reconocidos recíprocamente entre Universidades. Así, la homologación recae sobre los títulos y el carácter oficial se proyecta sobre los mismos y no sobre los estudios.

Consecuencia de ello, la homologación de un título oficial extranjero no podía denegarse por el hecho de que los estudios sean de un programa de intercambio de alumnos entre Universidades, pues lo esencial es que los títulos hayan sido expedidos con ese carácter oficial en el país de origen. Son las autoridades de ese Estado quienes tienen que valorar si los estudios cursados, según su ordenamiento jurídico interno, atribuyen al título el carácter de oficial, aspecto sobre el que no tiene competencia el país receptor. Por todo ello, el acto recurrido debió comprobar si el título expedido en el Reino Unido tenía carácter oficial, o si se trataba de un título propio de la Universidad inglesa que, como ocurre con el título de la Universidad balear, no es oficial, tramitar el procedimiento y realizar el pertinente juicio de equivalencia sobre duración y contenidos con el equivalente español. Como no se actuó en tal sentido, se estimó el recurso y se anuló la resolución recurrida, retro trayendo las actuaciones al momento de la solicitud inicial para que se iniciara y se tramitará según lo establecido en el Real Decreto 285/2004.

⁶⁶ La LOU de 2001 estructuraba las enseñanzas universitarias en títulos de Diplomado Universitario, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico, Licenciado, Arquitecto, Ingeniero y Doctor (artículo 37).

establecidas, las enseñanzas y títulos que imparten y expiden, sin sujeción a un catálogo previo fijado por el Gobierno. Ahora, los títulos que diseñen las Universidades deben reflejar la descripción de los contenidos formativos y la adquisición de competencias por parte de los estudiantes.

La nueva ordenación de la educación universitaria prevé títulos que habilitan para el acceso o el ejercicio de actividades profesionales reguladas, cuyos planes de estudio deben sujetarse a las condiciones establecidas por el Ejecutivo para garantizar que los títulos acreditan la posesión de las competencias para ejercer la profesión. De manera que se hace patente la doble vertiente que pueden tener los títulos universitarios, los habilitantes para el ejercicio de profesiones reguladas y los que carecen de tal condición.

Partiendo de lo dispuesto en el artículo 36 de la LOU, tras su reforma de 2007, que atribuye al Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades, el establecimiento de los criterios generales a los que deberán ajustarse las universidades en materia de convalidación y adaptación de estudios cursados en centros extranjeros y las condiciones de homologación de títulos extranjeros, se hizo preciso un procedimiento para el reconocimiento de títulos universitarios extranjeros que tuviera presente la nueva realidad del sistema universitario español. Así, se promulga el Real Decreto 967/2014⁶⁷ que desarrolló la vigente LOU. El citado Real Decreto propugna un procedimiento de carácter universal válido para un título universitario oficial procedente de cualquier sistema educativo del mundo, con independencia de la nacionalidad de la persona que lo haya cursado. Mediante una comparación de ambas formaciones, la poseída por el solicitante frente a la que se quiere homologar o equivaler, se atribuye al título extranjero todos los efectos del título español con el cual se homologa o se declara equivalente.

El Real Decreto diferencia entre tres tipos de procedimientos: la homologación, la declaración de equivalencia y la convalidación (aunque la norma se estructura en función de las dos primeras). Con respecto al primero, se dispone la homologación de un título extranjero a un título universitario español que dé acceso a una profesión regulada en España. De forma que tal denominación se reserva exclusivamente a los títulos habilitantes para el ejercicio de profesiones reguladas⁶⁸, tomando en

⁶⁷ Real Decreto 967/2014, de 21 de noviembre, por el que se establecen los requisitos y el procedimiento para la homologación y declaración de equivalencia a titulación y a nivel académico universitario oficial y para la convalidación de estudios extranjeros de educación superior, y el procedimiento para determinar la correspondencia a los niveles del marco español de cualificaciones para la educación superior de los títulos oficiales de Arquitecto, Ingeniero, Licenciado, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico y Diplomado. [BOE núm. 283, de 22/11/2014].

⁶⁸ En el Anexo I del Real Decreto 967/2014 se recogen las titulaciones que habilitan para el ejercicio de profesiones reguladas: Abogado, Procurador, Médico, Veterinario, Enfermero, Dentista, Farmacéutico, Logopeda, Óptico-Optometrista, Podólogo, Terapeuta Ocupacional, Dietista Nutricionista, Psicólogo General Sanitario, Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos, Ingeniero de Minas, Ingeniero Industrial, Ingeniero Aeronáutico, Ingeniero Agrónomo, Ingeniero de Montes, Ingeniero Naval y Oceánico, Ingeniero de Telecomunicación, Arquitecto, Ingeniero Técnico de Minas, Ingeniero Técnico de Obras Públicas, Ingeniero Técnico Aeronáutico, Ingeniero Técnico Agrícola, Ingeniero Técnico Forestal, Ingeniero Técnico Naval, Ingeniero Técnico Industrial, Ingeniero Técnico de Telecomunicación, Ingeniero Técnico en Topografía, Arquitecto Técnico, Maestro en Educación Infantil, Maestro en

consideración la normativa por la que se establecen los requisitos de verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones correspondientes. Con relación a la declaración de equivalencia de un título extranjero ésta se establece para el resto de los supuestos, es decir, para las titulaciones que no habilitan para el acceso a una profesión regulada⁶⁹. Con dicho procedimiento se establece la posibilidad de obtener la equivalencia a nivel académico y a la titulación correspondiente a un área y campo específico en los que pueden agruparse los diferentes títulos universitarios. Así, se contempla un sistema de referencias con una serie de requisitos que deben cumplirse: ser compatible con la normativa española y al mismo tiempo, reconocido y compartido internacionalmente; adaptarse a los diversos contextos de educación superior; y dar lugar a una adscripción clara y objetiva por parte de la titulación de origen al ámbito disciplinar de pertenencia. En definitiva, esta nueva figura viene a sustituir la denominada homologación de nivel o grado que instauró el anterior Real Decreto 285/2004 en su artículo 18 y que pretendía otorgar un nivel universitario a los titulados extranjeros que estaban en posesión de una titulación que no encontraba acomodo con las existentes en el catálogo oficial. El procedimiento de equivalencia difiere según vaya referido a una titulación de Grado o Máster, o bien, al título de Doctor (Disposición Adicional Quinta del Real Decreto 967/2014). En el Anexo II del Real Decreto 967/2014 se localizan las ramas de conocimiento y los campos susceptibles de declaración de equivalencia (Artes y humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias, Ingeniería y Arquitectura y Ciencias de la Salud). No obstante, los escasos ámbitos de conocimientos que figuran en el mencionado Anexo pueden llegar a producir cierta imprecisión, ya que algunas de las ramas son demasiado amplias o ambiguas. Por ejemplo, el campo de Humanidades resulta bastante extenso; en el caso de ciertos estudios como marketing, publicidad o relaciones públicas encuentran difícil encaje en el campo genérico de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Por último, la convalidación supone el reconocimiento de períodos de estudios extranjeros de educación superior por los correspondientes españoles de acuerdo con la nueva estructura de formación universitaria (artículo 4 del Real Decreto 967/2014).

Frente a la anterior regulación que ampliaba el concepto de homologación al permitir homologar no sólo con respecto a un determinado título del catálogo oficial sino también a un grado académico⁷⁰, el vigente Real Decreto 967/2014 limita el ámbito de aplicación del procedimiento de homologación, lo cual, ha sido calificado por algunos autores como una atribución para “privilegiar” determinadas titulaciones⁷¹, ya que en la anterior regulación el término homologación se extendía enormemente, a diferencia de lo que ocurre ahora con el Real Decreto 967/2014, donde tal concepto sólo se reputa con respecto a títulos habilitantes para profesiones reguladas.

Educación Primaria y Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

⁶⁹ El Anexo II del Real Decreto 967/2014 relaciona las ramas de conocimiento y los campos susceptibles de declaración de equivalencia.

⁷⁰ Capítulo II, Sección 1.ª y 2.ª del Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior.

⁷¹ LOSTAO CRESPO, F. *Op. cit.*, p. 93.

Con la nueva norma, la vía del reconocimiento profesional se remite a su normativa específica (Disposición Adicional Tercera del Real Decreto 967/2014)⁷². Figura jurídica que no debe confundirse con la homologación que regula el mismo Real Decreto 967/2014. Así, los solicitantes nacionales de Estados miembros de la Unión Europea, Espacio Económico Europeo o Suiza que quieran ejercer una profesión regulada en España a la que se acceda mediante la obtención de títulos de nivel universitario, si dichos títulos han sido expedidos o reconocidos en alguno de estos países o espacios europeos (UE, EEE o Suiza), pueden solicitar el reconocimiento profesional según la Directiva 2005/36/CE. Mediante tal procedimiento el interesado podrá ejercer una profesión regulada en España pero no tiene efectos académicos. Este procedimiento es compatible tanto con el procedimiento de homologación como con el de equivalencia. LOSTAO CRESPO sostiene que “aunque es cierto que se trata de instituciones reguladas por normativas distintas, y con alcance distinto (la homologación más completo y el reconocimiento profesional más limitado), también lo es que en España ya estaba consolidada la vía del reconocimiento para la actividad profesional, y el introducir ahora una homologación con efectos profesionales y académicos a la vez, se puede generar confusión”⁷³.

Por último, con el nuevo Real Decreto entra en escena la Agencia Nacional de Evaluación y Calidad de la Acreditación (ANECA)⁷⁴ encargada del examen y valoración de las antiguas titulaciones y cuya función principal es verificar los títulos actuales y las competencias que se adquieren al obtener tal documento⁷⁵.

4.3.2. Procedimiento de correspondencia a nivel MECES para favorecer la movilidad en el extranjero.

El Espacio Europeo de Educación Superior trajo consigo la necesidad de definir un régimen general de correspondencia a un nivel del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) de los títulos anteriores a la reforma de Bolonia⁷⁶, ya que desde la desaparición, en el año 2007, del catálogo oficial de títulos

⁷² Regulado en el Real Decreto 1837/2008, de 8 de noviembre, por el que se incorporan al ordenamiento jurídico español la Directiva 2005/36/CE, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 7 de septiembre de 2005, y la Directiva 2006/100/CE, del Consejo, de 20 de noviembre de 2006; relativas al reconocimiento de cualificaciones profesionales, así como a determinados aspectos del ejercicio de la profesión de abogado. [BOE núm. 280, de 20 de noviembre de 2008]. Dicha norma establece las reglas para permitir el acceso y ejercicio de una profesión regulada en España, mediante el reconocimiento de las cualificaciones profesionales adquiridas en otro u otros Estados miembros de la Unión Europea y que permitan a su titular ejercer en él la misma profesión.

⁷³ LOSTAO CRESPO, F. *Op. cit.*, p. 95.

⁷⁴ Creada por el Real Decreto 1052/2002, de 11 de octubre, por el que se regula el procedimiento para la obtención de la evaluación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, y de su certificación, a los efectos de contratación de personal docente e investigador universitario. [BOE núm. 245, de 12 de octubre de 2002].

⁷⁵ DEL CAMPO, S., MUÑOZ, E., BERZOSA, C., COTARELO, R., RUBIO LARA, J.M., LAPORTA, F., MYRO, R., Y SOLÉ, C. (2013), “La ANECA y la crisis de la Universidad Española”, *Temas para el Debate*, nº 229, pp. 42-49.

⁷⁶ La Disposición Adicional Cuarta del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, dispuso, que los títulos obtenidos conforme a los anteriores planes de estudio mantendrían sus efectos académicos y profesionales.

universitarios⁷⁷ existía un vacío que el Real Decreto 967/2014 vino a solucionar. Por ello, junto con el procedimiento para la homologación y declaración de equivalencia a titulación y a nivel académico universitario oficial y para la convalidación de estudios extranjeros de educación superior, el Real Decreto 967/2014 también regula el procedimiento para determinar la correspondencia a los niveles del marco español de cualificaciones para la educación superior de los títulos oficiales de Arquitecto, Ingeniero, Licenciado, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico y Diplomado. Por tanto, el texto normativo diferencia entre, por un lado, los procedimientos de homologación y sus figuras afines y por otro, la correspondencia a nivel MECES.

El Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior proporciona una tabla que permite clasificar y comparar las titulaciones universitarias españolas pre-Bolonia para así obtener un certificado de correspondencia⁷⁸ de un título de Arquitecto, Ingeniero, Licenciado, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico o Diplomado a los niveles MECES⁷⁹. Con ello, se pretende facilitar la movilidad en el extranjero de los titulados universitarios españoles con un título anterior a la reforma de la educación superior y, de este modo, no crear desventajas en estos egresados con respecto a los titulados conforme al nuevo Espacio de Europeo de Educación Superior⁸⁰. Pero tal procedimiento sólo es válido para los títulos oficiales expedidos por las Universidades, no para los títulos propios (artículo 2.4 del Real Decreto 967/2014).

Todo el procedimiento para determinar la correspondencia de los títulos oficiales a nivel MECES aparece regulado en el Capítulo III del Real Decreto 967/2014, y es detallado en el epígrafe quinto de este documento. Para optar a él, el interesado debe estar en posesión de un título universitario oficial español de Arquitecto, Ingeniero, Licenciado, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico y Diplomado cuya correspondencia con un nivel MECES haya sido aprobada mediante Acuerdo de Consejo de Ministros, publicada en Boletín Oficial del Estado e inscrita en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT)⁸¹. De manera que las personas que hayan obtenido un título en España antes de

⁷⁷ A raíz de la promulgación de la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, modificada por la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, que adaptó el sistema universitario español al Espacio de Europeo de Educación Superior.

⁷⁸ La Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Navarra de 9 de mayo de 2017 (Sala de lo Contencioso-Administrativo, Sección 1ª), recurso contencioso-administrativo núm. 75/2017, ponente: Sra. María de las Mercedes Martín Olivera; aclara el concepto de ‘correspondencia’, entendiendo, que tal término “no debe confundirse con una equiparación”, ésta “consiste en una aclaración destinada sobre todo al ámbito europeo”. Y aclara que su finalidad es “evitar cualquier tipo de confusión fuera de España, para que quienes hicieron la carrera con planes de estudio antiguos no tengan problemas a la hora de trabajar en otros países”.

⁷⁹ En concreto, el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, establece cuatro niveles de cualificación en función de los resultados de aprendizaje que proporcionan los estudios oficiales: el nivel de Técnico Superior se incluye en el Nivel 1, el de Grado en el Nivel 2, el de Máster en el Nivel 3, y el de Doctor en el Nivel 4.

⁸⁰ Vid, Sentencia del Tribunal Supremo de 1 de junio de 2017 (Sala de lo Contencioso-Administrativo, Sección 4ª). Recurso de Casación núm. 4099/2015. Ponente: Sr. Rafael Toledano Cantero.

⁸¹ La correspondencias a nivel MECES de las titulaciones universitarias españolas oficiales se pueden consultar en la propia web del Ministerio de Educación (<https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo/general/educacion/202058/ficha/202058.html>), la cual, publica los diferentes acuerdos que el Consejo de Ministros que ratifican el nivel de cada una de las 140 titulaciones de educación superior en España antes de la llegada del proceso de Bolonia.

la implantación del proceso de Bolonia podrán recurrir al procedimiento habilitado para declarar la correspondencia de sus títulos a los niveles del Marco Europeo de Educación Superior⁸².

4.3.3. Características formativas y causas de exclusión para la homologación de títulos extranjeros y figuras afines.

El vigente Real Decreto 967/2014 enuncia las causas de exclusión (artículo 3 del Real Decreto 967/2014) y los criterios de homologación y declaración de equivalencia (artículo 10 del Real Decreto 967/2014), cuya redacción es prácticamente idéntica a la contenida en el anterior Real Decreto 285/2004⁸³; y además, incorpora los requisitos de formación que deben tener los títulos universitarios extranjeros susceptibles de homologación o declaración de equivalencia (artículo 7 del Real Decreto 967/2014). Por primera vez, la regulación de tal materia enumera las características formativas que deben poseer los títulos superiores extranjeros para poder ser homologados o declarados equivalente.

Al efecto, los títulos de formación extranjeros susceptibles de ser homologados o declarados equivalentes deberán cumplir una serie de condiciones. En primer lugar, el título extranjero tiene que haber sido expedido oficialmente (artículo 7.1.a) del Real Decreto 967/2014). De manera que para proceder a homologar o equivaler un título obtenido en una Universidad extranjera, éste tiene que haber sido expedido por una autoridad oficial en el país expedidor según su propio ordenamiento jurídico. El segundo requisito hace referencia a las exigencias de acceso, ya que el poseedor debe acreditar que cumple los requisitos de nivel exigidos en España para acceder a un Grado o Máster (artículo 7.1. b) del Real Decreto 967/2014)⁸⁴. El tercer requisito es la

⁸² En este sentido es interesante comprobar las reivindicaciones de la Conferencia de Decanos de Geológicas de España ante la promulgación del Real Decreto 967/2014 en relación al procedimiento de correspondencia al nivel MECES. Vid, SUÁREZ ORDÓÑEZ, L.E. (2015), “Los retos de la profesión de geólogo ante la nueva legislación de títulos universitarios y profesionales”, *Tierra y tecnología: revista de información geológica*, nº 46. [En línea] <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/178>. Asimismo, vid, el informe emitido por la ANECA con el objeto de estudiar la correspondencia del título oficial de Ingeniero Geólogo con los niveles del Marco Español de Cualificaciones de la Enseñanza Superior. [En línea] <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/informacion-publica/audiencia-informacion-publica/cerrados/2015/correspondencia-nivel-meces-20150801/34-ingeniero-geologo/eq58-if-ingeniero-geologo-19062015.pdf>.

⁸³ El derogado Real Decreto 285/2004 regulaba las causas de exclusión en su artículo 5 y los criterios necesarios para la homologación en su artículo 9.

⁸⁴ Este requisito guarda gran semejanza al criterio de homologación y declaración de equivalencia recogido en el artículo 10.1.a) del mismo Real Decreto 967/2014. Para LOSTAO CRESPO, F. *Op. cit.*, p. 96. “La introducción de este requisito del título, por esta vía, que también está incluido como criterio de homologación, parece pretender sortear lo dispuesto en el art. 10. 4 del nuevo Real Decreto de homologaciones, que se refiere específicamente a la homologación de títulos europeos”. El mencionado artículo 10.4, impone requisitos específicos para la equivalencia a nivel académico de Grado y Máster cuando se solicite para un título procedente de la Unión Europea, EEE y Suiza. Si el título ha sido obtenido en algunos de estos espacios, la resolución de declaración de equivalencia a titulación y a nivel académico solo tendrá en cuenta únicamente los criterios del artículo 10.1.c). Así, los criterios para la equivalencia a titulación y a nivel académico de titulaciones de educación superior de la Unión Europea, el Espacio Económico Europeo y Suiza son menos taxativas que para el resto, por lo que “podría parecer que lo que se pretende por esta nueva vía de los requisitos del títulos, es darle la vuelta al asunto, y poder

superación de un ciclo completo de estudios: Grado o Máster (artículo 7.1.c del Real Decreto 967/2014). El cuarto requisito se refiere a las competencias formativas, las cuales, hay que acreditar que se han obtenido (artículo 7.1. d) del Real Decreto 967/2014). Como ha señalado LOSTAO CRESPO este requisito, que se incluye por primera vez en la regulación relativa a la homologación de títulos universitarios extranjeros, introduce importantes confusiones debido a la dificultad intrínseca que posee tal exigencia. “Evaluación de las competencias formativas, aparte de tratarse de un elemento novedoso en nuestro sistema educativo universitario, me atrevería a decir que poco calibrado y asentado todavía, es un elemento en el que en todo caso habrán tenido que entrar los docentes de la Universidad expedidora del título en el proceso de evaluación”⁸⁵.

Asimismo, el Real Decreto 967/2014 también introduce una serie de exclusiones dentro de su ámbito de aplicación, que en gran medida, no difiere de la contemplada en el derogado Real Decreto 285/2004 (artículo 3.2 del Real Decreto 967/2014). Así, no se podrá optar a la homologación, declaración de equivalencia o convalidación los títulos o estudios extranjeros sin validez oficial en el país de origen, los que se hayan realizado (en todo o en parte) en centros de España sin autorización para impartir las enseñanzas, los títulos ya homologados en España o los estudios convalidados para continuar estudiando en España, y por último, los títulos obtenidos por reconocimiento de ejercicio profesional en un 15 por ciento de los créditos que constituyen el plan de estudios.

Especial atención merece la exclusión que determina que no pueden ser objeto de homologación, equivalencia o convalidación los títulos obtenidos en centros españoles que carezcan de la debida autorización (artículo 3.2.b) del Real Decreto 967/2014). Disposición en consonancia con lo dispuesto en la LOU de 2007⁸⁶. Se hace alusión, pues, a aquellos centros españoles que tienen convenios o acuerdos con Universidades extranjeras. De manera que del tenor del precepto parece que un estudiante que esté en posesión de un título obtenido en un centro no autorizado no puede obtener la homologación, equivalencia o convalidación de tal título, sin precisar el momento temporal de realización de los estudios. Sin embargo, la exclusión no es novedosa, ya que el Estado español siempre ha denegado la homologación de títulos extranjeros obtenidos en una Universidad no española después de que el solicitante hubiera estudiado en un centro español vinculado mediante convenio con la misma, salvo que el centro extranjero estuviera autorizado. Por lo tanto, si un estudiante había obtenido su título de esta forma, se le negaba toda posibilidad de proceso de homologación, e incluso si la estancia en el centro no autorizado hubiera sido parcial.

así exigir a los titulados europeos los requisitos de acceso, que según el propio art. 10 4. [...] no debe[n] exigirse.”

⁸⁵ LOSTAO CRESPO, F. *Op. cit.*, p. 97.

⁸⁶ Artículo 86.3 de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades: “Los títulos y enseñanzas de educación superior correspondientes a estudios extranjeros realizados, en todo o en parte, en España sólo podrán ser sometidos al trámite de homologación o convalidación si los centros donde se realizaron los citados estudios se hubieran establecido de acuerdo con lo previsto en los apartados anteriores, y las enseñanzas sancionadas por el título extranjero cuya homologación se pretende estuvieran efectivamente implantadas en la Universidad o centro extranjero que hubiera expedido el título. Reglamentariamente, y a los efectos de dicha homologación, el Gobierno regulará las condiciones de acceso a los estudios en dichos centros.”

En abril de 2005 esta cuestión llegó a los tribunales. En concreto, Tribunal Supremo en su Sentencia de 12 abril de 2005⁸⁷ se pronunció al respecto. En esta ocasión la Sala de lo Contencioso-Administrativo del Tribunal Superior de Justicia de Madrid desestimó el recurso promovido contra la resolución de la Subdirección General de Recursos Administrativos del Ministerio de Industria y Energía, desestimatoria en el recurso interpuesto contra Resolución de la Subsecretaría, que desestimaba la solicitud de un titulado que pretendía homologar su grado académico, obtenido en la University of Wales Institute Cardiff (Reino Unido), y habilitarse para ejercer en España las profesiones de Ingeniero Industrial e Ingeniero Técnico Industrial. El fundamento de la denegación se basó en que las enseñanzas para la obtención del título fueron impartidas en su totalidad en el Centro de Estudios Superiores de la Fundación San Valero de Zaragoza que tiene suscrito con la Universidad de Cardiff un convenio de naturaleza jurídico-privada, pero sin que dicho centro estuviera constituido en España como Centro Universitario, y no constar en la fecha de expedición del título la correspondiente autorización por parte de las autoridades administrativas españolas.

No obstante, en este caso el interesado no solicitaba la homologación de su título sino el reconocimiento a efectos del ejercicio de la profesión de Ingeniero Industrial e Ingeniero Técnico Industrial. El Tribunal estimó el recurso amparándose en el artículo 2 del Real Decreto 1665/1991⁸⁸ (vigente hasta el 8 de noviembre de 2008) que como requisito para ejercer en España una profesión regulada por un nacional de un Estado miembro de la Unión Europea únicamente exigía estar en posesión de un título obtenido en un Estado de la Unión Europea, y ello, con independencia del lugar en que los estudios se cursaron, en base al artículo 1 del Real Decreto 1665/1991⁸⁹. Así pues, se exige la concurrencia de los siguientes requisitos: título, superación de estudios postsecundarios de duración mínima de tres años y que la formación haya sido adquirida en la Unión Europea. Dichos requisitos concurrían en el interesado, por lo que se estimó el recurso de casación que presentó, sin que se declarase la existencia de un fraude de Ley como apelaba la contradefensa⁹⁰.

⁸⁷ Sentencia del Tribunal Supremo de 12 de abril de 2005 (Sala de lo Contencioso-Administrativo, Sección 3ª). Recurso de Casación núm. 6026/2002. Ponente: Sr. Oscar González González.

⁸⁸ Real Decreto 1665/1991, de 25 de octubre, por el que se regula el sistema general de reconocimiento de los títulos de Enseñanza Superior de los Estados miembros de la Comunidad Económica Europea que exigen una formación mínima de tres años de duración. [BOE núm. 280, de 22 de noviembre de 1991].

⁸⁹ El artículo 1 del Real Decreto 1665/1991 define como título “cualquier título expedido por una Autoridad competente en un Estado miembro, que acredite que el titular ha superado un ciclo de estudios postsecundarios de una duración mínima de tres años en una Universidad, en un Centro de Enseñanza Superior o en otro Centro del mismo nivel de formación y que posee las cualificaciones profesionales requeridas para acceder a una profesión regulada en dicho Estado miembro, siempre que la formación haya sido adquirida principalmente en la Comunidad o el titular tenga una experiencia profesional de tres años acreditada por el Estado miembro que haya reconocido el título”.

⁹⁰ En relación a ello el derogado Real Decreto 285/2004 provocó gran controversia, ya que en su artículo 5.2 y el artículo 86.3 de la LOU de 2001(se mantiene en la reforma de 2007) disponían que no se podían homologar títulos extranjeros si se había estudiado en centros españoles no autorizados. Sin embargo, tanto el Ministerio de Educación como la Audiencia Nacional empezaron a considerar el momento de la realización de la solicitud y no el momento de ejecución de los estudios en los procedimientos de petición de homologación. De forma que si una persona había estudiado de forma previa a la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Universidades de 2001(cuando no se consideraba legalmente la relación entre la homologación del título y la consideración del centro autorizado o no) pero solicitaba la homologación

Al efecto, la LOU de 2001 (y también en su reforma de 2007) estableció que no se podían homologar títulos extranjeros si se había estudiado en centro españoles no autorizados previamente (artículo 86.3 de la vigente LOU). De modo, que sólo a partir de la entrada en vigor de tal norma se podía negar la homologación por tal impedimento. Hasta entonces el Estado español, que negaba sistemáticamente cualquier pretensión en tal sentido, estaba actuando sin cobertura legal. La mencionada sentencia de 12 abril de 2005 confirmaba que antes de la entrada en vigor de la LOU de 2001 había un vacío legal y que las denegaciones del Ministerio de Educación en tal sentido eran irregulares al no contar con amparo legal. La resolución judicial pese a no abordar un proceso de homologación sino de reconocimiento profesional sirvió para sentar jurisprudencia en tal sentido⁹¹. Posteriormente, diferentes resoluciones judiciales de la Sala de lo Contencioso Administrativo del Tribunal Supremo confirmaron tal doctrina: Sentencia de 19 de junio de 2006⁹², 16 de mayo de 2007⁹³ y de 30 de noviembre de 2007⁹⁴.

Sin embargo, el artículo 3.2.b) del vigente Real Decreto 967/2014 que propugna la no homologación, equivalencia o convalidación si se ha estudiado en centro españoles previamente no autorizados puede provocar una nueva confusión y reiterar la situación que ya ocurrió con el anterior Real Decreto 285/2004, de forma que se deniegue la homologación, declaración de equivalencia o convalidación a una persona que opte por alguna de estas figuras habiendo estudiado en un centro no autorizado antes de la entrada en vigor de la LOU de 2001 (aunque el año 2009 el Tribunal Supremo volvió a interpretar como ilegal la aplicación retroactiva de la norma y sentenció que el momento a considerar es el de la realización de los estudios y no la presentación de la solicitud por la que se solicita la homologación. Así, se ha dispuesto en la Sentencia del Tribunal Supremo de 16 de junio de 2009⁹⁵, de 21 de julio de 2009⁹⁶, de 15 de diciembre de 2009⁹⁷). Frente a tal situación, la actividad de los tribunales será determinante para despejar las posibles dudas que puedan surgir de la aplicación de tal disposición.

después de la entrada en vigor del Real Decreto 285/2004, se invocaba la no autorización del centro como impedimento al proceso de homologación. Como detalla LOSTAO CRESPO, F. *Op. cit.*, p. 100: “Una suerte de aplicación retroactiva de una norma restrictiva de derechos, que volvía a chocar con los cimientos de nuestro sistema jurídico”.

⁹¹ Para conocer más jurisprudencia sobre casos concretos de solicitudes de reconocimiento profesional de titulaciones o cualificaciones expedidas en el extranjero vid, CUADRADO ZULOAGA, D. (2009), “Homologación de títulos expedidos en el extranjero y reconocimiento profesional a efectos del ejercicio de la correspondiente actividad”, *Actualidad administrativa*, nº 22.

⁹² Sentencia del Tribunal Supremo de 19 junio 2006 (Sala de lo Contencioso-Administrativo, Sección 7ª). Recurso de Casación núm. 2296/2000. Ponente: Sr. Pablo Lucas Murillo de la Cueva.

⁹³ Sentencia del Tribunal Supremo de 16 mayo 2007 (Sala de lo Contencioso-Administrativo, Sección 3ª). Recurso de Casación núm. 7093/2004. Ponente: Sr. Manuel Campos Sánchez-Bordona.

⁹⁴ Sentencia del Tribunal Supremo de 30 noviembre 2007 (Sala de lo Contencioso-Administrativo, Sección 4ª). Recurso de Casación núm. 3767/2005. Ponente: Sr. Ricardo Enríquez Sancho.

⁹⁵ Sentencia del Tribunal Supremo de 16 junio 2009 (Sala de lo Contencioso-Administrativo, Sección 4ª). Recurso de Casación núm. 1725/2008. Ponente: Sr. Antonio Martí García.

⁹⁶ Sentencia del Tribunal Supremo de 21 julio 2009 (Sala de lo Contencioso-Administrativo, Sección 4ª). Recurso de Casación núm. 1719/2008. Ponente: Sr. Antonio Martí García.

⁹⁷ Sentencia del Tribunal Supremo de 15 diciembre 2009 (Sala de lo Contencioso-Administrativo, Sección 4ª). Recurso de Casación núm. 4470/2008. Ponente: Sr. Antonio Martí García.

Asimismo, el apartado c) del artículo 3.2 indica como causa de exclusión de homologación, equivalencia, los títulos extranjeros que hayan sido objeto en España de un procedimiento de homologación o de equivalencia a titulación y a nivel académico universitario oficial en los que haya recaído resolución. Aunque para algunos autores esta disposición parece algo confusa, entendemos que el legislador lo que pretende es evitar que si el interesado ha obtenido la homologación o la declaración de equivalencia del título académico extranjero pretendido, no pueda usar ese mismo título para la convalidación de asignaturas en una Universidad española. El fundamento radica en impedir que un mismo título universitario extranjero pueda utilizarse en más de una ocasión para procedimientos distintos.

Por su parte, la Disposición Transitoria Primera 2º párrafo establece que toda persona que hubiera accedido a un procedimiento de homologación al amparo de las normativas anteriores (Real Decreto 285/2004 y 86/1987) y estando en posesión de una resolución, no tendrá derecho a realizar una nueva solicitud conforme al nuevo Real Decreto. Tal precepto no da respuesta a la idea de si la resolución obtenida ha tenido que ser negativa o positiva, como tampoco se especifica la firmeza de las resoluciones. Sin embargo, entendemos que tal disposición puede suponer una merma en los derechos del universitario extranjero, además, de carecer de sentido que al solicitante al que se le haya negado la homologación de su título universitario extranjero no pueda volver a intentarlo según la nueva normativa. De esta forma si un titulado extranjero ha pretendido homologar su título en España conforme al Real Decreto 86/1987 y sobre tal procedimiento ha recaído resolución desfavorable por no existir una correspondencia clara y determinante entre los contenidos curriculares de su título y los contenidos en el catálogo español, no tendría razonamiento que por aplicación de la mencionada Disposición Transitoria Primera, no pudiera acceder a la nueva homologación o declaración de equivalencia que propone el Real Decreto 967/2004.

Esta disposición es consecuencia de la aplicación de la normativa vigente en el momento en el cual se resuelve el procedimiento para dar efectividad a los títulos extranjeros universitarios. No obstante, resulta cuanto menos cuestionable que no pueda aplicarse retroactivamente la nueva norma al ser más favorable para el interesado. Entendemos que sería de aplicación la denominada retroactividad *in bonus* al existir una normativa más beneficiosa para el sujeto interesado⁹⁸. Esto es, el Real Decreto 967/2014 permite dar efectividad a un título extranjero en España a través de los nuevos procedimientos diseñados que se han tornado más flexibles que los existentes hasta entonces. La retroactividad *in bonus* es una institución que pese a no estar recogida en la Constitución española (como sí lo está la irretroactividad *in peius*) ha sido aceptada por la jurisprudencia y se ha positivizado en nuestro ordenamiento jurídico. En este sentido, la Ley 40/2015 de Régimen Jurídico del Sector Público⁹⁹ contempla la

⁹⁸ Vid, SUÁREZ COLLÍA, J.M. (2006), *La retroactividad. Normas jurídicas retroactivas e irretroactivas*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces. Y CANO CAMPOS, T. (2015) “La potestad sancionadora de la administración: una regulación fragmentaria, incompleta y perniciosa”, *Documentación Administrativa. Nueva Época*, nº 2. [En línea] <https://revistasonline.inap.es/index.php?journal=DA&page=article&op=view&path%5B%5D=10275&path%5B%5D=10791>.

⁹⁹ Ley 40/2015, de 1 de octubre, del Régimen Jurídico del Sector Público. [BOE núm. 236, de 2 de octubre de 2015].

irretroactividad en su artículo 26, reconociendo, pues, el principio constitucional de la irretroactividad *in peius* que opera como mandato al legislador imponiéndole normas sancionadoras desfavorables con carácter retroactivo y a la Administración que tampoco podrá aplicarlas de tal forma. Así, resulta discutible que la nueva regulación, en cuanto más favorable, no sea aplicable cuando la resolución no goza de firmeza. En este sentido, los tribunales han acogido la idea de que el límite a la retroactividad *in bonus* se localiza en la firmeza de las resoluciones sancionadoras¹⁰⁰, de hecho, la Ley 40/2015 en el mencionado artículo 26 habla de “presunto infractor”, en clara alusión, pues, a la no existencia de una resolución judicial firme que desvirtúe tal presunción. Así, el límite de la retroactividad *in bonus* se encuentra en la firmeza de las resoluciones sancionadoras al dirigirse al “presunto infractor”, de modo, que cuando exista resolución firme, bien porque no ha sido recurrida bien porque no ha sido confirmada, habría que hablar de infractor sin la debida presunción.

Por su parte, el artículo 3.2 d) del Real Decreto 967/2004 establece como causa de exclusión para la homologación, declaración de equivalencia o convalidación los títulos o estudios expedidos o realizados en el extranjero cuando los títulos obtenidos por reconocimiento de ejercicio profesional sean superior al 15 por ciento del total de créditos que constituyen el plan de estudios. El mismo porcentaje es el que contempla el Real Decreto 1393/2007, en su artículo 6.3¹⁰¹, para reconocer créditos a partir de experiencia profesional o laboral y de enseñanzas universitarias no oficiales. Por lo que entendemos que el Estado español pretende extralimitarse de sus competencias y entrar a valorar la forma y las condiciones en qué otros sistemas universitarios configuran sus planes de estudios, en vez de limitarse, como parece más lógico, a comprobar la legitimidad del título extranjero y a estudiar su contenido. Máxime cuando el Real Decreto 1393/2007 otorga a las Universidades la capacidad para que en sus planes de estudios establezcan prácticas que pueden llegar hasta el 25 por ciento de los créditos del título universitario (artículo 12 del Real Decreto 1393/2007). De modo que España se niega a reconocer títulos extranjeros que tienen más de un 15 por ciento de créditos como prácticas profesionales, pero permite que en sus estudios oficiales éstas sean hasta del 25 por ciento.

Otra novedad que establece la actual regulación de las homologaciones radica en la necesidad de acreditación de competencia lingüística para poder obtener la homologación que habilita al ejercicio de profesiones reguladas (artículo 10.3 b) del Real Decreto 967/2014). Sin embargo, el precepto no detalla el nivel requerido; además de no concretarse los idiomas extranjeros específicos. Para ello, se ha tenido que dictar

¹⁰⁰ Sentencia del Tribunal Supremo de 22 septiembre 1988 (Sala de lo Contencioso-Administrativo, Sección 1ª), ponente: Sr. Rafael de Mendizábal Allend. Y Sentencia de la Audiencia Nacional de 22 noviembre 2002 (Sala de lo Contencioso-Administrativo, Sección 1ª), recurso de apelación núm. 65/2002, ponente: Sr. Manuel García Fernández-Lomana.

¹⁰¹ Artículo 6.3. del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales: “El número de créditos que sean objeto de reconocimiento a partir de experiencia profesional o laboral y de enseñanzas universitarias no oficiales no podrá ser superior, en su conjunto, al 15 por ciento del total de créditos que constituyen el plan de estudios. El reconocimiento de estos créditos no incorporará calificación de los mismos por lo que no computarán a efectos de baremación del expediente.”

una Orden Ministerial¹⁰² que establece los requisitos necesarios para acreditar la competencia lingüística.

5. Procedimiento de homologación, declaración de equivalencia, convalidación de títulos extranjeros en España y correspondencia a nivel MECES.

El procedimiento de homologación de títulos extranjeros y figuras afines en España es un proceso complejo que implica a dos sistemas educativos, y por ello, precisa de una adecuada regulación que simplifique tal trámite y permita la movilidad estudiantil y la atracción de talento a nuestro país. En España, la última década estuvo marcada por una gran afluencia de extranjeros que propició un aumento considerable de las solicitudes de homologación de títulos universitarios obtenidos en instituciones educativas de fuera de nuestras fronteras¹⁰³. Con el objetivo de lograr la ansiada convergencia europea y el llamamiento del talento internacional a España, el nuevo Real Decreto 967/2014 intenta diseñar un procedimiento ágil para homologar, equivaler y convalidar los estudios superiores en España y para lograr la correspondencia a nivel MECES.

El procedimiento para determinar la homologación, equivalencia y convalidación de los títulos oficiales se encuentra regulado en su totalidad en el Capítulo II del Real Decreto 967/2014¹⁰⁴. Así, son susceptibles de homologación aquellos títulos extranjeros de educación superior que den acceso al ejercicio de alguna de las profesiones reguladas. Por su parte, la declaración de equivalencia de un título extranjero de educación superior a titulación y a nivel académico universitario oficial se solicitará respecto de aquellas titulaciones de Grado o de Máster que no den acceso a una profesión regulada. La convalidación se reputará de estudios extranjeros por estudios universitarios españoles parciales, cuya competencia recae en la Universidad española a la que el interesado haya solicitado dicha convalidación para proseguir sus estudios.

En el caso de la homologación y declaración de equivalencia de estudios extranjeros, el procedimiento se inicia mediante solicitud del interesado ante el Ministerio de

¹⁰² Artículo 17.1. de la Orden ECD/2654/2015, de 3 de diciembre, por la que se dictan normas de desarrollo y aplicación del Real Decreto 967/2014, de 21 de noviembre. [BOE núm. 296, de 11 de diciembre de 2015].

¹⁰³ Los datos del Ministerio de Educación recogen que en el año 2013 se emitieron un total de 22.841 resoluciones de homologación, de las cuales, el 57% fueron favorables. Tan sólo el 9% se denegaron y el 20% quedaron sujetos a la realización y superación de una prueba. La gran mayoría de las resoluciones favorables de homologación de titulaciones universitarias extranjeras se dictaron para títulos cuyos países principales de expedición eran Italia y Venezuela. Lamentablemente desde el año 2014 el Estado español no ha hecho público los datos relativos a esta cuestión, por lo que no es posible hacer una comparativa actualizada en tal sentido. Vid, SUBDIRECCIÓN GENERAL DE ESTADÍSTICA Y ESTUDIOS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, “Las cifras de la educación en España. Curso 2014-2015 (Edición 2017)”, *Mecd.gob.es*, 22 de febrero de 2017. [En línea] <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2014-15.html>.

¹⁰⁴ El interesado que pretenda reconocer sus estudios universitarios realizados en el extranjero puede acudir directamente a la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (www.mecd.gob.es), concretamente en el apartado “Títulos extranjeros universitarios” donde se localiza toda la información necesaria sobre el procedimiento administrativo, incluyendo la normativa aplicable, modelo de solicitud y otros datos destacables. El trámite se puede realizar de manera telemática a través de dicha plataforma oficial o cumplimentando la solicitud normalizada disponible también de manera online.

Educación, Cultura y Deporte (artículo 8 del Real Decreto 967/2014). La instrucción del procedimiento se oficiará por la Subdirección General de Títulos y Reconocimiento de Cualificaciones (artículo 9 del Real Decreto 967/2014). Eso sí, la resolución de la homologación de títulos extranjeros y la equivalencia a titulación y a nivel académico universitario oficial deberán tener en cuenta una serie de requisitos comunes y específicos (artículo 10 del Real Decreto 967/2014).

La Subdirección General de Títulos y Reconocimiento de Cualificaciones del Ministerio de Educación solicitará a la ANECA un informe motivado¹⁰⁵, según los criterios establecidos en el artículo 10 del Real Decreto 967/2014 (artículo 11.1 del Real Decreto 967/2014), aunque hay una serie de excepciones a la necesidad de solicitar informe a la Agencia Nacional (artículo 12 del Real Decreto 967/2014). Dichos documentos pueden ser individuales, si versa sobre un expediente administrativo concreto; o bien, generales, si se refieren a una determinada titulación extranjera (artículo 11.2. del Real Decreto 967/2014). La Agencia tendrá un plazo máximo de tres meses para emitir el informe, que será preceptivo y determinante (artículo 11.4 del Real Decreto 967/2014).

Finalmente, el procedimiento termina con una resolución que puede ser positiva, negativa o mixta si está condicionada a la realización y superación de una formación extra (artículo 13 del Real Decreto 967/2014); esto es, si se detectan carencias en la formación acreditada para la obtención del título extranjero con respecto a la exigida para el español con el que se pretende homologar o equivaler, pero tal déficit no goza de gran entidad como para denegar la solicitud, ésta queda condicionada a que se superen unos requisitos formativos complementarios. Éstos podrán consistir en una prueba de aptitud, la realización de un período de prácticas, la presentación de un proyecto o superar una serie de cursos (artículo 16 de Real Decreto 967/2014).

El plazo para resolver y notificar la resolución será de seis meses a partir de la fecha de entrada de la solicitud en el registro del Ministerio de Educación (artículo 14 Real Decreto 967/2014). El señalado plazo de tres meses previsto para emitir el informe técnico suspende el plazo de resolución del procedimiento.

¹⁰⁵ A la hora de proceder a una homologación o declaración de equivalencia, la ANECA desarrolla su trabajo en diferentes comisiones. En este sentido, para la homologación las comisiones se estructuran en tres niveles. El primer nivel corresponde a una Comisión formada por representantes de la ANECA, presidida por el director del ente y formada por cinco vocales. Cada uno en representación de una rama de conocimiento (Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingeniería y Arquitectura). Su función principal es garantizar la coherencia en las actividades que realicen las comisiones del segundo nivel. En el segundo nivel se localizan cinco comisiones, una por cada rama de conocimiento. Cada una de ellas está formada por un presidente y un número de vocales que varía de una a otra. La misión de éstas es la de garantizar la consistencia de las actuaciones realizadas por el tercer nivel. Y en el último nivel se encuentran casi sesenta subcomisiones en las que se integran los diferentes títulos objeto de correspondencia. Cada comisión posee un presidente, un representante del Consejo de Colegios Profesionales o asociaciones profesionales, en su caso; y un representante de la conferencia de decanos/directores de los títulos objeto de correspondencia. En este estrato se elaboran los informes de correspondencia y homologación debidamente motivados. En el caso de optar por equivalencias la estructura del nivel primero y segundo se mantienen idénticas a las utilizadas en el procedimiento de homologación. Vid, ANECA, “Equivalencia y correspondencia de títulos”, *Aneca.es*, 26 de marzo de 2015. [En línea] <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Boletines/Noticias-boletin/Equivalencia-y-correspondencia-de-titulos>.

Con respecto a la declaración de equivalencia al nivel de Doctor, la Disposición Adicional Quinta del Real Decreto 967/2014 establece que serán las Universidades quienes ostentarán tal competencia. El procedimiento, establecido según las normas estatutarias de las universidades, se iniciará mediante solicitud del interesado, dirigida al Rector de la Universidad elegida. La concesión de la equivalencia se acreditará mediante certificado expedido por la Universidad y en él se hará constar el título extranjero poseído por el interesado y la Universidad de procedencia. Además, la equivalencia se podrá solicitar de forma simultánea en más de una Universidad, pero el título extranjero declarado ya equivalente no podrá ser sometido a un nuevo trámite de equivalencia en otra Universidad. No obstante, si ésta ha sido denegada, el interesado podrá iniciar un nuevo expediente en otra Universidad española. Asimismo, según recoge tal disposición, la equivalencia al nivel de Doctor no implica la homologación, la declaración de equivalencia o reconocimiento de otro título extranjero que posea el interesado, ni el reconocimiento en España a nivel distinto al de Doctor.

Por su parte, la competencia para la convalidación de estudios extranjeros por estudios universitarios españoles parciales recae en la Universidad española a la que el interesado haya solicitado dicha convalidación para proseguir sus estudios, de acuerdo con los criterios que fije el Consejo de Universidades (artículo 17 del Real Decreto 967/2014). Se podrán convalidar los estudios superiores extranjeros que cumplan los criterios fijados por cada Universidad y que no incurran en las causas de exclusión establecidas en el Real Decreto 967/2014, sin perjuicio de que hayan terminado o no con la obtención de un título (artículo 18 del Real Decreto 967/2014).

Si lo que se pretende es determinar la correspondencia a los niveles del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior de los títulos oficiales de Arquitecto, Ingeniero, Licenciado, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico y Diplomado, este procedimiento se iniciará de oficio por la Dirección General de Política Universitaria; por propia iniciativa, como consecuencia de orden superior, a petición razonada de otros órganos o por denuncia del interesado (artículo 19 del Real Decreto 967/2014). La instrucción del procedimiento corresponderá, de oficio, a la Dirección General de Política Universitaria (artículo 20 del Real Decreto 967/2014). Será este órgano el encargado de solicitar informe preceptivo y determinante a la ANECA (artículo 21.1 del Real Decreto 967/2014), la cual, tendrá que informar en un plazo máximo de tres meses, aunque dicho plazo puede prorrogarse. Una vez emitido el informe por la ANECA, la Dirección General de Política Universitaria solicitará el informe del Consejo de Universidades, que es preceptivo, pero no vinculante, para resolver el procedimiento (artículo 21.2 del Real Decreto 967/2014). Los informes de la ANECA realizarán una comparación entre la formación requerida para obtener el título extranjero y la exigida en España para tener el título con el que se pretende homologar, así como su duración o carga horaria (artículo 22 del Real Decreto 967/2014). No obstante, antes de que finalice la fase de instrucción del procedimiento administrativo, la Dirección General de Política Universitaria abre un período de información pública que no podrá ser inferior a 20 días hábiles (artículo 23 del Real Decreto 967/2014). Además, en los casos donde existe representación profesional, se informará a los Consejos Generales y Colegios

profesionales nacionales, en su caso, de la apertura de información público para que emitan informe, que no será vinculante¹⁰⁶.

Finalmente, la Dirección General de Política Universitaria elevará al Ministerio de Educación la propuesta de resolución del procedimiento, la cual, será aprobada por el Ministerio mediante acuerdo del Consejo de Ministros. La resolución que ponga fin al procedimiento será motivada, con los hechos y fundamentos de derecho (artículo 24.3 del Real Decreto 967/2014) y se publicará en el Boletín Oficial del Estado para, posteriormente, inscribir la resolución de reconocimiento de correspondencia en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (artículo 24 del Real Decreto 967/2014). El plazo máximo para resolver y publicar la resolución del procedimiento es de seis meses (artículo 25 del Real Decreto 967/2014).

6. Conclusiones.

1º. Pese a los cambios legislativos producidos en los últimos tiempos, el significado y las características esenciales de los títulos universitarios oficiales se han mantenido inalterables, aunque el propio concepto de título universitario no es definido explícitamente por nuestro ordenamiento jurídico. Su significado se deduce de diferentes disposiciones de la vigente LOU y del Real Decreto 1393/2007 que regula la enseñanza universitaria. Este último texto normativo introduce, además, una importante novedad en la clasificación de los títulos superiores, ya que éstos pueden ser de tres tipos: Grado, Máster o Doctor. Junto a ello, otra de las características fundamentales de los títulos universitarios españoles que aporta el mencionado Real Decreto es la orientación que pueden poseer, ya sea profesional, si habilita para el ejercicio de una profesión; o académica, cuando es necesario la realización de un Máster para poder acceder a determinadas profesiones reguladas.

2º. El actual marco normativo en relación a los títulos universitarios se encuentra localizado, principalmente, en la LOU, la cual, reconoce la autonomía universitaria para la expedición de los títulos oficiales y propios. En desarrollo de la citada Ley se promulgó el Real Decreto 1393/2007 que ordena las enseñanzas universitarias y desarrolla la estructura de los estudios superiores y la verificación y acreditación de los títulos universitarios españoles. No obstante, en la actualidad, la regulación de los sistemas que dan efectividad a los títulos superiores extranjeros nace en virtud de la reforma que sufre la LOU en 2007 y en su posterior norma de desarrollo, el Real Decreto 967/2014, que diferenció entre tres conceptos jurídicos: homologación, equivalencia y convalidación. En virtud del primero, se dispone la homologación de un título extranjero a un título universitario español que dé acceso a una profesión regulada en España. Por su parte, la declaración de equivalencia de un título extranjero se establece para las titulaciones que no habilitan para el acceso a una profesión regulada, con la posibilidad de obtener la equivalencia a nivel académico y a la titulación correspondiente a un área y campo específico en los que pueden agruparse los diferentes títulos universitarios. Por último, la convalidación supone el reconocimiento oficial de

¹⁰⁶ Para conocer más sobre este procedimiento vid, ANECA, “Equivalencia y correspondencia de títulos”. *Aneca.es*, 26 de marzo de 2013. [En línea] <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Boletines/Noticias-boletin/Equivalencia-y-correspondencia-de-titulos>.

la validez de estudios superiores realizados en el extranjero, hayan finalizado o no con un título, respecto de estudios universitarios españoles que permitan proseguir dichos estudios en una Universidad española. A su vez, el Real Decreto 967/2014 también ordena el procedimiento para determinar la correspondencia a los niveles del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior de los títulos oficiales anteriores al proceso de Bolonia. De esta forma el Real Decreto vino a colmar el vacío que había supuesto la desaparición del catálogo oficial de títulos universitarios por la integración de España al EEES.

Así, el Estado español condensa la regulación de esta materia en los citados textos normativos. No obstante, con la existencia de un Catálogo oficial de títulos universitarios las referencias de los mismos se encontraban localizadas en dicho documento, sin embargo, tras su eliminación las reseñas se vuelven más difusas. Así, por ejemplo, en cuanto a los aspectos profesionales de los títulos habrá que acudir a la normativa específica que regula cada una de las profesiones mencionadas en el Anexo I del Real Decreto 967/2014, lo cual proporciona una mayor dispersión normativa.

3°. El régimen de homologación, y lo que hemos llamado figuras afines, de títulos universitarios extranjeros en España ha experimentado notables transformaciones en las últimas décadas, transitando de un modelo restrictivo a una regulación más elástica y adaptada a las circunstancias sociales, normativas y académicas. Así, se ha evolucionado desde un modelo clásico y encorsetado donde se valoraba, esencialmente, los contenidos de los estudios (Real Decreto 86/1987); a un modelo más flexible que junto a la homologación clásica (a los títulos universitarios localizados en el catálogo oficial) se contemplaba también una homologación general, llamada de nivel (Real Decreto 285/2004). Sin embargo, la adaptación del proceso de Bolonia a nuestro país, y con él la desaparición del catálogo oficial de titulación introdujo una importante reforma, ya que los sistemas de reconocimiento de títulos están estrechamente vinculados a la estructuración de la enseñanza universitaria. Así se ha llegado al actual modelo, configurado en base al Real Decreto 967/2014, que diferencia entre homologación, para las titulaciones que dan acceso a profesiones reguladas; y para el resto de supuesto, la declaración de equivalencia (la antigua homologación de nivel). De forma que actualmente sólo se puede usar el término homologación para referirse al reconocimiento de títulos que habilitan al ejercicio profesional reglado. Una evolución positiva (aunque la vigente norma también recoge exclusiones e incompatibilidades restrictivas) que permite reconocer la condición genérica de universitario en aras de lograr la aplicación práctica del proyecto europeo y una movilidad internacional acorde con la nueva realidad social y profesional.

4°. El nuevo procedimiento administrativo diseñado para lograr la homologación, declaración de equivalencia o convalidación se ha intentado dotar de mayor agilidad según se desprende de la Exposición de Motivos del Real Decreto 967/2014. No obstante, el plazo máximo para resolver mantiene la misma duración que aparecía en el anterior Real Decreto 285/2004, la cual, es de 6 meses junto con una suspensión máxima de tres meses para la emisión de los informes técnicos pertinentes. Además, el principal protagonismo en el procedimiento de homologación y declaración de equivalencia recae en el Ministerio de Educación. El papel de la Universidad se circunscribe al procedimiento de convalidación de estudios extranjeros por estudios

universitarios españoles parcial, ya que la competencia la ostenta en la Universidad española donde el interesado pretenda proseguir sus estudios, al igual que ocurría anteriormente. No obstante, con la desaparición del Catálogo oficial de títulos universitarios y la instauración de un sistema más abierto de registro de los mismos, hubiera sido más coherente que el procedimiento de homologación hubiera pasado a ser competencia de las Universidades. Pero parece que el Estado español recela de estas instituciones y prefiere arrogarse competencias en vez de confiar en las Universidades. Por su parte, para la declaración de equivalencia al nivel de Doctor, la competencia recae sobre la Universidad, como ya ocurría anteriormente (Disposición Adicional Quinta del Real Decreto 967/2014).

Bibliografía.

AGUDO ZAMORA, M.J. (2015), “La estructura 3 +2 en los títulos universitarios como amenaza y oportunidad de desarrollo del derecho a la autonomía académica de las Universidades”, *Revista general de derecho constitucional*, nº 21. [En línea] http://www.iustel.com/v2/revistas/detalle_revista.asp?id_noticia=416713.

BLÁZQUEZ RODRÍGUEZ, I. (2006), *La educación y la formación profesional de los inmigrantes. IX Jornadas Autonómicas de Derecho Internacional Humanitario*. Córdoba: Universidad de Córdoba.

BOK, D. (2010), *Universidades a la venta: la comercialización de la educación superior*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

CABALLERO GEA, J.A. (2005), *Asilo. Extranjería, inmigración. Homologación de títulos extranjeros. Nacionalidad. Síntesis y ordenación de la doctrina de los tribunales*. Madrid: Dykinson.

CANO CAMPOS, T. (2015) “La potestad sancionadora de la administración: una regulación fragmentaria, incompleta y perniciosa”, *Documentación Administrativa. Nueva Época*, nº 2. [En línea] <https://revistasonline.inap.es/index.php?journal=DA&page=article&op=view&path%5B%5D=10275&path%5B%5D=10791>.

CALVO PÉREZ, B. y MICHAVILA PITARCH, F. (2000), *La Universidad española hoy*. Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero.

CARRILLO DONAIRE, J.A. (2007), *La diferenciación jurídica entre títulos académicos y profesionales. II Congreso de la Asociación Española de Profesores de Derecho Administrativo*. Santander: Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

CATALÁ RUBIO, S. (2015), “Algunos elementos de reflexión sobre la Universidad española”, *Encuentros multidisciplinares*, nº 49, pp. 1-6. [En línea] https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/678636/EM_49_5.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

CUADRADO ZULOAGA, D. (2009), “Homologación de títulos expedidos en el extranjero y reconocimiento profesional a efectos del ejercicio de la correspondiente actividad”, *Actualidad administrativa*, nº 22.

DEL CAMPO, S., MUÑOZ, E., BERZOSA, C., COTARELO, R., RUBIO LARA, J.M., LAPORTA, F., MYRO, R., Y SOLÉ, C. (2013), “La ANECA y la crisis de la Universidad Española”, *Temas para el Debate*, nº 229, págs. 42-49.

FERNANDEZ LIRIA C. y SERRANO GARCÍA C. (2009), *El Plan Bolonia*. Madrid: Catarata.

FERNANDEZ-LLEBREZ, F. (2010), “El Plan Bolonia y la reforma de la Universidad”, *Página Abierta*, nº 207. [En línea] <http://www.pensamientocritico.org/ferfer0410.html>.

FERLUGA, G. “Avalancha de recursos contra la homologación de títulos extranjeros”. *Cinco Días*. 2 de marzo de 2015. [En línea] https://cincodias.elpais.com/cincodias/2015/02/27/economia/1425049969_540904.html.

FRAILE ARANDA, A. (2006), “El sistema universitario europeo como modelo posible para la educación superior latinoamericana”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, nº 1, vol. 8. [En línea] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15508103>.

GARCÍA-VELASCO GARCÍA, F.J. (2007), “El Proceso de Bolonia: situación actual”, *Revista de derecho de la Unión Europea*, nº 12. [En línea] <http://revistas.uned.es/index.php/REDUE/article/view/12497/11698>.

GONZÁLEZ MIGUEL, R. (2007), “Homologación, convalidación y reconocimiento de títulos y estudios Extranjeros en España”, *Revista de Derecho de la Unión Europea*, nº 12. p. 87-115.

HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (2014), “Los espacios de la universidad española”, *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad. CIAN*, vol. 17, nº 1, pp. 81-100. [En línea] <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/CIAN/article/view/1971/940>.

LASPALAS, J. (2002), “La eterna ‘crisis’ universitaria: a propósito de dos libros recientes”, *ESE. Estudios sobre educación*, nº 2, p.207-215. [En línea] <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8106/1/Notas%205.pdf>.

LOSTAO CRESPO, F. (2016), “La homologación de títulos extranjeros en España, evolución del sistema y restricciones injustificadas”, *Revista electrónica del Departamento de Derecho de la Universidad de La Rioja*, nº 14, p. 85-97. [En línea] <http://www.unirioja.es/dptos/dd/redur/numero14/lostao.pdf>.

LOPERENA ROTA, D. (2010), “Los retos de Bolonia”, *Revista Vasca de Administración Pública*, nº 86, 2, p. 121-132. [En línea] <https://www.euskadi.net/r61-s20001x/es/t59aWar/t59aMostrarFicheroServlet?t59aIdRevista=2&R01HNoPortal=true&t59aTipoEjemplar=R&t59aSeccion=38&t59aContenido=9&t59aCorrelativo=1&t59aVersion=1&t59aNumEjemplar=86>.

MOYA ESCUDERO, M. (2001), *Comentario sistemático a la ley de extranjería*. Granada: Comares.

MOYA ESCUDERO, M. (1999), *Los derechos de los trabajadores no comunitarios en España*. Granada: Comares.

MUÑOZ-CANTERO, J.M. y POZO, C. (2014), “El escenario de la calidad en la Universidad española: de dónde venimos y hacia dónde vamos”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 17 (3), pp.1-16. [En línea] <http://revistas.um.es/reifop/article/view/204011/165141>.

PÉREZ DEL BLANCO, G. (2005), “Estructura y titulaciones de Educación Superior en España”, Proyecto sobre Homologación y reconocimiento de títulos de educación superior en Iberoamérica. Organización de Estados Iberoamericanos, OEI. [En línea] www.oei.es/historico/homologaciones/espana.pdf.

SALABURU, P. (2007), *La Universidad en la encrucijada*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes, p.589.

SALAS VELASCO, M. (2010), “Financiación y crítica de la Universidad española actual”, *Crítica*, año 60, nº. 969, pp. 19-21. [En línea] http://www.revista-critica.com/administrator/components/com_avzrevistas/pdfs/03bf4d8eabadb888af703827454d0b86-969-La-Universidad-y-sus-contradicciones---Despu--s-de-Bolonia--qu----sept.oct%202010.pdf.

SUÁREZ ORDÓÑEZ, L.E. (2015), “Los retos de la profesión de geólogo ante la nueva legislación de títulos universitarios y profesionales”, *Tierra y tecnología: revista de información geológica*, nº 46. [En línea] <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/178>.

SUÁREZ COLLÍA, J.M. (2006), *La retroactividad. Normas jurídicas retroactivas e irretroactivas*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

VAN GRIEKEN SALVADOR, R. (2014), “El Espacio Europeo de Educación Superior, la gestión de la calidad y su impacto en la oferta de títulos universitarios”, *Nueva revista de política, cultura y arte*, nº 151, 2014, pp. 277-288. [En línea] <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4444/El%20espacio%20europeo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

VÁZQUEZ-REINA, M. “Homologar el grado de un título universitario extranjero”. *Consumer.es*. 7 de febrero de 2008. [En línea] <http://www.consumer.es/web/es/educacion/universidad/2008/02/07/174381.php>.

DEBATE EN TORNO AL ACUERDO EXTRAJUDICIAL DE PAGOS: ¿UNA VERDADERA MEDIACIÓN CONCURSAL?

ALMUDENA VALIÑO CES
Profesora de Derecho Procesal

almudena.valino@usc.es
Universidad de Santiago de Compostela

CRISTINA ALONSO SALGADO
Investigadora del Área de Derecho Procesal

cristina.alonso@usc.es
Universidad de Santiago de Compostela

Resumen:

La introducción de la mediación en el marco del Derecho concursal es una medida audaz, pero no carente de riesgo. A través de la Ley de emprendedores y de la modificación llevada a cabo por el Real Decreto-Ley 1/2015, de 27 de febrero, el legislador dio un primer paso creando la figura del acuerdo extrajudicial de pagos, competencia del mediador concursal.

El régimen jurídico de esta institución preconcursal, que tiene por finalidad conseguir un acuerdo entre deudor y acreedores que evite el concurso, está siendo muy discutido, pues presenta diversas diferencias con la mediación tradicional, lo que lleva a la doctrina a negarle tal carácter.

A lo largo de este trabajo nos proponemos estudiar en detalle esta institución y la forma en que se regula, para concluir si merece o no la calificación de “mediación”, así como el tímido avance que la creación de esta figura implica para el ordenamiento jurídico español.

Palabras clave: Acuerdo extrajudicial de pagos, acreedores, concurso consecutivo, Ley Concursal, mediación, mediación concursal, mediador, Plan de Pagos.

Abstract:

The introduction of mediation in the context of the bankruptcy law is a bold but not lacking measure of risk. Through the law of entrepreneurs and modification carried out by the Royal Decree-Law 1/2015, of 27 February, the legislator gave a first step creating the figure of the settlement of payments, insolvency mediator competence.

The legal regime of the pre-insolvency institution, which aims to achieve an agreement between debtor and creditors that prevents the competition, is still very discussed, as it presents several differences with the traditional mediation, which leads to the doctrine to deny you such character.

Throughout this work, we study in detail this institution and the way in which is regulated, to conclude whether it is or not the qualification of "mediation", as well as the timid advance involving the creation of this figure to the Spanish legal order.

Keywords: Settlement of payments, creditors, consecutive contest, insolvency law, mediation, bankruptcy mediation, mediator, payment Plan.

Sumario: 1. Introducción. 2. Un binomio a debate: ámbito concursal y procedimiento mediador. 2.1. La Ley 14/2013 y el RDL 1/2015 como operadores de la modificación de la Ley Concursal. 2.2. Acuerdo extrajudicial de pagos. 2.3. Procedimiento de consecución del acuerdo extrajudicial de pagos. 3. Conclusión. Bibliografía.

1. Introducción.

En el actual contexto de crisis económica, la realidad ha evidenciado la incapacidad de la primigenia Ley 22/2003, de 9 de julio, Ley concursal¹, toda vez que, concebida en un momento de prosperidad económica y reducido número de concursos, como es sabido, resultó más que insuficiente para abordar las consecuencias del nuevo escenario socioeconómico. La señalada Ley contaba con importantes lagunas y adolecía de no pocas disfunciones en la regulación del procedimiento. En buena lógica, las reformas legislativas no tardaron en llegar².

Con la LC, la preconcursalidad se limitaba a dos ámbitos de alcance incompleto. Por un lado, se circunscribía al relativo a los acuerdos personales extrajudiciales –amparados en la autonomía de la voluntad– que el deudor pudiera celebrar con algunos de sus acreedores, tratando de pactar la espera o la renuncia a acudir a la vía concursal; y, por otro, al ámbito societario en el que efectivamente existían reglas para el tratamiento de situaciones de desequilibrio entre el capital y el patrimonio, que conducían a la reducción del capital o, directamente, a la disolución de la sociedad en casos de pérdidas calificadas, abriéndose un procedimiento de liquidación que no evitaba el tránsito al procedimiento concursal.

Ante las referidas insuficiencias de la LC, la literatura especializada se dividió entre aquellos que consideraban que las reformas debían ser puntuales y aquellos otros que, en atención a las graves carencias de la Ley, entendían que sus líneas esenciales debían ser replanteadas³.

En particular, frente a la fijación en la LC de un procedimiento judicial único al que reconducir todas las posibles situaciones de insolvencia del deudor, se destacó la necesidad de regular de forma completa “[...] *un procedimiento concursal o preconcursal alternativo de carácter parcialmente extrajudicial que permita solucionar*

¹ En adelante, LC.

² GÓMEZ SEGADE, J. A. (2011), “Reflexión sobre la crisis económica y el derecho mercantil (referencia a los acuerdos de refinanciación en el concurso)”, en PILOÑETA ALONSO, L. M. e IRIBARREN BLANCO, M. (Coords.): *Estudios de derecho mercantil en homenaje al profesor José María Muñoz Planas*, Cizur Menor (Navarra): Civitas Thomson, pp. 351 y siguientes.

³ QUIJANO GONZÁLEZ, J., “Las sucesivas reformas de la Ley Concursal española en materia de preconcursalidad”, p. 3. [En línea] <http://cuadernosdederechoparaingenieros.com/articulo/el-acuerdo-extrajudicial-de-pagos/>.

*de una manera ágil, flexible y económica muchas de las situaciones de crisis económica de los empresarios*⁴.

Así pues, con el objeto de dotar de viabilidad y continuidad a empresas en dificultades, y como método alternativo a la solución concursal, mediante el Real Decreto-Ley 3/2009, de 27 de marzo, de medidas urgentes en materia tributaria, financiera y concursal, se llevó a cabo una primera reforma en profundidad de la LC, a través de la que se incorporó el denominado “período de espera”, así como una Disposición adicional primera relativa a los acuerdos de refinanciación⁵.

Con todo, en tanto que con la reforma no se obtuvieron los resultados deseados, la Ley 38/2011, de 10 de octubre, de reforma de la LC incorporó la regulación del concurso de personas físicas, dejando la puerta abierta a la posibilidad de adopción de medidas de solución extrajudiciales, incluida la mediación⁶. Aun cuando, como es sabido, el legislador ya había efectuado un llamamiento a contemplar “[...] *opciones de solución extrajudicial*”, fue la Ley 5/2012, de 6 de julio, de mediación en asuntos civiles y mercantiles⁷, la que acabó por introducir la mediación en la materia⁸.

⁴ Vid. la segunda de las conclusiones del I Congreso Español de Derecho de la Insolvencia, celebrado en Gijón del 16 al 18 de abril de 2009. [En línea] <http://aedin.es/cedin-i-14.html>.

⁵ Esta Disposición adicional –“Escrituras públicas de formalización de acuerdos de refinanciación”– señala: “*Para el cálculo de los honorarios notariales de la escritura pública de formalización de los acuerdos de refinanciación a que se refiere la disposición adicional cuarta de la Ley 22/2003, de 9 de julio, Concursal, se aplicarán los aranceles correspondientes a los «Documentos sin cuantía» previstos en el número 1 del Real Decreto 1426/1989, de 17 de noviembre, por el que se aprueba el arancel de los Notarios. Los folios de matriz de la escritura y de las primeras copias que se expidan no devengarán cantidad alguna a partir del décimo folio inclusive*”.

⁶ En el ámbito europeo se ha mantenido desde hace tiempo un interés por impulsar y promover los métodos y procedimientos no judiciales ni jurisdiccionales, *id est*, las ADR, a fin de asegurar un mejor acceso a la Justicia, como parte de la política de la Unión Europea dirigida a determinar un espacio de libertad, seguridad y justicia. Se produce, pues, una expansión de estas alternativas, en concreto de la mediación, en la mayor parte de los países. Ésta aparece como una institución que, en la actualidad, se erige como una pieza esencial del modelo de Justicia del siglo XXI, toda vez que constituye un procedimiento que posibilita gestionar el conflicto surgido, en algunas ocasiones evitándolo y en otras, solventando las diferencias planteadas entre las partes, ya sea total o parcialmente. VALIÑO CES, A. (2017), “La sesión informativa en la mediación intrajudicial ¿voluntaria u obligatoria?”, en CASTILLEJO MANZANARES, R. (Dir.), ALONSO SALGADO, C. y VALIÑO CES, A. (Coords.): *La mediación a examen: experiencias innovadoras y pluralidad de enfoques*, Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico, p. 195.

Según el artículo 1 LM: “*Se entiende por mediación aquel medio de solución de controversias, cualquiera que sea su denominación, en que dos o más partes intentan voluntariamente alcanzar por sí mismas un acuerdo con la intervención de un mediador*”. De esta definición se infiere que se trata de un método de solución de controversias. Y es que precisamente, con el propósito de dispensar un tratamiento integral del conflicto surge la mediación en el campo del Derecho. Se presenta como un auxiliar de la Justicia para intentar dar una mejor y más apta respuesta a determinados litigios, muy especialmente a aquellos en los que las partes implicadas requieren mantener una relación posterior a la resolución del conflicto concreto, utilizando para ello una metodología del diálogo y entendimiento de la postura de la parte contraria. CASTILLEJO MANZANARES, R. (2017), “La mediación”, en CASTILLEJO MANZANARES, R. (Dir.), NOYA FERREIRO, L. y RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, A. (Coords.): *Tratado sobre la disposición del proceso civil*, Valencia: Tirant lo Blanch, p. 502.

⁷ En adelante, LM. Esta Ley lleva a cabo una ordenación general de la mediación en el ámbito del Derecho privado y en el marco de las directrices comunitarias, establecidas en la Directiva 2008/52/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 21 de mayo de 2008, sobre ciertos aspectos de la mediación en asuntos civiles y mercantiles.

Sin embargo, no fue hasta la aprobación de la Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y a su internacionalización, cuando se introdujo, a través de la incorporación a la LC de un nuevo Título X –denominado “El acuerdo extrajudicial de pagos”–, una alternativa que no cuenta con precedentes en nuestro ordenamiento jurídico, a pesar de la existencia de iniciativas legislativas favorables a los acuerdos extrajudiciales y de que un amplio sector doctrinal ya venía apostando por la potenciación de los “*convenios extrajudiciales preconcursales*”⁹.

Asimismo, cabe destacar que el reciente Real Decreto-Ley 1/2015, de 27 de febrero, de mecanismo de segunda oportunidad, reducción de la carga financiera y otras medidas de orden social¹⁰, reforma en profundidad el régimen de exoneración del pasivo insatisfecho en el concurso y del acuerdo extrajudicial de pagos, especialmente respecto de la persona natural no empresario. Ésta tiene a su disposición una modalidad simplificada del expediente y un acceso más sencillo a la liberación de las deudas, ya que no se vincula a la satisfacción de un importe mínimo de su pasivo¹¹.

2. Un binomio a debate: ámbito concursal y procedimiento mediador.

2.1. La Ley 14/2013 y el RDL 1/2015 como operadores de la modificación de la Ley Concursal.

Más allá de lo evidente respecto al concurso, el actual contexto socioeconómico demanda que se le ofrezca al empresario otras vías eficaces de solución, un proceso extrajudicial para el deudor insolvente, en el que intervenga un tercero neutral que aproxime a las partes con la finalidad de prevenir el tan temido estigma social, así como de evitar la liquidación de la empresa.

En la línea apuntada, la Ley 14/2013 introduce la figura del mediador concursal, justamente para poner a disposición de los empresarios un mecanismo alternativo al concurso de acreedores basado en la mediación, a través de la incorporación de ese

⁸ Para profundizar sobre este tema, véase: CASTILLEJO MANZANARES, R. (2013), *Comentarios a la Ley 5/2012, de mediación en asuntos civiles y mercantiles*, Valencia: Tirant lo Blanch y BARONA VILAR, S. (2013), *Mediación en asuntos civiles y mercantiles en España. Tras la aprobación de la Ley 5/2012, de 6 de julio*, Valencia: Tirant lo Blanch.

⁹ ROJO FERNÁNDEZ-RIO, A. (2003), “La reforma del derecho concursal español”, en ROJO FERNÁNDEZ-RIO, A. (Dir.): *La reforma de la legislación concursal*, Madrid-Barcelona: Marcial Pons, pp. 107 y siguientes.

¹⁰ En adelante, RDL 1/2015. Esta norma, *grosso modo*, contempla, entre otras cuestiones, medidas urgentes para la reducción de la carga financiera, que principalmente introduce una amplia modificación de la LC, del Real Decreto-Ley 6/2012, de 9 de marzo, de medidas urgentes de protección de deudores hipotecarios sin recursos y de la Ley 1/2013, de 14 de mayo, de medidas para reforzar la protección a los deudores hipotecarios, reestructuración de deuda y alquiler social.

¹¹ Para el caso del acuerdo extrajudicial de pagos de personas naturales no empresarios, existen dos especialidades. Por un lado, la competencia de estos acuerdos le corresponde al notario del domicilio del deudor, ante el cual se deberá presentar la solicitud y tramitar el expediente, salvo que se estimara conveniente la designación de un mediador concursal. Por otro, se acortan los plazos para la propuesta de acuerdo y convocatoria de los acreedores y se limita el posible contenido de la propuesta de acuerdo sólo a las opciones contenidas en las letras a), b) y c) del artículo 236.1 LC. Además, se limita el plazo de suspensión de las ejecuciones a un período de dos meses y, en este supuesto, el concurso consecutivo se abrirá directamente en la fase de liquidación.

“acuerdo extrajudicial de pagos”¹². Con todo, en el momento de aprobación de la Ley 14/2013 el alcance de esta segunda oportunidad era limitado, toda vez que únicamente podían acceder un determinado tipo de deudores¹³.

Con la aprobación del RDL 1/2015, la regulación sufrió ciertos cambios, y a pesar de que son muchos los que consideran que la reforma llega “[...] *con retraso, cuando ya quedaron arruinadas y enterradas familias, autónomos y pequeñas empresas*”¹⁴, lo cierto es que ha supuesto un salto cualitativo en absoluto desdeñable. Y ello porque ofrece un instrumento para que muchos particulares y autónomos no teman tener una deuda perpetua hasta su pago íntegro, respondiendo con su patrimonio presente y futuro, y se proteja definitivamente a sus familias y a los consumidores, concediendo la segunda oportunidad en el plano concursal a los deudores de buena fe que tengan deudas, cargas o gravámenes.

Aun cuando la reducción de las prohibiciones para poder acceder al acuerdo extrajudicial de pagos puede ser valorada de forma positiva, para PULGAR EZQUERRA¹⁵ la referida ampliación puede resultar cuestionable en tanto que la vía determinada es única para personas físicas y jurídicas, a pesar de que las finalidades perseguidas son distintas: poder acudir al mecanismo “exoneratorio” del artículo 178 *bis* LC, en el caso de las personas naturales y refinanciar o reestructurar su deuda, en el de las personas jurídicas.

2.2. Acuerdo extrajudicial de pagos.

A través del acuerdo extrajudicial de pagos, la Ley 14/2013 regula un nuevo mecanismo preconcursal de tratamiento de la insolvencia guiado por la figura del mediador concursal¹⁶.

¹² A este respecto, su Exposición de Motivos prevé que “*En la situación económica actual, son precisos tanto cambios en la cultura empresarial como normativos, con el objeto de garantizar que el fracaso no cause un empobrecimiento y una frustración tales que inhiban al empresario de comenzar un nuevo proyecto y pase a ser un medio para aprender y progresar*”.

¹³ Asimismo, se regula por primera vez en nuestro país, el *fresh start* o segunda oportunidad, la cual se concreta en la posibilidad de que el deudor persona natural pueda cancelar de forma definitiva aquellas deudas que no pudo satisfacer con sus bienes presentes. Fue, precisamente, con ocasión del recrudecimiento de la recesión económica, el sobreendeudamiento hipotecario y la cuestión prejudicial planteada por el Juzgado de lo Mercantil núm. 3 de Barcelona al Tribunal de Justicia de la Unión Europea, cuando este tema empezó a ser objeto de atención en nuestro Derecho (caso *Aziz* en relación con la abusividad de ciertas cláusulas contractuales en el marco hipotecario).

¹⁴ MARTÍN MOLINA, P. B. (2015), “La segunda oportunidad para la persona natural, el autónomo y la pequeña empresa en el ámbito de la insolvencia”, *Diario La Ley*, Sección Doctrina, núm. 8531, 4 de mayo, Ref. D-172: p. 15.

¹⁵ PULGAR EZQUERRA, J. (2015), “Acuerdos extrajudiciales de pagos, PYMES y mecanismos de segunda oportunidad”, *Diario La Ley*, Sección Doctrina, núm. 8538, 13 de mayo, Ref. D-188: p. 8.

¹⁶ El mediador, según la doctrina, no es más que “*la persona u órgano que facilita el acuerdo, asiste a las partes para acercarlas, crea un ambiente propicio para su comunicación y asegura que las partes actúan con igualdad de armas, en igualdad de condiciones, reequilibrando si fuera necesario*”. PASTOR SELLER, E. (2013), “La mediación como herramienta de intervención social”, en GORJÓN GÓMEZ, F. y LÓPEZ PELÁEZ, A. (Coord.): *Estado del arte de la mediación*, Cizur Menor (Navarra): Editorial Aranzadi, p. 111.

La intervención del mediador concursal tiene por finalidad facilitar la tramitación de un concurso en la búsqueda del cumplimiento por parte del deudor con sus acreedores. Por lo tanto, a él le corresponde el uso de estrategias comunicativas, cooperativas y negociadoras que, además de permitirle identificar las posiciones e intereses de las partes, le ayuden a las mismas a lograr una solución mutuamente aceptada y satisfactoria para todos¹⁷.

Ahora bien, esta figura suscita una importante controversia, pues se pone en tela de juicio la naturaleza del cargo de mediador concursal, así como del procedimiento, dado que se aparta de alguna de las notas características de la mediación¹⁸. El hecho de que el mediador sea nombrado, no por las propias partes en conflicto, sino por un Registrador Mercantil o notario, así como su posible conversión en administrador concursal en el eventual concurso consecutivo que pueda abrirse, son circunstancias que llevaron a una parte importante de la doctrina a negar que se trate de una auténtica mediación¹⁹.

Habida cuenta de lo expuesto, el objetivo del legislador no es otro que el de introducir ciertos ajustes en el procedimiento concursal con la finalidad de lograr que se evite a través de la mediación, esto es, por medio de un acuerdo tutelado entre deudor y acreedores, la declaración de concurso de algunas personas físicas y entidades mercantiles.

El procedimiento para conseguir este acuerdo –artículos 231 a 242 LC– tiene carácter extrajudicial y facultativo. Conjuntamente con los denominados acuerdos de refinanciación, el acuerdo extrajudicial de pagos comparte la consideración de “instituto preconcursal”²⁰, toda vez que constituye una alternativa al concurso de acreedores,

¹⁷ LASHERAS, P. (2014), “¿Es mediador el mediador concursal?”, *Actualidad Jurídica Aranzadi*, núm. 895, Editorial Aranzadi, Madrid: p. 1.

¹⁸ La mediación concursal ha sido definida como “*la intervención de un profesional especializado en materia concursal a la que la ley le atribuye unas funciones concretas, entre las que sobresale elaborar un plan de pagos, y cuyas actuaciones deben ser desarrolladas en la forma, en los tiempos y con los límites y condicionamientos que marca la ley*”. BOLDÓ RODA, C. (2015), “Capítulo XIV. El acuerdo extrajudicial de pagos. Aspectos procedimentales”, en BOLDÓ RODA, C. (Dir.) y ANDREU MARTÍ, M. M. (Coord.): *La mediación en asuntos mercantiles*, Valencia: Tirant lo Blanch, p. 394.

¹⁹ Cfr. AGÜERO ORTIZ, A. (2013), “El mediador concursal como administrador extraconcursal”, *Revista de Derecho Concursal y Paraconcursal*, núm. 20, Editorial La Ley, Sección Varia, segundo semestre: p. 286; MERINO ESPINAR, M. B. (2015), “Una primera aproximación a la realidad del acuerdo extrajudicial de pagos y la figura del mediador concursal y su relación con el Registro de la Propiedad”, *Revista de Derecho Civil*, vol. II, núm. 1, enero-marzo: p. 181; *vid.* PULGAR EZQUERRA, J. (2013), “Ley de emprendedores y segunda oportunidad”, *El Notario del Siglo XXI*, Opinión, núm. 51, septiembre-octubre. [En línea] <http://www.elnotario.es/index.php/opinion/opinion/3517-ley-de-emprendedores-y-segunda-oportunidad>; SENÉS MOTILLA, C. (2014), “El acuerdo extrajudicial de pagos: ¿alternativa efectiva al concurso de acreedores?”, *Revista de Derecho Civil*, vol. I, núm. 1, enero-marzo: p. 58.

²⁰ El prefijo “pre-“ antepuesto a concurso no sólo se refiere en este caso al período de tiempo que precede a su declaración, sino a aquél en el que un deudor en dificultades económicas aún no ha sido declarado en concurso. De manera que se utiliza para delimitar el período temporal en el que el deudor trata de evitar su concurso, a través de actuaciones “preconcursoales”. En cualquier caso, la alusión al concurso se fundamenta en la importancia que esos actos tendrán en el supuesto de una eventual futura declaración de concurso. Cuando se celebra uno de esos actos –por ejemplo, un acuerdo de refinanciación–, aún no se sabe si el deudor será declarado en concurso en el futuro, pero se contemplan las consecuencias que, dado el supuesto, se derivarían para el acto en cuestión. Por tal motivo, la expresión literal alcanza tanto el período que precede a la declaración de concurso, como aquél en que ésta se prevé y tiende a evitar.

siendo por consiguiente incompatible con la admisión a trámite de la solicitud de concurso, ya sea necesario o voluntario. El procedimiento extrajudicial tampoco resulta compatible con el inicio de un proceso de negociación para la consecución de un acuerdo de refinanciación, precisamente, por perseguir ambas figuras objetivos antagónicos: la superación de la insolvencia, en el caso de los acuerdos de refinanciación, y la flexibilización de los pagos causados como consecuencia de la misma, en lo referente al acuerdo extrajudicial de pagos²¹.

Así las cosas, cabe destacar que inicialmente no todo deudor podía instar la negociación de un acuerdo extrajudicial de pagos. Antes de la reforma operada por el RDL 1/2015 sólo podían iniciar este mecanismo negociador los sujetos referidos en los apartados 1 y 2 del artículo 231 LC. Ello no obstante, tras la señalada reforma, puede acogerse a este acuerdo extrajudicial cualquier persona física, sin que tenga que concurrir en ella la condición de empresario natural. En otras palabras, puede acceder a este acuerdo cualquier persona, física o jurídica, comerciante o no, que se encuentre en una situación de insolvencia actual o inminente²².

Por otro lado, la insolvencia del deudor se alza como el eje central del procedimiento de negociación de un acuerdo de pago. Serán aptos para acceder al mismo, en primer lugar, el empresario persona natural que se encuentre “[...] *en situación de insolvencia con arreglo a lo establecido en el artículo 2 de esta Ley, o que prevea que no podrá cumplir regularmente con sus deberes*” y, siempre y cuando, su pasivo no supere los cinco millones de euros²³. Se trata de dos requisitos que deben darse de forma acumulativa en el momento de instar la negociación extrajudicial²⁴.

En cuanto a la insolvencia que señala este último precepto, alude simultáneamente a una situación de insolvencia por remisión a lo dispuesto en el artículo 2 –insolvencia actual– así como a “*quien prevea que no podrá cumplir regularmente sus deberes*” –insolvencia inminente–. Como consecuencia, a diferencia de la persona jurídica, tal y como entiende AZNAR GINER²⁵, podrá instar el mecanismo el empresario persona natural insolvente, tanto de forma actual como inminente.

OLIVENCIA RUIZ, M. (2015), “Concurso y precurso”, *Revista de Derecho Concursal y Paraconcursal*, núm. 22: p. 1.

²¹ BOLDÓ RODA, C. (2015), “Capítulo XIV. El acuerdo extrajudicial de pagos. Aspectos procedimentales”..., *op. cit.*, pp. 391 y 392.

²² De acuerdo con el primer párrafo del artículo 231.1 LC: “*El deudor persona natural que se encuentre en situación de insolvencia con arreglo a lo dispuesto en el artículo 2 de esta Ley, o que prevea que no podrá cumplir regularmente con sus obligaciones, podrá iniciar un procedimiento para alcanzar un acuerdo extrajudicial de pagos con sus acreedores, siempre que la estimación inicial del pasivo no supere los cinco millones de euros. En el caso de deudor persona natural empresario, deberá aportarse el correspondiente balance*”.

²³ *Vid.* artículo 231.1 LC, párrafo segundo. Este precepto prevé una definición de deudor persona física (o natural) a efectos concursales: “*se considerarán empresarios personas naturales no solamente aquellos que tuvieran tal condición de acuerdo con la legislación mercantil, sino aquellos que ejerzan actividades profesionales o tengan aquella consideración a los efectos de la legislación de la Seguridad Social, así como los trabajadores autónomos*”.

²⁴ AZNAR GINER, E. (2013), *Refinanciaciones de deuda, acuerdos extrajudiciales de pago y concurso de acreedores*, Valencia: Tirant lo Blanch, p. 139.

²⁵ AZNAR GINER, E. (2013), *Refinanciaciones de deuda, acuerdos extrajudiciales de pago y concurso de acreedores*..., *op. cit.*, p. 319.

También puede acceder a la negociación cualquier persona jurídica, independientemente de que sea o no una sociedad de capital, siempre y cuando proceda los requisitos previstos en el artículo 231.2 LC. Al igual que sucede con la persona natural, el deudor persona jurídica deberá encontrarse en una situación de insolvencia que, en este caso, deberá ser actual, excluyéndose la inminente. Además, en caso de ser declaradas en concurso, el mismo no debería revestir especial complejidad y el deudor debe disponer de activos líquidos suficientes para satisfacer los gastos propios del acuerdo²⁶.

En lo concerniente a los acreedores, casi todos lo que tiene el deudor están invitados a la negociación del acuerdo, con las negativas consecuencias para su crédito en el caso de que se ausenten de la misma y, de esta forma, se podrán ver afectados por el contenido del acuerdo, es decir, por la quita y/o espera que se pacte entre las partes. No obstante, el artículo 231.5 LC prevé limitaciones en lo relativo a los créditos que pueden verse afectados. Este precepto excluye del procedimiento negociador a los acreedores públicos, que en ningún caso se podrán ver vinculados por el eventual acuerdo logrado entre el deudor y sus acreedores²⁷.

Por otro lado, en atención al artículo 238 *bis* LC, los acreedores con garantía real, por la parte de su crédito que no exceda del valor de la garantía, únicamente quedarán vinculados por el acuerdo si hubiesen votado a favor del mismo. Así pues, los créditos dotados de garantía real sólo se verán afectados por el acuerdo extrajudicial si, de forma expresa, los acreedores titulares de los mismos lo comunican al mediador dentro del plazo de un mes contado desde que reciban la convocatoria a la que se refiere el artículo 234 LC. La exclusión del acreedor real “*se antoja lógica*”²⁸, pues no tendría sentido imponerle una espera que no se le aplica en el concurso de acreedores.

2.3. Procedimiento de consecución del acuerdo extrajudicial de pagos.

De conformidad con el artículo 232.2 LC, el deudor que pretenda acogerse a este procedimiento deberá realizar una solicitud mediante formulario normalizado pidiendo la designación de un mediador concursal²⁹. Por ende, la iniciativa no surge de las partes

²⁶ *A contrario sensu*, los supuestos en los que se excluye la posibilidad de acceder al acuerdo extrajudicial de pagos quedan reducidos básicamente a tres: uno, aquellos que fueran condenados en sentencia firme por delito contra el patrimonio, la orden socioeconómica, falsedad documental, contra la Hacienda Pública, la Seguridad Social o contra los derechos de los trabajadores en los diez años anteriores a la declaración de concurso; dos, las personas que, dentro de los cinco últimos años, se alcanzase un acuerdo extrajudicial de pagos con los acreedores, obtuvieran la homologación judicial de un acuerdo de refinanciación o fuesen declaradas en concurso de acreedores; y tres, quienes se encuentren negociando con sus acreedores un acuerdo de refinanciación o cuya solicitud de concurso fuese admitida a trámite.

²⁷ En concreto, este precepto dispone: “*Los créditos con garantía real se verán afectados por el acuerdo extrajudicial conforme a lo dispuesto por los artículos 238 y 238 bis. Los créditos de derecho público no podrán en ningún caso verse afectados por el acuerdo extrajudicial, aunque gocen de garantía real*”.

²⁸ AZNAR GINER, E. (2013), *Refinanciaciones de deuda, acuerdos extrajudiciales de pago y concurso de acreedores...*, *op. cit.*, p. 327.

²⁹ Para poder proceder a la apertura del concurso, la declaración del concursado, y para que esta declaración despliegue efectos, deben concurrir tres presupuestos esenciales: el presupuesto subjetivo, el presupuesto objetivo y el presupuesto formal. El primero de ello, atiende a la condición de persona del deudor, ya sea persona física o jurídica; el segundo, el presupuesto objetivo, se refiere a la necesaria

en conflicto, sino que corresponde en exclusiva al deudor, pues no es necesario el consentimiento previo de los acreedores ni que los negocios de los que traen cuenta los créditos tuviesen previsto este medio de solución de conflictos³⁰. Es este un punto donde el acuerdo extrajudicial se aparta de lo contemplado para la mediación en el artículo 16.1 LM, que requiere el común acuerdo de las partes, salvo que concurra un pacto de sometimiento a mediación³¹.

Por lo que respecta al órgano competente para recibir y resolver la solicitud, en el artículo 232.3 LC existe una dualidad en la posibilidad de dirigirse, en caso de que los deudores sean empresarios o entidades inscribibles, al Registrador Mercantil, o a un notario en los demás casos. Ahora bien, el RDL 1/2015 introduce como novedad la posibilidad para los deudores personas jurídicas o de persona natural empresario de acudir a las Cámaras Oficiales de Comercio, Industria, Servicios y Navegación que asumirán funciones de mediación y a la Cámara Oficial de Comercio, Industria, Servicios y Navegación de España. De la misma forma, la reciente normativa introduce un artículo 242 *bis* en la LC, en virtud del cual se determina que en el supuesto de acuerdo extrajudicial de pagos de personas naturales no empresarios, la competencia para su tramitación le corresponde a los notarios³².

Una vez admitida la solicitud, se procederá al nombramiento del mediador concursal. A este respecto, en virtud del artículo 233.1 LC, el órgano competente para conocer de la solicitud nombrará a la persona física o jurídica que “*de forma secuencial corresponda*” de entre las integradas en una lista oficial suministrada por el Registro de Mediadores e Instituciones de Mediación del Ministerio de Justicia³³.

De acuerdo con esta idea, y a diferencia de lo que ocurre con los administradores concursales, por ejemplo, el nombramiento de los mediadores concursales no será discrecional. Tal y como prevé la Ley 14/2013, la designación será “*secuencial*”, lo que implica simplemente un criterio temporal de antigüedad, de suerte que los mediadores ocuparán en la lista una secuencia coincidente con el orden de recepción de su

concurrencia del supuesto de la insolvencia, así el artículo 2.2 LC señala: “*se encuentra en estado de insolvencia el deudor que no puede cumplir regularmente sus obligaciones exigibles*”; y por último, el presupuesto formal es la declaración del concurso, que se produce mediante una declaración judicial, es decir, el auto declaratorio de concurso, sin el cual no existe declaración en concurso y, por tanto, no se producen los efectos que derivan de ella. BARROS MARUGÁN, M. I. (2015), “Los acuerdos extrajudiciales de pagos en la mediación concursal”, Tesis doctoral: pp. 9-13. [En línea] <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/18249/1/TFM-N.29.pdf>.

³⁰ GORRIZ LÓPEZ, C. (2014), “Mediación concursal”, *Diario La Ley*, Sección Doctrina, núm. 8384, 24 de septiembre, Año XXXV: p. 5.

³¹ Este punto es relevante puesto que rompe un principio esencial de la mediación: la voluntariedad.

³² Es necesario destacar que esta atribución de competencia que, “*acertadamente*” se sustrae del Juzgado, es imperativa y indisponible para el deudor, de modo que una sociedad anónima, por ejemplo, no puede instar el nombramiento a un notario de su domicilio bajo pena de que esa solicitud sea inadmitida de plano por el fedatario en cuestión. AZNAR GINER, E. (2014), *Mediación concursal: los acuerdos extrajudiciales de pago*, Valencia: Tirant lo Blanch, p. 42.

³³ Esta lista debe garantizar que los inscritos cumplen las exigencias de la LM y, en particular, que tienen una formación específica para ejercer la mediación. Así, CASTILLEJO MANZANARES entiende que se le está exigiendo que “*tenga formación acreditable no sólo en mediación, sino también en materia concursal*”. CASTILLEJO MANZANARES, R. (2013), “La figura del mediador concursal en el “acuerdo extrajudicial de pagos”, *Cuaderno Electrónico de Estudios Jurídicos*, núm. 1, diciembre: pp. 19-36.

formulario electrónico de solicitud, siendo el más antiguo el primero a nombrar, y así sucesivamente³⁴.

Una vez designado el mediador concursal, el registrador o notario deberá notificarle el nombramiento y éste aceptar el cargo. En buena lógica, si entendiéndose que incurre en alguna causa de incapacidad o incompatibilidad deberá ponerlo en conocimiento del “designante” para que éste, previa notificación a los interesados, proceda al nombramiento de un nuevo mediador concursal. Cuando el mediador acepte el cargo, el registrador o notario dará la oportuna publicidad al inicio del procedimiento de negociación de un acuerdo extrajudicial de pagos y a la designación del mediador concursal en los términos indicados en el artículo 233.3 LC³⁵.

Llegados a este punto, se daría comienzo al procedimiento de negociación propiamente dicho mediante la fase de negociación del acuerdo extrajudicial de pagos, que se presenta como una mediación, aun cuando son muchas las voces que entienden que no lo es, que nos encontramos ante una figura autónoma y distinta de la mediación, aunque fuertemente influenciada por la misma.

En este procedimiento, el mediador concursal tiene la labor de impulsar y controlar el desarrollo del mismo, así como de conciliar y buscar el acuerdo entre las partes, pero sin influenciarlas ni proponer solución de pago alguna. Ahora bien, según el artículo 234.1 LC, la primera actuación del mediador es la de proceder a comprobar la existencia y cuantía de los créditos y convocar al deudor y a los acreedores a una reunión³⁶.

En cuanto a los efectos, la apertura del procedimiento le sirve al deudor de “*escudo protector*”³⁷ frente a la actuación de los acreedores que pudiesen verse afectados por ese acuerdo. Y ello es así, puesto que los acreedores no podrán iniciar ni continuar ejecución alguna hasta un plazo máximo de tres meses, tal como señala el artículo 235.2 LC³⁸. Asimismo, una vez inscrita la apertura en el Registro de la Propiedad o de Bienes Muebles, no será posible el acceso a los mismos de anotaciones preventivas de embargos o secuestros posteriores. Y, por último, los acreedores, desde la apertura, no podrán instar la declaración de concurso, en tanto no transcurran tres meses desde la comunicación. En consecuencia, el artículo 235.2.b) LC, parece introducir a los acreedores una advertencia consistente en el deber de “*abstenerse de realizar acto alguno dirigido a mejorar la situación en que se encuentren respecto del deudor común*”.

³⁴ CASANUEVA TOMÁS, J., “El desarrollo reglamentario de la figura del mediador concursal”, p. 3. [En línea] <http://www.mediacion.icav.es/archivos/contenido/816.pdf>.

³⁵ El registrador o notario “*deberá comunicar de oficio la apertura de negociaciones al juez competente para la declaración de concurso*”, a fin de extender los efectos protectores del artículo 5 bis LC.

³⁶ En este punto, es preciso destacar que el apartado segundo del artículo 234 fue objeto de modificación por el RDL 1/2015, determinando que la convocatoria de la reunión se llevará a cabo por conducto notarial o cualquier medio de comunicación que garantice su recepción. Añade, además, que si constara la dirección electrónica de los acreedores, la comunicación deberá ser efectuada por esta vía.

³⁷ SENÉS MOTILLA, C. (2014), “El acuerdo extrajudicial de pagos: ¿alternativa efectiva al concurso de acreedores?”, *Revista de Derecho Civil*, vol. I, núm. 1, enero-marzo: p. 59.

³⁸ Se exceptúa la ejecución de la garantía real que podrá ser iniciada o continuada por el acreedor, en cuyo caso, no podrá participar en el acuerdo extrajudicial.

De conformidad con el artículo 236.1 LC, una vez examinada la situación, el mediador debe hacer una propuesta de plan de pagos, que será remitida “*tan pronto como sea posible*” y será aprobada por los acreedores en la correspondiente reunión. Esta propuesta inicial comprende un plan de pagos de contenido preceptivo y un plan de viabilidad. Por lo que respecta a ese plan de pagos, si bien ha de ser enviado por el mediador con el consentimiento del deudor, la elaboración y el diseño corresponde al deudor, no al mediador concursal, que no puede intervenir en la adopción de su contenido³⁹. Por consiguiente, la tarea del mediador se circunscribe a ser el conducto de transmisión del plan, que “*ni es suyo, ni lo vincula personalmente*”⁴⁰.

Dentro de los diez días naturales posteriores a que el mediador envíe la propuesta de acuerdo a los acreedores, según el artículo 236.3 LC, éstos podrán presentar propuestas alternativas o de modificación del plan de pagos formulado por el deudor. Transcurrido este plazo improrrogable, el mediador concursal remitirá a los acreedores el plan de pagos y viabilidad final aceptado por el deudor.

En la reunión para deliberar y debatir sobre la propuesta de ese plan, los acreedores asistentes se manifestarán a favor o en contra de la mencionada propuesta o se abstendrán. En el supuesto de que el acuerdo sea aceptado, la eficacia del mismo requiere de su formalización en escritura pública, que servirá para la conclusión del expediente⁴¹. *A contrario sensu*, si el acuerdo no fuese alcanzado y el deudor continuara incurrido en situación de insolvencia, el mediador se verá forzado a instar el concurso consecutivo dada la imposibilidad de lograr un acuerdo extrajudicial de pagos, actuación que tendrá que seguir también en el supuesto de que el acuerdo obtenido fuese incumplido o anulado, tal como prevé el artículo 242 LC.

Ahora bien, este acuerdo se podrá impugnar por los motivos tasados del artículo 239.2 LC⁴², ante el juzgado que fuese competente para conocer del concurso del deudor, sin

³⁹ En la línea de intentar potenciar el procedimiento y favorecer su éxito, la actual regulación –introducida por el RDL 1/2015– ofrece un mayor margen de actuación al mediador concursal, pues amplía y “liberaliza” el posible contenido del acuerdo extrajudicial de pagos. PULGAR EZQUERRA, J. (2015), “Acuerdos extrajudiciales de pagos, PYMES y mecanismos de segunda oportunidad”..., *op. cit.*, p. 9. Éste puede consistir en una espera de incluso diez años, aumentándose así el plazo frente a los tres de la regulación anterior, o en una quita que, mientras que antes no podía superar el 25 por ciento del importe de los créditos afectados, se permite ahora sin ningún tipo de límite.

⁴⁰ AZNAR GINER, E. (2013), *Refinanciaciones de deuda, acuerdos extrajudiciales de pago y concurso de acreedores*..., *op. cit.*, p. 335.

⁴¹ Los efectos de la obtención de un acuerdo son muy similares a los del convenio concursal. Así, en el supuesto de que se apruebe y no sea impugnado o una vez verificada la impugnación ésta sea desestimada, surgen una serie de consecuencias para los acreedores, previstas en el artículo 240 LC. No será preciso que la escritura pública deba otorgarse ante el notario que designó al mediador concursal. Si fuera distinto, se entiende que deberá comunicarlo a éste para su debida constancia en el expediente y cierre del mismo. Para otorgarse la escritura, ha de exhibirse al fedatario público el original del acta de la reunión en la que se adoptó el acuerdo de pago y se incorporará a la escritura testimonio de la misma. BOLDÓ RODA, C. (2015), “Capítulo XIV. El acuerdo extrajudicial de pagos. Aspectos procedimentales”..., *op. cit.*, p. 424.

⁴² De acuerdo con el apartado 1 de este precepto, la legitimación activa le corresponde al “*acreedor que no hubiera sido convocado o no hubiera votado a favor del acuerdo o hubiera manifestado con anterioridad su oposición en los términos establecidos en el artículo 237.1 [...]*”. Además, en el segundo apartado se señala que “*La impugnación no suspenderá la ejecución del acuerdo y solo podrá fundarse en la falta de concurrencia de las mayorías exigidas para la adopción del acuerdo teniendo en cuenta, en*

necesidad de que se suspenda la ejecución del acuerdo. La resolución que resuelva sobre la impugnación del acuerdo revestirá la forma de sentencia y producirá efectos de cosa juzgada, pudiendo ser recurrida en apelación.

Por último, el acuerdo extrajudicial de pagos no pone fin al procedimiento ni libera al mediador concursal de sus obligaciones, pues únicamente cuando éste tenga lugar “*de forma íntegra*”⁴³ podrá poner fin a su actividad. Para ello, tendrá que hacerlo constar en un acta notarial que será publicada en el BOE y en el Registro Público Concursal⁴⁴.

3. Conclusión.

A nuestro juicio, de todo cuanto se ha señalado cabe inferir que el modelo que se está construyendo con respecto a los acuerdos extrajudiciales de pagos es susceptible de ser cuestionado. Y es que, a decir verdad, el régimen instaurado para la mediación concursal por la Ley 14/2013 presenta importantes diferencias en relación al régimen general del procedimiento mediador. Nótese para ilustrar la señalada afirmación: la legitimación para el inicio de las negociaciones, el procedimiento de designación del mediador concursal, el sistema remuneratorio implantado, etc. Así pues, no son pocos los ejemplos en los que queda patente la colisión con algunos de los principios informadores básicos del método alternativo de resolución de conflictos que ahora nos ocupa.

Ahora bien, a pesar de haber negado que el acuerdo extrajudicial de pagos sea, en puridad, una mediación, se puede defender su calificación como tal desde una perspectiva *lato sensu*. Ciertamente es que la mediación concursal, en el ámbito del concurso, es una mediación especial, pero fundamentalmente persigue el mismo objetivo que cualquier otra: alcanzar un pacto negociado que evite el concurso de acreedores. Persigue, en otras palabras, un acuerdo extrajudicial de pagos que no sólo resuelva con mayor celeridad la situación de insolvencia en la que se encuentra el deudor, sino que mantenga la paridad entre un grupo plural de acreedores y desjudicialice esos procesos de insolvencia, con todo lo que ello comporta en materia de desobstrucción de nuestros órganos jurisdiccionales.

Bibliografía.

- AGÜERO ORTIZ, A. (2013), “El mediador concursal como administrador extraconcursal”, *Revista de Derecho Concursal y Paraconcursal*, núm. 20, Editorial La Ley, Sección Varia, segundo semestre.

su caso, a los acreedores que, debiendo concurrir, no hubieran sido convocados, en la superación de los límites establecidos por el artículo 236.1 o en la desproporción de las medidas acordadas”.

⁴³ GORRIZ LÓPEZ, C. (2014), “Mediación concursal”..., *op cit.*, p. 9.

⁴⁴ La referida publicación del acuerdo extrajudicial de pagos se llevará a cabo a través de anuncio remitido por el registrador mercantil o el notario. De conformidad con el artículo 14 RD 892/2013, de 15 de noviembre, por el que se regula el Registro Público Concursal, este anuncio contendrá: los datos identificativos del deudor, incluyendo su número de identificación fiscal; el Notario o Registrador competente; el número de expediente de nombramiento del mediador; el nombre del mediador concursal, incluyendo su número de identificación fiscal; y la indicación de que el expediente está a disposición de los acreedores interesados en el Registro Mercantil o Notaría correspondiente para la publicidad de su contenido.

- AZNAR GINER, E. (2013), *Refinanciaciones de deuda, acuerdos extrajudiciales de pago y concurso de acreedores*, Valencia: Tirant lo Blanch.
- AZNAR GINER, E. (2014), *Mediación concursal: los acuerdos extrajudiciales de pago*, Valencia: Tirant lo Blanch.
- BARONA VILAR, S. (2013), *Mediación en asuntos civiles y mercantiles en España. Tras la aprobación de la Ley 5/2012, de 6 de julio*, Valencia: Tirant lo Blanch.
- BARROS MARUGÁN, M. I. (2015), “Los acuerdos extrajudiciales de pagos en la mediación concursal”, Tesis doctoral. [En línea] <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/18249/1/TFM-N.29.pdf>.
- BOLDÓ RODA, C. (2015), “Capítulo XIV. El acuerdo extrajudicial de pagos. Aspectos procedimentales”, en BOLDÓ RODA, C. (Dir.) y ANDREU MARTÍ, M. M. (Coord.): *La mediación en asuntos mercantiles*, Valencia: Tirant lo Blanch.
- CASANUEVA TOMÁS, J., “El desarrollo reglamentario de la figura del mediador concursal”. [En línea] <http://www.mediacion.icav.es/archivos/contenido/816.pdf>.
- CASTILLEJO MANZANARES, R. (2013), *Comentarios a la Ley 5/2012, de mediación en asuntos civiles y mercantiles*, Valencia: Tirant lo Blanch.
- CASTILLEJO MANZANARES, R. (2013), “La figura del mediador concursal en el “acuerdo extrajudicial de pagos”, *Cuaderno Electrónico de Estudios Jurídicos*, núm. 1, diciembre: pp. 19-36.
- CASTILLEJO MANZANARES, R. (2017), “La mediación”, en CASTILLEJO MANZANARES, R. (Dir.), NOYA FERREIRO, L. y RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, A. (Coords.): *Tratado sobre la disposición del proceso civil*, Valencia: Tirant lo Blanch.
- GÓMEZ SEGADÉ, J. A. (2011), “Reflexión sobre la crisis económica y el derecho mercantil (referencia a los acuerdos de refinanciación en el concurso)”, en PILOÑETA ALONSO, L. M. e IRIBARREN BLANCO, M. (Coords.): *Estudios de derecho mercantil en homenaje al profesor José María Muñoz Planas*, Cizur Menor (Navarra): Civitas Thomson.
- GORRIZ LÓPEZ, C. (2014), “Mediación concursal”, *Diario La Ley*, Sección Doctrina, núm. 8384, 24 de septiembre, Año XXXV.
- LASHERAS, P. (2014), “¿Es mediador el mediador concursal?”, *Actualidad Jurídica Aranzadi*, núm. 895, Editorial Aranzadi, Madrid.
- MARTÍN MOLINA, P. B. (2015), “La segunda oportunidad para la persona natural, el autónomo y la pequeña empresa en el ámbito de la insolvencia”, *Diario La Ley*, Sección Doctrina, núm. 8531, 4 de mayo, Ref. D-172.

- MERINO ESPINAR, M. B. (2015), “Una primera aproximación a la realidad del acuerdo extrajudicial de pagos y la figura del mediador concursal y su relación con el Registro de la Propiedad”, *Revista de Derecho Civil*, vol. II, núm. 1, enero-marzo.
- OLIVENCIA RUIZ, M. (2015), “Concurso y precurso”, *Revista de Derecho Concursal y Paraconcursal*, núm. 22.
- PASTOR SELLER, E. (2013), “La mediación como herramienta de intervención social”, en GORJÓN GÓMEZ, F. y LÓPEZ PELÁEZ, A. (Coord.): *Estado del arte de la mediación*, Cizur Menor (Navarra): Editorial Aranzadi.
- PULGAR EZQUERRA, J. (2013), “Ley de emprendedores y segunda oportunidad”, *El Notario del Siglo XXI*, Opinión, núm. 51, septiembre-octubre. [En línea] <http://www.elnotario.es/index.php/opinion/opinion/3517-ley-de-emprendedores-y-segunda-oportunidad>.
- PULGAR EZQUERRA, J. (2015), “Acuerdos extrajudiciales de pagos, PYMES y mecanismos de segunda oportunidad”, *Diario La Ley*, Sección Doctrina, núm. 8538, 13 de mayo, Ref. D-188.
- QUIJANO GONZÁLEZ, J., “Las sucesivas reformas de la Ley Concursal española en materia de preconcursalidad”. [En línea] <http://cuadernosdederechoparaingenieros.com/articulo/el-acuerdo-extrajudicial-de-pagos/>.
- ROJO FERNÁNDEZ-RIO, A. (2003), “La reforma del derecho concursal español”, en ROJO FERNÁNDEZ-RIO, A. (Dir.): *La reforma de la legislación concursal*, Madrid-Barcelona: Marcial Pons.
- SENÉS MOTILLA, C. (2014), “El acuerdo extrajudicial de pagos: ¿alternativa efectiva al concurso de acreedores?”, *Revista de Derecho Civil*, vol. I, núm. 1, enero-marzo.
- VALIÑO CES, A. (2017), “La sesión informativa en la mediación intrajudicial ¿voluntaria u obligatoria?”, en CASTILLEJO MANZANARES, R. (Dir.), ALONSO SALGADO, C. y VALIÑO CES, A. (Coords.): *La mediación a examen: experiencias innovadoras y pluralidad de enfoques*, Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.

RECENSIÓN DE *Servicios de interés general y protección de los usuarios (educación, sanidad, servicios sociales, vivienda, energía, transportes y comunicaciones telefónicas)*, GONZÁLEZ RÍOS, I. (Dir.), Dykinson, Madrid, 2018, 549 pp., ISBN: 978-84-9148-557-5.

Andrés Bautista-Hernández
Área de Derecho Internacional Público
y Relaciones Internacionales
Universidad de Málaga

La obra *Servicios de interés general y protección de los usuarios (educación, sanidad, servicios sociales, vivienda, energía, transportes y comunicaciones telefónicas)* publicada por la editorial Dykinson en el año 2018, supone un esfuerzo colectivo dirigido por la profesora Isabel González Ríos, catedrática de Derecho Administrativo de la Universidad de Málaga, y prologada por José María Souvirón Morenilla, Catedrático de la misma Institución, en la que han participado una veintena de especialistas nacionales e internacionales en Derecho Administrativo. La misma es fruto de la investigación desarrollada en la Red Temática «Nuevos retos en Europa en materia de servicios de interés general».

El trabajo que nos proponemos recensionar constituye un análisis novedoso de los tradicionalmente conocidos como «servicios públicos» –denominación evolucionada en la actualidad a «servicios de interés general» (SIG) por mor de la legislación de la Unión Europea–, en la que se conjugan magistralmente la diversidad de los elementos tratados, con la profundidad que requieren, constando la obra con más de 500 páginas distribuidas en 19 capítulos, junto con una extensa bibliografía final.

La estructura de la obra se corresponde con el objetivo marcado por el prologuista, el Profesor Souvirón Morenilla, por cuanto se conjuga el análisis general de los SIG, junto con un estudio individualizado de los mismos, así como de cuestiones relacionadas. De este modo, el libro se estructura en tres grandes Partes. En la primera de ellas se ofrece al lector un estudio respecto de los elementos conceptuales que rodean a los Servicios de interés general, para a continuación abordar en análisis específico de determinados de servicios agrupados en función de su carácter no económico o económico, en las Partes Segunda y Tercera, respectivamente.

Fruto de las imprecisiones conceptuales existentes en la normativa que regula los SIG se hace necesario abordar su conceptualización así como sus relaciones con la categoría clásica de servicios públicos. Este será el objeto de la Primera Parte, en la que se agrupan dos capítulos dedicados a arrojar luz respecto de concepto y ámbito de la categoría de servicio de interés general, su distinción de conceptos afines, así como su caracterización como concepto autónomo del Derecho de la Unión Europea enmarcado en el mercado interior comunitario.

La Segunda Parte se centra en los servicios de interés general de carácter no económico, tales como la educación, la sanidad, la vivienda y los servicios sociales. Debe destacarse el atractivo de estos análisis, por cuanto que tales temas no siempre han sido estudiados

por la doctrina académica, que suele centrarse preferentemente en los servicios de carácter económico. La primera categoría analizada es *la educación*. Se expone al lector la regulación de ésta en tanto que servicio público y derecho fundamental, así como una panorámica de su tratamiento en diversos ámbitos internacionales (Unión Europea, Consejo de Europa, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y Naciones Unidas). Respecto de *la sanidad* se aborda la cuestión de la asistencia sanitaria transfronteriza tanto en su vertiente como derecho en el estatuto de ciudadanía europea, así como un elemento particular dentro de ésta como es el de la autorización administrativa en las intervenciones sanitarias programadas. La categoría sobre *vivienda* agrupa dos estudios de gran relevancia, por un lado el de la configuración del derecho a la vivienda, y por otro, los mecanismos de protección de la vivienda habitual frente a situaciones de insolvencia. Cuestiones de amplísima actualidad en un escenario de crisis económica como la que ha sufrido Europa y particularmente España, donde sólo en 2017 se practicaron un total de 60.754 lanzamientos de vivienda (véase Consejo General del Poder Judicial, *Efecto de la Crisis en los órganos judiciales*, 2013-2017, disponible en <http://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Estadistica-Judicial/Estudios-e-Infornes/Efecto-de-la-Crisis-en-los-organos-judiciales/>). La última de las secciones de esta Segunda Parte se dedica al análisis del régimen jurídico de *los servicios sociales*, dónde se analiza su concepto, el régimen competencial y su configuración jurídica en la comunidad autónoma de Andalucía.

La Tercera Parte de este trabajo completa el análisis de los SIG con la dedicación a aquéllos que poseen un carácter económico, tales como la energía, los transportes o las comunicaciones electrónicas. *La energía* ocupa una posición preeminente en el libro, pues comprende 6 capítulos, dentro de los cuales se analizan una gran variedad de supuestos, tales como, las propuestas de la Comisión europea en materia de energía limpia, así como mecanismos para hacer efectiva la regulación por parte de los operadores públicos en defensa de los consumidores, incluyendo una visión de la situación particular de Reino Unido, afectada sin lugar a dudas por el proceso de retirada como miembro de la Unión Europea. Del mismo modo, se aborda la no fácil cuestión de la regulación de la producción de hidrocarburos a través de la técnica del «fracking». El autor analiza el panorama normativo español en la materia, así como la problemática competencial entre la regulación por parte de las comunidades autónomas y la del Estado; de todo ello destacamos la conclusión a la que también llega el autor, que no es otra que la necesidad de una mayor claridad y concreción en las normas que rigen esta modalidad de producción energética. La regulación y políticas de la UE respecto de los «edificios de consumo de energía casi nulo» (o «Nearly Zero Energy Building») también son abordadas. Aquí el autor aborda una cuestión sin duda interesante y actual como es el consumo energético en edificaciones, a través de un análisis crítico de la Directiva de la UE sobre eficiencia energética de los edificios de 19 de mayo de 2010, aportando ideas de reforma que permitan alcanzar el objetivo de «edificios de consumo absolutamente nulo». También es objeto de análisis determinadas normas comunitarias respecto de la valorización energética de los residuos y cómo el modelo europeo de consumo está tendiendo hacia la una economía circular en la que se prima la calidad frente a la cantidad. La problemática abordada goza de gran actualidad y se enmarca en la casuística a favor de la sostenibilidad buscada, entre otros, en el horizonte 2020 de la UE. Otro de los temas en materia de energía expuestos es el relativo al régimen jurídico del acceso y conexión a las redes de

electricidad, en el que se presentan las distintas normas y procedimientos para el acceso y la conexión a las redes de transporte y distribución de electricidad, así un análisis casuístico de conflictos relacionados, en gran medida, con las energías renovables. La segunda categoría de trabajos se refiere a los transportes. Ésta agrupa una tríada de trabajos que conjugan magistralmente el análisis de la regulación jurídica en los ámbitos europeo, nacional (España) y local. Todos ellos con miras a propiciar una práctica sostenible de un elemento vital en nuestras vidas como es el transporte. Cierra los capítulos de la obra el estudio en el campo de las telecomunicaciones, en concreto la normativa y la problemática aneja al acceso a Internet de banda ancha del servicio universal.

El libro que reseñamos, coordinado por la profesora González Ríos, ofrece al lector una serie de aportaciones muy valiosas de temática actual en el campo del Derecho Administrativo. Todas ellas conjugan adecuadamente la regulación en el ámbito europeo y nacional, portando como eje central al ciudadano y su protección. En definitiva, este trabajo constituye una útil contribución científica al análisis de determinados servicios de interés general que sin duda resultará eficaz para cualquier jurista que pretenda embarcarse en el estudio de esta temática.

RECENSIÓN DE *Justicia relacional y principio de fraternidad*, Márquez Prieto, A. (Coord.), Thomson Reuters Aranzadi, The Global Law Collection, Cizur Menor, 2017, 388 págs., ISBN: 978-84-9177-347-4.

Miguel Ángel Gómez Salado¹
Contratado Predoctoral FPU. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de Málaga

La obra «Justicia relacional y principio de fraternidad» ha sido publicada en 2017 por la editorial Thomson Reuters Aranzadi y constituye el último trabajo que ha coordinado Antonio Márquez Prieto, Catedrático y Director del Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de la Universidad de Málaga, cuya carrera investigadora ha estado muy estrechamente ligada a esta rama del Derecho en los últimos años².

Esta obra colectiva recoge los resultados obtenidos del trabajo de investigación que se ha realizado en la Red internacional de estudios interdisciplinares sobre justicia relacional en el contexto del principio jurídico-político de fraternidad (RIF), financiada por el Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Málaga. En la misma se recogen trece aportaciones doctrinales de catorce autores que son expertos en diferentes disciplinas jurídicas o en otras ramas de las ciencias sociales (economía, filosofía, ciencia política y psicología). En su mayor parte son aportaciones de profesores e investigadores de universidades españolas (Universidad de Málaga, Universidad Autónoma de Barcelona y Universitat Internacional de Catalunya), pero, no obstante, también se encuentran otras de investigadores pertenecientes a centros u organismos extranjeros (Instituto Universitario Sophia –Florenca– y Montclair State University –Nueva Jersey–).

Se trata precisamente de un conjunto de trece trabajos escritos en un lenguaje correcto, claro y directo³, que ponen en conexión o, más bien, permiten que se ponga en conexión la justicia relacional con el principio de fraternidad. En la línea de otra obra colectiva, denominada «Fraternidad y justicia»⁴, publicada igualmente por la editorial Thomson Reuters Aranzadi hace seis años, se puede apreciar que existe una combinación entre los dos elementos citados, «pero ampliando el contexto interdisciplinar de la fraternidad – aunque existe también una referencia específica a la misma como principio jurídico y

¹ Investigador de la Red internacional de estudios interdisciplinares sobre justicia relacional en el contexto del principio jurídico-político de fraternidad (RIF).

² Se debe recordar otro trabajo del Profesor Márquez Prieto que se publicó en la misma editorial y colección que el libro que ahora se reseña: MÁRQUEZ PRIETO, A.: *Repensar la justicia social. Enfoque relacional, teoría de juegos y relaciones laborales en la empresa*, Thomson Reuters Aranzadi, The Global Law Collection, Cizur Menor, 2008.

³ Es preciso destacar que cualquier lector no especializado en el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social puede comprender fácilmente el contenido de los trabajos que se recogen en la obra que ahora se comenta.

⁴ BAGGIO, A.M., COSSEDDU, A. Y MÁRQUEZ PRIETO, A. (Coords.): *Fraternidad y justicia*, Comares, Colección de Trabajo y Seguridad Social, Granada, 2012.

REJIE Nueva época: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa

Núm.18, Junio 2018, pp. 137-138

[En línea] <http://www.revistas.uma.es/index.php/rejie>

político–, en tanto que el segundo elemento es concretado más claramente como justicia relacional –de forma más madura y amplia, diversificada en la interdisciplinariedad jurídica–» (como bien expone el coordinador en el epígrafe introductorio *Una investigación en equipo sobre la justicia relacional y principio de fraternidad*).

La primera parte de este libro colectivo, concretamente, la parte que recibe el título de «Fraternidad en un contexto interdisciplinar», se ocupa de efectuar un planteamiento de la fraternidad como valor en distintos ámbitos de las Ciencias Sociales. Por otro lado, la segunda parte del libro⁵, denominada «Justicia y relación» se centra en realizar un análisis conceptual de la justicia relacional. En esta segunda parte, la fraternidad vuelve a estar presente, sea como relación humana de base, sea como principio jurídico. Finalmente, la última parte de la obra colectiva está dedicada al «Análisis de justicia relacional». En ella se emplea el método de justicia relacional para realizar un análisis de los contenidos o vacíos de justicia en diferentes ámbitos y sectores del Derecho.

En síntesis, la actualidad de la materia, el estudio de la justicia relacional en el contexto del principio jurídico-político de fraternidad, y las reflexiones y discusiones que se recogen en este libro, bien sea para coincidir con ellas, bien para impulsar el debate y el camino a nuevos razonamientos jurídicos, hacen del libro colectivo que en estos momentos reseñamos un referente de obligada lectura para aquellas personas que decidan adentrarse en el estudio de los dos elementos ya señalados, la justicia relacional y el principio de fraternidad, desde un enfoque multidisciplinar.

⁵ El nombre de esta segunda parte (Justicia y relación), como explica el coordinador en el epígrafe introductorio, «debe entenderse referido ante todo a la relación jurídica, aunque de acuerdo con el enfoque relacional la relación jurídica es, de forma supra-funcional, una relación interpersonal (sin perder su función jurídica), a lo que se une la importancia que el enfoque de justicia relacional atribuye a los valores de justicia conectados a la relación subyacente, por lo que la fraternidad vuelve a estar presente en esta segunda parte, sea como relación humana de base, sea como principio jurídico».