

# REJIE NUEVA ÉPOCA

Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA



FACULTAD DE DERECHO

Nº 28 · Enero 2023

Presentación al núm. 28

CARMEN MARÍA ÁVILA RODRÍGUEZ

## INNOVACIÓN EDUCATIVA Y METODOLOGÍAS DOCENTES

**Casos prácticos jurídicos basados en programas de televisión**

JOSE ALBERTO ESPAÑA PÉREZ

**En clave jurídica: enseñar en entornos virtuales inmersivos**

LAURA CABALLERO TRENADO

**El Prácticum del Grado en Criminología: normativa, funcionamiento y nuevos desafíos**

PALOMA BÁRCENA LÓPEZ

**Reflexiones sobre formación a distancia en el ámbito de la formación profesional y universitaria desde una perspectiva jurídica**

LUIS SEBASTIÁN CASTAÑARES Y JOSÉ MANUEL LÓPEZ

## INVESTIGACIÓN SUSTANTIVA

**Crash: cómo una década de crisis financiera ha cambiado el mundo (A. Tooze, 2018) Una relectura en 2022**

CARMEN CORONAS MUÑOZ Y DANIEL CORONAS VALLE

## RESEÑAS

RECENSIÓN DE PINTOS SANTIAGO, J. (DIR.), *Implantación de la Administración electrónica y de la e-factura Wolters Kluwer: El Consultor de los Ayuntamientos*, 2º ed., Madrid, 2020, 432 pp., por BELÉN LÓPEZ DONAIRE

RECENSIÓN DE GARCÍA-MORENO RODRÍGUEZ, F., *La certificación forestal, un instrumento económico de mercado al servicio de la gestión forestal sostenible.*, Thomson Reuters Aranzadi, Pamplona, 2021, 588 pp., por CYNTHIA INMACULADA MATA TORRES

RECENSIÓN DE LÓPEZ PICÓ, R., *La subasta judicial electrónica.* Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2022, 165 pp., por ANTONIO JOSÉ VÉLEZ TORO

RECENSIÓN DE TORRES LÓPEZ, A.; SOUVIRÓN MORENILLA, J.M. Y ROZADOS OLIVA, M. (DIRS.), *Elementos para el estudio del Derecho de la Comunicación.*, Tecnos, 4ª ed., Madrid, 2022, 439 pp., por CRISTINA TIRADO GONZÁLEZ

RECENSIÓN DE ESPAÑA PÉREZ, J. A., *Desafíos regulatorios de la movilidad sostenible y su digitalización.*, Thomson Reuters Aranzadi, Pamplona, 2022, 432 pp., por CARMEN MARÍA ÁVILA RODRÍGUEZ



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

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

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

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

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

**Directora**

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

**Subdirectora Académica**

Carmen María Ávila Rodríguez  
[cmavila@uma.es](mailto:cmavila@uma.es)

**Secretaria Académica**

María del Pilar Castro López  
[mdcastro@uma.es](mailto:mdcastro@uma.es)

**Promotor**

Grupo de innovación docente  
PIE 017/08.UMA

**Editor**

Universidad de Málaga

**e-ISSN**  
1989-8754

**REJIE** **NUEVA  
ÉPOCA**  
*Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*

**Número 28**  
**Enero 2023**



La Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, nueva época (REJIE nueva época) se encuentra indizada en las bases de datos Latindex, Dice, Isoc e IdeasRePec y REDIB.

**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**

JOSE FRANCISCO ALENZA GARCIA, Universidad Pública de Navarra; JUAN MANUEL AYLLÓN DÍAZ GONZÁLEZ, Universidad de Málaga; MARIBEL CANTO-LÓPEZ, University of Leicester (United Kingdom); BELÉN CASADO CASADO, Universidad de Málaga; MARÍA JESÚS ELVIRA BENAYAS, Universidad Autónoma de Madrid; ELISA GARCÍA LUQUE, Universidad de Málaga; INMACULADA GONZÁLEZ CABRERA, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria; NICOLA GULLO, Università degli Studi di Palermo (Italia); MABEL LÓPEZ GARCÍA, Universidad de Málaga; ANTONIO MÁRQUEZ PRIETO, Universidad de Málaga; PATRICIA ZAMBRANA MORAL, Universidad de Málaga; M<sup>a</sup> REMEDIOS ZAMORA ROSELLÓ, Universidad de Málaga.

### **Comité científico**

#### **Comité científico nacional**

PATRICIA BENAVIDES VELASCO, Profesora Titular de Derecho Mercantil, Universidad de Málaga; ANA CAÑIZARES LASO, Catedrática de Derecho Civil, Universidad de Málaga; ROCÍO CARO GÁNDARA, Profesora Titular de Derecho Internacional Privado, Universidad de Málaga; JOSÉ LUIS DÍEZ RIPOLLÉS, Catedrático emérito de Derecho Penal, Universidad de Málaga; MARÍA E. GÓMEZ ROJO, Profesora Titular de Historia del Derecho y de las Instituciones, Universidad de Málaga; MIGUEL GUTIÉRREZ BENGOCHEA, Profesor Titular de Derecho Financiero, Universidad de Málaga; JUAN JOSÉ HINOJOSA TORRALVO, Catedrático de Derecho Financiero, Universidad de Málaga; M<sup>a</sup> ÁNGELES LIÑÁN GARCÍA, Profesora Contratada Doctora de Derecho Eclesiástico del Estado, Universidad de Málaga; M<sup>a</sup> BELÉN MALAVÉ OSUNA, Profesora Titular de Derecho Romano, Universidad de Málaga; JOSÉ IGNACIO MORILLO-VELARDE PÉREZ, Catedrático de Derecho Administrativo, Universidad Pablo de Olavide; ROSA M<sup>a</sup> QUESADA SEGURA, Catedrática de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Málaga; ÁNGEL RODRÍGUEZ VERGARA DÍAZ, Catedrático de Derecho Constitucional, Universidad de Málaga;

ÁNGEL SÁNCHEZ BLANCO, Catedrático emérito de Derecho Administrativo, Universidad de Málaga; JOSÉ M<sup>a</sup> SOUVIRON MORENILLA Catedrático enérito de Derecho Administrativo, Universidad de Málaga; ÁNGEL VALENCIA SAIZ, Catedrático de Ciencia Política, Universidad de Málaga; DIEGO J. VERA JURADO, Catedrático de Derecho Administrativo, Universidad de Málaga.

### **Comité científico internacional**

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

## Presentación al núm. 28

CARMEN MARÍA ÁVILA RODRÍGUEZ .....	9
------------------------------------	---

## INNOVACIÓN EDUCATIVA Y METODOLOGÍAS DOCENTES

### Casos prácticos jurídicos basados en programas de televisión

JOSE ALBERTO ESPAÑA PÉREZ .....	11
---------------------------------	----

### En clave jurídica: enseñar en entornos virtuales inmersivos

LAURA CABALLERO TRENADO .....	33
-------------------------------	----

### El Prácticum del Grado en Criminología: normativa, funcionamiento y nuevos desafíos

PALOMA BÁRCENA LÓPEZ .....	43
----------------------------	----

### Reflexiones sobre formación a distancia en el ámbito de la formación profesional y universitaria desde una perspectiva jurídica

LUIS SEBASTIÁN CASTAÑARES Y JOSÉ MANUEL LÓPEZ.....	65
--	----

## INVESTIGACIÓN SUSTANTIVA

### Crash: cómo una década de crisis financiera ha cambiado el mundo (A. Tooze, 2018) Una relectura en 2022

CARMEN CORONAS MUÑOZ Y DANIEL CORONAS VALLE .....	91
---	----

## RESEÑAS

RECENSIÓN DE PINTOS SANTIAGO, J. (Dir.), <i>Implantación de la Administración electrónica y de la e-factura</i> , Wolters Kluwer: El Consultor de los Ayuntamientos, 2º ed., Madrid, 2020, 432 pp., por BELÉN LÓPEZ DONAIRE .....	113
--	-----

RECENSIÓN DE GARCÍA-MORENO RODRÍGUEZ, F., <i>La certificación forestal, un instrumento económico de mercado al servicio de la gestión forestal sostenible</i> , Thomson Reuters Aranzadi, Pamplona, 2021, 588 pp. por CYNTHIA INMACULADA MATA TORRES .....	117
---	-----

RECENSIÓN DE LÓPEZ PICÓ, R., <i>La subasta judicial electrónica</i> . Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2022, 165 pp., por ANTONIO JOSÉ VÉLEZ TORO.....	121
---	-----

RECENSIÓN DE TORRES LÓPEZ, Mª. A., SOUVIRÓN MORENILLA, J. Mª. Y ROZADOS OLIVA, M. (Dir.), <i>Elementos para el estudio del Derecho de la Comunicación.</i> , Tecnos, 4ª ed., Madrid, 2022, 439 pp., por CRISTINA TIRADO GONZÁLEZ .....	125
---	-----

RECENSIÓN DE ESPAÑA PÉREZ, J.A., <i>Desafíos regulatorios de la movilidad sostenible y su digitalización</i> , Thomson Reuters Aranzadi, Pamplona, 2022, 432 pp. por CARMEN MARÍA ÁVILA RODRÍGUEZ .....	131
--	-----



## PRESENTACIÓN AL NÚMERO 28

Feliz 2023 para todos nuestros lectores, deseamos desde el equipo de dirección de la revista que tengan un año repleto de buenas experiencias en lo personal y lo profesional.

Nos alegramos de presentarles el N.º 28 de la REJIE, Nueva época. En este número se han publicado un total de cinco artículos, cuatro en el bloque de innovación educativa y uno en el bloque de investigación sustantiva. Además, el número se completa con cinco reseñas.

En el bloque sobre innovación docente, el primer artículo se titula “Casos prácticos jurídicos basados en programas de televisión” y ha sido escrito por José Alberto España Pérez, Contratado Posdoctoral y Profesor de Derecho Administrativo en la Universidad de Málaga. Este brillante y sugerente artículo recoge la experiencia que durante el curso académico 2020/2021 se puso en práctica en la asignatura Derecho Audiovisual del Grado de Comunicación Audiovisual que se imparte en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga que se ha configurado en el plan de estudio como una materia de Formación Básica (FB), de seis créditos. El autor consciente del poder de atracción de los recursos audiovisuales en la docencia practicó una metodología en la que los estudiantes visualizaron fragmentos de varios minutos de programas de televisión, emitidos en canales de cobertura estatal, y ampliamente reconocibles por el gran público, para vislumbrar si la actuación que se muestra en esos trozos se ajustaba a la legalidad o no. A cada visionado de un contenido audiovisual le correspondía, posteriormente, el planteamiento de una serie de preguntas que abordaban los conceptos jurídicos tratados en el temario y que cada alumno debía contestar. En definitiva, nos encontramos ante un artículo que puede facilitar mucho la docencia de la asignatura de Derecho Audiovisual porque el autor ofrece una exposición de la metodología docente seguida en la que desgana detalladamente, no solo las características de la asignatura, los objetivos perseguidos, los materiales utilizados y los resultados obtenidos, sino que enumera las propuestas de mejora para futuras experiencias.

El segundo artículo titulado “En clave jurídica: enseñar en entornos virtuales inmersivos”, tiene como autora a Laura Caballero Trenado, Profesora Ayudante Doctora de Derecho Mercantil en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Este interesante estudio analiza el uso y las implicaciones en el ámbito docente del metaverso y su impacto en el derecho a la protección de datos, a la intimidad o al olvido digital, entre otros. La autora se plantea si está la legislación actual preparada para hacer frente a esta nueva realidad que tiene como características esenciales la sincronización y la interoperabilidad, desbordando el ámbito territorial de las normas. y cuestionándonos sobre la perspectiva ética de su régimen jurídico.

El tercer artículo lleva por título “El Prácticum del Grado en Criminología: normativa, funcionamiento y nuevos desafíos” ha sido realizado por Paloma Bárcena López, Profesora Tutora en Criminología en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Este artículo se centra en el análisis de distintas cuestiones relativas a las prácticas del Grado en Criminología. La autora realiza una excelente revisión normativa en relación con problemas que se presentan en la gestión del proceso de prácticas por parte de las personas implicadas: docentes, profesionales y estudiantes. Muy valioso es el estudio que realiza sobre las peculiaridades del prácticum del Grado en Criminología y la aportación de experiencias que se llevan a cabo en otros países (Canadá, Italia, Francia) en el diseño de prácticas que a juicio de la autora cumplen con los objetivos docentes y se adaptan a los nuevos tiempos. Por último, la autora, habiendo analizado la situación del prácticum en España, propone mejoras como que en los títulos de Criminología existan tres tipos de prácticum: presencial, virtual y de investigación.

El bloque de innovación educativa se cierra con el artículo titulado “Reflexiones sobre formación a distancia en el ámbito de la formación profesional y universitaria desde una perspectiva jurídica”, escrito por Luis Sebastián Castañares, Profesor de ADEIT de la Universitat de València, y José Manuel López Jiménez, Profesor de Derecho del Trabajo de la Universidad Internacional Isabel I de Castilla. Los

autores en este interesante y acertado artículo analizan la evolución de los aspectos más significativos del régimen jurídico de la formación a distancia en España, tanto en el ámbito de la Formación Profesional como en el ámbito universitario. Particularmente, se centran en el análisis de la oferta formativa de grados universitarios, pero muy especialmente en la oferta formativa de módulos profesionales en los que se contienen materias jurídicas. En cuanto a la estructura del artículo, en primer lugar, se examina el marco jurídico de la formación a distancia en España, tanto en el sistema de Formación Profesional, como a la normativa nacional consolidada sobre enseñanza a distancia en el espacio universitario. Seguidamente se detallan metodologías y recursos relacionados con la tele formación de contenidos jurídicos y, finalmente, los autores ofrecen algunas perspectivas de futuro en el desarrollo de la tele formación, valorando la misma como una herramienta eficaz de formación orientada al aprendizaje a lo largo de la vida.

El bloque dedicado a la investigación sustantiva está formado por un artículo titulado “Crash: cómo una década de crisis financieras ha cambiado el mundo (A. Tooze, 2018) Una relectura en 2022”, realizado por Daniel Coronas Valle, Profesor Sustituto Interino de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad de Málaga, y Carmen Coronas Muñoz, estudiante de la UMA. Los autores con gran solvencia argumentativa hacen una relectura de la obra de Tooze con una clara intención de intentar arrojar luz y comprender la situación que está atravesando la economía actualmente con la existencia del COVID-19, la guerra de Ucrania y la actual crisis energética y económica. Abordan no sólo el análisis que Tooze hace desde la órbita histórica y económica, sino también desde la visión geopolítica mundial, sociológica y jurídica para resaltar el debate sobre la desigualdad global que tanto inquieta a Tooze. Toda propuesta política dirigida a intentar ser resolución de esta crisis de 2008 es objeto de análisis y, en algunos casos, redefinirá el papel de la política tanto de derechas como de izquierdas, al tiempo que indagará sobre el auge de los populismos. El artículo concluye con unas esclarecedoras conclusiones de los autores.

El presente número de nuestra Revista se cierra con cinco reseñas. La primera de ellas ha sido realizada por Belén López Donaire, Directora de los Servicios Jurídicos de la Administración de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, sobre la obra colectiva *Implantación de la Administración electrónica y de la E-factura*, dirigida por del Profesor de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) Jaime Pintos Santiago, cuya segunda edición ha sido publicada en 2020 por la editorial Wolters Kluwer: El Consultor de los Ayuntamientos. La segunda reseña ha sido elaborada por Cynthia Inmaculada Mata Torres, Doctoranda en Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Málaga, sobre la monografía *La certificación forestal, un instrumento económico de mercado al servicio de la gestión forestal sostenible* del Profesor de la Universidad de Burgos, Fernando García-Moreno Rodríguez, publicada en 2021 por la editorial Thomson Reuters Aranzadi. La tercera reseña, a cargo de Antonio José Vélez Toro, Profesor Sustituto Interino de la Universidad de Granada, sobre la monografía *La subasta judicial electrónica* del profesor de la Universidad de Granada Rubén López Picó, publicada en 2022 por la editorial Thomson Reuters Aranzadi. La cuarta reseña ha sido realizada por Cristina González Tirado, Becaria de Colaboración del Ministerio de Universidades en la Universidad de Málaga, sobre la obra colectiva *Elementos para el estudio del Derecho de la Comunicación*, dirigida por Asunción Torres López, Profesora de la Universidad de Granada, José María Souvirón Morenilla, Profesor Emérito de la Universidad de Málaga y Manuel Rozados Oliva, Profesor de la Universidad de Cádiz, cuya cuarta edición ha sido publicada en 2022 por la editorial Tecnos. Y la última reseña, elaborada por quien les escribe, sobre la monografía *Desafíos regulatorios de la movilidad sostenible y su digitalización* del Profesor contratado Posdoctoral de la Universidad de Málaga Alberto España Pérez, publicada en 2022 por la editorial Thomson Reuters Aranzadi.

Concluyo la presentación agradeciendo a los autores del número su confianza por enviarnos sus trabajos para ser publicados en esta Revista y a los lectores por recurrir a nosotros para seguir aprendiendo.

Carmen María Ávila Rodríguez  
Subdirectora académica de la REJIE, Nueva época.

# **Innovación educativa y metodologías docentes**



## CASOS PRÁCTICOS JURÍDICOS BASADOS EN PROGRAMAS DE TELEVISIÓN<sup>1</sup>

Legal case studies based on tv shows

Recibido: 22 de noviembre de 2022

Aceptado: 27 de diciembre de 2022

José Alberto España Pérez  
Contratado postdoctoral  
[albertoespana@uma.es](mailto:albertoespana@uma.es)  
Universidad de Málaga

### RESUMEN

El audiovisual ha invadido nuestro día a día. Estamos rodeados de imágenes, sonidos o videos que visualizamos en múltiples pantallas. El poder de los elementos audiovisuales es innegable. En base a ello, este trabajo pretende exponer la metodología empleada en la asignatura Derecho Audiovisual, del Grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Málaga, para explicar el contenido docente de la misma, teniendo en cuenta que se trata de una titulación no jurídica, cuyos participantes presentan escasos o nulos conocimientos en el ámbito del Derecho. Junto con las clases magistrales, se ha introducido un nuevo método para que el alumnado asimile los conceptos jurídicos abordados en el temario. Así, se han mostrado diferentes fragmentos de programas de la televisión nacional para comprobar la correcta plasmación o no de la normativa reguladora de los contenidos audiovisuales. De forma dinámica, empírica y visualmente atractiva, el estudiantado ha podido indagar en los diferentes aspectos teóricos de la asignatura. Los resultados obtenidos demuestran la valoración positiva de esta experiencia, así como ser una herramienta adecuada para la explicación del Derecho en titulaciones universitarias no jurídicas.

### PALABRAS CLAVE

docencia, innovación docente, derecho audiovisual, televisión.

### ABSTRACT

The audiovisual has invaded our day to day. We are surrounded by images, sounds or videos that we visualize on multiple screens. The power of audiovisual elements is undeniable. Based on this, this work aims to expose the methodology used in the Audiovisual Law course, of the Audiovisual Communication Degree of the University of Malaga, to explain its teaching content, taking into account that it is a non-legal degree, whose students have little or no knowledge in the field of Law. Along with the lectures, a new method has been introduced for students to assimilate the legal concepts covered in the syllabus. Thus, the students have viewed different fragments of national television programs to verify the correct expression or not of the regulatory regulations for audiovisual content. In a dynamic, empirical and visually attractive way, the students have been able to investigate the different theoretical aspects of the subject. The results obtained demonstrate the positive assessment of this experience, as well as an adequate tool for the explanation of Law in non-legal university degrees.

### KEYWORDS

teaching, teaching innovation, audiovisual law, television.

<sup>1</sup> El presente artículo se realiza en el ámbito del Instituto Emergente de Justicia, Cooperación y Servicios de Interés General de la Universidad de Málaga (Instituto Relatio).

**Sumario:** 1. Introducción. 2. El uso de las TIC para el desarrollo de competencias entre el alumnado. 3. La necesidad del estudio del Derecho en el grado de Comunicación Audiovisual. 4. El estado de la cuestión. 5. La experiencia metodológica. 5.1. La asignatura Derecho Audiovisual. 5.2. Descripción del contexto y de los participantes. 5.3. Descripción de la experiencia. 5.4. Objetivos. 5.5. Materiales. 5.6. Resultados. 5.7. Propuestas para futuras experiencias. 6. Conclusiones. 7. Bibliografía.

## 1. Introducción.

El aprendizaje del Derecho no es una tarea sencilla. La extensión de la materia y la intensidad de sus contenidos dificultan la labor. Esto se complica aún más si la enseñanza de la misma se realiza en una titulación no jurídica, cuyos estudiantes poseen una base escasa o nula en el Derecho. A ello, hay que añadir que el alumnado actual ha cambiado. No es el mismo de hace veinte años. Aprende de una manera distinta, a sazón de los cambios sociales que se han producido. Mientras que la generación del *baby boom* creció con un libro, cuento o tebeo como principal evasión y concibiendo la televisión como un electrodoméstico más de consumo ocasional; nos encontramos ahora con *millennials* o nativos digitales que han visto como el audiovisual ha enterrado al texto impreso.

En base a esta premisa, se ha desarrollado en la asignatura Derecho Audiovisual del Grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Málaga un nuevo método para la explicación de la misma. Junto a las exposiciones teóricas, se ha propuesto la realización de casos prácticos basados en la visualización de diversos fragmentos de programas de la televisión nacional para comprobar su adecuación a la normativa que regula los contenidos audiovisuales de los prestadores de servicios de comunicación audiovisual. En este sentido, LEÓN afirma que “[...]la vinculación de ideas procedentes de series de televisión, películas, libros y videojuegos con los contenidos a desarrollar a lo largo de las sesiones de clase supone una apuesta innovadora en la docencia que redundaría en la mejora de la calidad de la enseñanza impartida al lograr la motivación del alumnado en clase y facilitar el aprendizaje utilizando ejemplos cercanos y conocidos”<sup>2</sup>.

En vez de encontrar un obstáculo en la omnipresencia del audiovisual entre los jóvenes, se ha utilizado tal tendencia para innovar en la metodología docente. Generalmente, la resolución de casos prácticos en el ámbito del Derecho se ha diseñado sobre la base de una sentencia o fragmentos legislativos. Sin embargo, en esta ocasión se ha querido escapar de concepciones tradicionalistas para aprovechar todas las ventajas que posibilitan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Por ello, el presente trabajo pretende exponer la experiencia docente impulsada en la asignatura Derecho Audiovisual de la titulación de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Málaga durante el curso 2020/2021. Una propuesta abierta a futuras innovaciones e ideas de mejoras para trasladar la curiosidad por el mundo jurídico a alumnos que no cursan el Grado en Derecho. Para lograr enmarcar el tema objeto de estudio se aborda de forma preliminar el trascendental papel que las nuevas tecnologías ostenta en la sociedad actual y, por extensión, en el ámbito pedagógico; así como la importancia de cursar estudios en Derecho en cualquier tipo de titulación debido a la transversalidad de la materia y su

---

<sup>2</sup> LEÓN, P. (2015). “Docere delectando: series, películas y videojuegos como herramientas de innovación docente”. *Opción*, núm. especial 4, p. 658. [En línea] <http://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20576>.

significación en la construcción de ciudadanos responsables, concedores de los principios y valores que rigen la vida en sociedad.

## 2. El uso de las TIC para el desarrollo de competencias entre el alumnado.

Las TIC se están introduciendo de manera paulatina en las aulas, tanto que son una herramienta de indiscutible valor y efectividad<sup>3</sup>. En los últimos tiempos, han jugado un papel muy relevante en la enseñanza universitaria. Su fácil acceso y versatilidad la han convertido en una fuente didáctica de gran provecho para numerosas experiencias docentes. Las ventajas de las TIC para la docencia universitaria son múltiples: un infinito campo de recursos educativos, poder acceder de manera instantánea a grandes volúmenes de información, tener resultados de forma rápida, mayor flexibilidad en los tiempos y espacios dedicados a la adquisición de competencias, métodos de aprendizaje más innovadores, colaboración entre estudiantes, etc.<sup>4</sup>

Las TIC aglutinan un buen número de fuentes de información, desde el CD-ROM hasta Internet. Algunas son de fácil manejo y otras requieren mayor especialización. Por eso, para lograr una verdadera incorporación de las TIC a las aulas se precisa de un cierto nivel de competencia técnica para que se pueda obtener de ellas todo el provecho. Así, será necesario evaluar el conocimiento de las herramientas digitales por parte del alumnado, que con gran seguridad será bastante alto dado que han crecido en un mundo dominado por la informática y las innovaciones técnicas; y, por otro lado, el del profesorado, cuestión más ardua ya que la mayoría de ellos se sienten abrumados ante la avalancha tecnológica, al contar, generalmente, con precarios conocimientos y destrezas en este sentido<sup>5</sup>.

Sin embargo, a pesar del potencial que tienen las nuevas tecnologías en la docencia, parece que existe un cierto desequilibrio entre la potencialidad de las TIC que se han incorporado a las aulas y la escasa renovación de los procesos pedagógicos. En ocasiones se cree que la sustitución de la pizarra por el *power point* ya equivale a un uso de las tecnologías de la información y la comunicación<sup>6</sup>. Y nada más lejos de la realidad. Es necesario que exista una verdadera cohesión entre la utilización de las innovaciones tecnológicas y su fin educativo, ya que de nada sirve innovar por innovar.

Para ello, hay que repensar la metodología docente, conocer con amplitud las herramientas tecnológicas disponibles para su inclusión en la docencia y evaluar si las mismas ayudan o facilitan el aprendizaje de los contenidos docentes. Sin un buen enfoque, planificación y utilización de las nuevas tecnologías no se producirá una verdadera transformación de la docencia universitaria, ya que las TIC por sí mismas no mejorarán la

<sup>3</sup> CANÓS, L. y MAURI, J. (2005). *Metodologías activas para la docencia y aplicación de las nuevas tecnologías: una experiencia*. XX Simposium Nacional de la URSI. Gandía, Valencia, p.3. [En línea] [https://www.researchgate.net/publication/26626090\\_El\\_uso\\_de\\_las\\_nuevas\\_tecnologias\\_aplicadas\\_a\\_la\\_educacion\\_superior](https://www.researchgate.net/publication/26626090_El_uso_de_las_nuevas_tecnologias_aplicadas_a_la_educacion_superior).

<sup>4</sup> CANÓS DARÓS, L.; RAMÓN FERNÁNDEZ, F. y ALBALADEJO FERNÁNDEZ-SILGADO, M. (2008). *Los roles docentes y discentes ante las nuevas tecnologías y el proceso de convergencia europea*. V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Valencia. [En línea] <https://www.aiduasociacion.org/los-roles-docentes-y-discentes-ante-las-nuevas-tecnologias-y-el-proceso-de-convergencia-europea/>.

<sup>5</sup> Como sostiene VIÑALS y CUENCA, “[I]a tecnología ocupa un lugar central no solo en el uso de nuevas metodologías sino también en la readaptación del papel de los docentes en las aulas”. Vid., VIÑALS, A. y CUENCA, J. (2016). “El rol del docente en la era digital”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 30, núm.2, p. 112. [En línea] <https://www.redalyc.org/pdf/274/27447325008.pdf>.

<sup>6</sup> ESTEVE, F. (2009). “Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0”. *La Cuestión Universitaria*, núm. 5, p. 59. [En línea] <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/viewFile/3337/3402>.

enseñanza<sup>7</sup>. Las tecnologías no producen un avance en la innovación educativa, sino por el contrario, se necesita de un planteamiento lógico y cohesionado en su utilización pedagógica.

### 3. La necesidad del estudio del Derecho en el Grado de Comunicación Audiovisual.

El Derecho es una disciplina totalmente transversal. Cualquier ámbito de la vida diaria es susceptible de ser contemplado bajo el prisma jurídico. De hecho, según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (DRAE) el “Derecho es el conjunto de principios y normas, expresivos de una idea de justicia y de orden, que regulan las relaciones humanas en toda sociedad y cuya observancia puede ser impuesta de manera coactiva”. A diferencia de los seres salvajes, las personas necesitan saber las conductas permitidas en una sociedad y aquellas que son reprochables. De hecho, el Derecho nace con la comunidad y fomenta el mantenimiento y cohesión de la misma. Es una forma de garantizar la igualdad, al reconocer que todas las personas son iguales ante la Ley sin que pueda existir ningún tipo de discriminación. Pero el Derecho es, a su vez, una conjunción entre sociedad, normas y valores. Ninguna conducta humana es ajena a la subsunción en la regulación jurídica<sup>8</sup>. Además, el Derecho es un mecanismo de garantía para la seguridad individual, protege los valores humanos, establece patrones de conductas e incluso compele para mantener el orden social.

Introducir el estudio del Derecho en las titulaciones no jurídicas como asignatura de formación básica y evaluable es una medida más que acertada, ya que no solo ofrece un conocimiento específico sobre los aspectos legales del objeto de cada carrera universitaria, además, proporciona juicio sobre las normas primarias que rigen la vida en comunidad. En este sentido, el Derecho constituye en sí mismo el pilar de una sociedad libre, informada y justa; así como, una guía de los valores y principios de la libertad, la igualdad y la justicia<sup>9</sup>. Aspectos que cualquier persona que se esté formando debe conocer y asimilar.

Bajo esta premisa, no es de extrañar que, desde la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior, un buen número de titulaciones universitarias, adscritas a las Ciencias Sociales o Ingenierías (a excepción del Grado en Derecho), hayan incluido en sus planes de estudios materias jurídicas, algunas veces de manera obligatoria y otras mediante asignaturas optativas<sup>10</sup>. Tal es el caso del Grado de Comunicación Audiovisual que incluye entre sus materias básicas el Derecho.

Dependiendo de la universidad que se trate, la denominación de la asignatura jurídica en el Grado de Comunicación Audiovisual varía. En ocasiones, aparece nombrada como

---

<sup>7</sup> DUART, J. M. (2008). “El valor de las TIC en educación superior”. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 5, núm. 1. [En línea] <http://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/view/v5n1-editorial.html>.

<sup>8</sup> MONTEJANO, B. (2000). “Importancia del Derecho Natural en los estudios jurídicos”. *Revista de formación cívica y de acción cultural, según el derecho natural y cristiano*, núm. 387-388, pp. 667-670.

<sup>9</sup> Sobre la posibilidad de convertir el Derecho en una asignatura troncal en la enseñanza obligatoria, vid., CRUZ OVAL, D.V. (2020). “La necesidad de introducción de la asignatura de Derecho en la enseñanza obligatoria”. *El digital de canarias.net*. [En línea] <http://www.eldigitaldecanarias.net/index.php/ventanas-de-opinion/51040-la-necesidad-de-introduccion-de-la-asignatura-de-derecho-en-la-ensenanza-obligatoria>.

<sup>10</sup> MOYA GUILLEM, C. (coord.); BALLESTER LAGUNA, F.; BUSTOS MORENO, Y.; MARAZUELA BURILLO, E. y NÚÑEZ VALLS, J.M. (2016), “Las dificultades para la docencia del Derecho en el Grado en Trabajo Social”. En: ROIG-VILA, R.; BLASCO MIRA, J.E; LLEDÓ CARRERES, A. y PELLÍN BUADES, N. (eds.) *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones*. Alicante: Universidad de Alicante, pp.1650-1651. [En línea] <http://hdl.handle.net/10045/60403>.

Derecho de la Información, Derecho de la Comunicación, Derecho de la Información y de la Comunicación, Derecho Audiovisual (como ocurren en la Universidad de Málaga) o simplemente como Derecho. Sus contenidos docentes son bastante similares. Generalmente constan de una introducción al Derecho en sentido general (sistema de fuentes, principios del Estado de Derecho, valores jurídicos...), una introducción al Derecho público (organización de los poderes públicos, ordenamiento jurídico-administrativo, la organización de la Administración Pública...); para posteriormente profundizar en el ámbito específico del Derecho audiovisual propiamente dicho. En este sentido, se abordan cuestiones relacionadas con el derecho administrativo y constitucional; reparando la atención en aspectos jurídicos del ámbito periodístico, del sector de las telecomunicaciones, del cine o de la publicidad.

En ocasiones se produce el nacimiento de nuevas disciplinas en el mundo del Derecho y en otras, son más bien una separación del tronco común, ya sea por el febril crecimiento de sus nuevas ramas o por ciertas tendencias. El Derecho audiovisual se podría encuadrar como un reciente fenómeno jurídico de génesis de la disciplina. Desde la aparición de las nuevas tecnologías se han generado nuevas realidades necesarias de regulación. Lo que se ha traducido en una intensa actividad normativa que ha sido (y es) objeto de sistematización y explicación. En ese afán de especialización y conceptualización, la materia Derecho audiovisual ofrece conocimientos del Derecho a la información, Derecho de los medios audiovisuales y de las telecomunicaciones.

En cualquier caso, con la materia se pretende que el alumnado adquiera, de forma general, un conocimiento de la experiencia jurídica y del objeto del estudio de la teoría general del Derecho para que pueda distinguir entre los distintos órdenes normativos que regulan la conducta humana; comprender el sistema de fuentes jurídicas; y conocer el conjunto de valores y principios jurídicos, éticos, morales y sociales asumidos por el ordenamiento jurídico. De manera específica, se busca indagar en los aspectos del Derecho público del ámbito audiovisual, esto es, conocer el marco constitucional y legal de los derechos y límites de la comunicación audiovisual; manejar las fuentes normativas del Derecho audiovisual y del marco jurídico de la autorregulación en el sector; y conocer el Derecho en el ejercicio de la comunicación audiovisual en los distintos medios.

Habitualmente, el Grado en Comunicación Audiovisual tan solo cuenta con una asignatura jurídica en los planes de estudios, por lo que supone la única formación específica sobre el marco legal de la actividad audiovisual que el estudiantado recibe a lo largo de los cuatro años de carrera. Esto incide en la necesidad de una buena estructuración de la asignatura para que el alumno pueda obtener un conocimiento certero, sensato y razonable del ordenamiento jurídico audiovisual, al ser la primera y única toma de contacto que va a tener con el Derecho durante su formación universitaria.

Y no es extraño que los alumnos de titulaciones no jurídicas (en nuestro caso del Grado de Comunicación Audiovisual) se pregunten por qué tienen que enfrentarse a una asignatura jurídica cuando no han elegido cursar la carrera de Derecho. En este sentido, la diversificación de la oferta televisiva, Internet y el surgimiento de productos y servicios audiovisuales para diversos soportes han provocado que la industria audiovisual goce de una gran complejidad y, con ello, de una intensa producción normativa para regular las diferentes relaciones subyacentes que se producen en este campo. Conocer éstas o, al menos, saber reconocerlas y localizarlas es algo esencial para futuros trabajadores del sector audiovisual. De hecho, cada vez con más asiduidad se requieren de profesionales de la comunicación con un cierto grado de conocimientos legales dadas las singularidades de la industria del cine y

del audiovisual, cambiante por definición, y que opera no sólo a nivel nacional sino también internacional. Así, es de indiscutible consideración en el mundo audiovisual, un ámbito con una intervención pública notable y con un prolífico marco legal, la necesidad de saber, comprender y analizar estos aspectos para poder ejercer como un competente profesional de la comunicación.

#### 4. El estado de la cuestión.

“La doctrina se ha ocupado someramente sobre la enseñanza del Derecho a través de medios audiovisuales, e incluso siguiendo la máxima de que ‘el derecho está en todas partes’<sup>11</sup>. Los estudios focalizados en el aprendizaje jurídico a través de elementos audiovisuales comenzaron hace más de dos décadas en el mundo anglosajón, principalmente, utilizando el cine<sup>12</sup>. Y es que las cuestiones legales son continuamente abordadas en el séptimo arte<sup>13</sup>, permitiendo “[...]un conjunto suficientemente amplio de estudios sobre la presencia del Derecho en las narraciones cinematográficas[...]”<sup>14</sup>. No obstante, surge la pregunta de si es posible o adecuado enseñar Derecho a través del cine y si ello puede ser beneficioso para que el alumnado interiorice las lecciones<sup>15</sup>. La respuesta no puede ser más que afirmativa. Con el visionado de películas “[...]se puede contribuir a enseñar y aprender materias desde diferentes ángulos o puntos de vista. No cabe duda de que unos pocos segundos de retina son a veces más efectivos que varias horas de clases magistrales”, afirma RUIZ SANZ<sup>16</sup>. Además, el Derecho engloba una realidad amplia y compleja, en continua relación con otros fenómenos. De manera que, como sostiene PÉREZ TRIVIÑO, “[...] el cine puede contribuir a mostrar esas diversas aristas de las que se compone el Derecho, así como sus múltiples y variadas conexiones con esos otros ámbitos con los que interactúa: la sociedad, la política, la moral, etc. Esto es lo que podría denominarse *potencialidad contextual* del cine”<sup>17</sup>. “[E]n el campo educativo se convierte en una herramienta visual, auditiva, sensitiva y estimulante, que de la mano del recurso teórico que aporta el docente,

<sup>11</sup> RAMÓN FERNÁNDEZ, R. (2019). “La enseñanza derecho civil a través del elemento audiovisual en titulaciones no jurídicas: una innovación docente en la Universitat Politècnica de València”. *Revista de Educación y Derecho*, núm. 20, p. 6. [En línea] <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/29704>.

<sup>12</sup> THURY CORNEJO, V. (2009). “El cine, ¿nos aporta algo diferente para la enseñanza del Derecho?”. *Academia: Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, núm. 14, p. 59. RIVAYA GARCÍA, por su parte, fija la llegada de Derecho y cine en España en el año 2000, vid., RIVAYA GARCÍA, B. (2009). “Algunas preguntas sobre derecho y cine”. *Anuario de filosofía del derecho*, núm. 26, p. 221. [En línea] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3313265>. Y es que como sostiene RUIZ SANZ, “[...] el cine sobrepasa esa función de mero divertimento en cuanto se convierte en medio efectivo de comunicación de masas. Su capacidad de sensibilización e inspiración de modelos de comportamiento hace que se transforme en testigo de las historias o relatos que se reproducen en cada momento a través de la pantalla, poniendo de manifiesto pautas de actuación y puntos de vista sobre hechos y actos humanos [...]”. Vid., RUIZ SANZ, M. (2010). “La enseñanza del Derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas”. *Revista de Educación y Derecho*, núm. 2, p. 5. [En línea] <http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/2320/2459>.

<sup>13</sup> CORDERO CUTILLAS, I.; ESCRIBANO TORTAJADA, P. y MARTÍNEZ VÁZQUEZ DE CASTRO, L. (2014). “Cine y Derecho de Familia: una nueva visión de la metodología práctica”. *Revista de Educación y Derecho*, núm. 9, pp. 1-16. [En línea] <http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/10209/13053>.

<sup>14</sup> RIVAYA GARCÍA, B. (2006). “Derecho y cine. Sobre las posibilidades del cine como instrumento para la didáctica jurídica”. En: PRESNO LINERA, M.A y RIVAYA GARCÍA, B. (coords.). *Una introducción cinematográfica al Derecho*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 12-13.

<sup>15</sup> *Ibid.*, pp.12-29.

<sup>16</sup> RUIZ SANZ, M. *op. cit.* p.3.

<sup>17</sup> PÉREZ TRIVIÑO, J.L. (2010). “Cine y Derecho. Aplicaciones docentes. Anuario de filosofía del derecho”. *Anuario de filosofía del derecho*, núm. 26, p. 247. [En línea] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3313271>.

ayuda a sublimar el acto formador en una experiencia de gozo y reflexión, según CAICEDO MOSCOTE y MONTOYA ESCOBAR<sup>18</sup>.

En la universidad estadounidense existe un movimiento denominado *Law and Cinema* o *Law and Film Movement* que estudia el Derecho en el marco cinematográfico dentro del ámbito de los *Cultural Legal Studies*<sup>19</sup>. No está de más recordar la amplia cinematografía estadounidense que aborda las cuestiones jurídicas, desde la mítica *Matar a un ruiseñor* (Robert Mulligan, 1962) hasta *Algunos hombres buenos* (Rob Reiner, 1992) o la más reciente, *Figuras ocultas* (Theodore Melfi, 2016).

A nivel interno, desataca especialmente el Proyecto DeCine, una iniciativa de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Coruña creada en 2005, donde los docentes aprovechan el potencial del cine en la enseñanza del Derecho. Fruto de ello, nació la asignatura optativa Aproximación cinematográfica al Derecho, del Grado de Derecho, donde se proyectan películas como recurso didáctico complementario a la docencia<sup>20</sup>. Otra iniciativa interesante es la desarrollada por la Red de investigación sobre docencia en Derecho penal, Derecho penitenciario y Política criminal<sup>21</sup>. Este grupo ha diseñado una herramienta didáctica basada en la elaboración de fichas sobre películas cinematográficas donde se abordan cuestiones jurídicas penales, para, a raíz de ahí, elaborar casos prácticos. A estos ejemplos se podrían añadir muchos otros proyectos de investigación que han aupado la interrelación entre el Derecho y el cine<sup>22</sup>.

Todo ello ha desembocado en una amplia literatura sobre el séptimo arte y las enseñanzas legales que ha consolidado una dilatada comunidad de investigadores en este sentido, englobando a diferentes ramas del Derecho, desde la filosofía jurídica, el Derecho civil, penal o comparado. Asimismo, en los últimos años se han implantado diferentes asignaturas que aúnan Derecho y cine de forma específica en las facultades españolas<sup>23</sup>. A esto, habría que sumar una amplia oferta de cursos universitarios que se centran en el matrimonio entre las Ciencias Jurídicas y el mundo cinematográfico. Así como, un buen número de libros que abordan la temática jurídica en el cine. En tal sentido, es reseñable la colección *Cine y*

---

<sup>18</sup> CAICEDO MOSCOTE, V.H. y MONTOYA ESCOBAR, M.C. (2019). “El cine como herramienta para la comprensión del Derecho”. *In DISCIPLINAS*, vol. 5, núm. 9, p. 19. [En línea] <https://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/indisciplinas/article/view/654/870>

<sup>19</sup> MACHURA, S. (2016). “Law and Cinema Movement”. En: PICART, C.J.; JACOBSEN, M.H. y GREEK, C. (eds.). *Framing Law and Crime*. Maryland: Fairleigh Dickinson University Press, pp. 25-58.

<sup>20</sup> Proyecto DeCine es una revista electrónica de periodicidad continuada de la Red de Profesores para la Elaboración de Materiales Didácticos para la Enseñanza del Derecho a través del Cine de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Coruña. Su iniciativa se puede consultar en el siguiente enlace: <https://proyectodecine.wordpress.com/presentacion/>.

<sup>21</sup> La Red está formada por nueve docentes e investigadores en Derecho penal, provenientes de la Universidad de Alicante, la Universidad de València y la Universidad de Huelva. Vid., SANDOVAL, J.C. (coord.), ANARTE BORRALLA, E.; BLANCO CORDERO, I.; DOVAL PAÍS, A.; FERNÁNDEZ-PACHECO ESTRADA, C.; JUANATEY DORADO, C. [et al.] (2013). “La enseñanza del Derecho penal a través de medios audiovisuales”. En: ÁLVAREZ TERUEL, J.D.; TORTOSA IBÁÑEZ, T. y PELLÍN BUADES, N. (coords.). *La producción científica y la actividad de innovación docente en proyectos de redes*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 1068-1082. [En línea] <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/36042>.

<sup>22</sup> Como el Proyecto de Introducción a los estudios de Derecho y Cine; y Cine y Didáctica Jurídica. Ambos de la Universidad de Oviedo.

<sup>23</sup> RIVAYA GARCÍA cita algunas: Universidad de Oviedo (Derecho y Cine), Universidad de Valencia (Cine y Derecho), Universidad Rey Juan Carlos, de Madrid (Historia, Derecho y Cine), Universidad de León (Cine, Literatura, Música y Derecho), Universidad de Barcelona (Cine y Derecho), Universidad Pompeu Fabra (Derecho, moral y política: reflexiones a través del cine), Universidad de Burgos (Derecho y Cine). Vid., RIVAYA GARCÍA, B. (2009), *op. cit.*, p. 220.

Derecho editada por la editorial Tirant lo Blanch; un proyecto que nació en 2002 para diseccionar aquellas cintas que trataban asuntos legales<sup>24</sup>.

Habitualmente, el cine y las series<sup>25</sup> han sido los materiales audiovisuales escogidos para diseñar casos prácticos jurídicos<sup>26</sup>. Si atendemos a esta última obra audiovisual, es bastante frecuente recurrir a las series de animación para facilitar la comprensión de problemas consuetudinarios<sup>27</sup>. El alumnado ve un episodio de una ficción animada conocida y, posteriormente, responde a un caso práctico con cuestiones relacionadas con el capítulo visto y donde se hace necesario aplicar una legislación concreta<sup>28</sup>. Un ejemplo de ello lo encontramos en Los Simpsons, unos dibujos mundialmente conocidos que se desarrolla en la época actual y que a lo largo de sus más de seiscientos episodios plantean numerosas situaciones dignas de análisis<sup>29</sup>.

Aunar Derecho y audiovisual para trasladar al estudiantado un mejor conocimiento de las cuestiones a estudiar tiene grandes beneficios. CORDERO CUTILLAS y otros han señalado los aspectos positivos que presenta el cine en la enseñanza docente. “[E]n primer lugar, puede ayudar a analizar las implicaciones que puede tener para las partes una decisión judicial concreta. En segundo lugar, puede ayudar a ver el impacto social que tiene un conflicto jurídico concreto (por ejemplo, la custodia compartida, la toma de decisiones de menores, etc.), y en tercer, y último lugar, tampoco podemos negar que este tipo de actividades pueden parecerles más amenas o interesantes a los alumnos que otro tipo de prácticas”<sup>30</sup>. Asimismo, también presenta inconvenientes. No se pueden sustituir todas las clases prácticas por el análisis de películas, ya que el alumno tiene que ser capaz de resolver

<sup>24</sup> Tal colección se puede consultar en <https://editorial.tirant.com/es/colecciones/cine-y-derecho>.

<sup>25</sup> Por ejemplo, el ya citado Proyecto DeCine ha dedicado reseñas a la serie Black Mirror o 24.

<sup>26</sup> También en documentales, vid., CABEDO MALLOL, V.; CASAR FURIÓ, M. E.; GIMÉNEZ CHORNET, V.; LULL NOGUERA, C.; OLTRA GUTIÉRREZ, J. V. y RAMÓN FERNÁNDEZ, F. (2018). *Casos prácticos jurídicos basados en documentales*. Valencia: Tirant lo Blanch. E incluso también en la literatura, vid., LUCAS MARTÍN, F.J. (2014). “Sobre Cine, Literatura y Derecho: una aproximación”. *Revista de Educación y Derecho*, núm. 9, pp. 1-6. [En línea] <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/10194/13272>.

<sup>27</sup> RAMÓN FERNÁNDEZ, F.; CABEDO MALLOL, V.; CASAR FURIÓ, M.; GIMÉNEZ CHORNET, V. y OLTRA GUTIÉRREZ, J. (2016). *Utilización de las series de animación como recurso didáctico en la elaboración de casos. Análisis de una experiencia en la innovación docente en la Universitat Politècnica de València*. INRED 2016. II Congreso nacional de innovación educativa y docencia en red. Valencia. DOI: <https://doi.org/10.4995/INRED2016.2016.4279>. Y CABEDO MALLOL, V.; CASAR FURIÓ, M. E.; GIMÉNEZ CHORNET, V.; OLTRA GUTIÉRREZ, J. V. y RAMÓN FERNÁNDEZ, F. (2016). *Casos prácticos jurídicos basados en series de animación*. Valencia: Tirant lo Blanch.

<sup>28</sup> CABEDO MALLOL, V.; CASAR FURIÓ, M. E.; GIMÉNEZ CHORNET, V.; OLTRA GUTIÉRREZ, J. V. y RAMÓN FERNÁNDEZ, F. (2016). *Casos prácticos jurídicos basados en series de animación*. Valencia: Tirant lo Blanch.

<sup>29</sup> LAZO, C. M. y TOVAR LAHERAS, A. (2011). “Los Simpson, un fenómeno social con 20 años de permanencia en la programación televisiva”. *Revista Mediterránea de Comunicación*, vol. 2, pp. 143-157. RAMÓN FERNÁNDEZ, F.; CABEDO MALLOL, V.; CASAR FURIÓ, M.; GIMÉNEZ CHORNET, V. y OLTRA GUTIÉRREZ, J. (2016). *La utilización de un episodio de la serie de ficción «Los Simpson» como herramienta para la evaluación de la competencia transversal de pensamiento crítico en la Universitat Politècnica de València*. Segundo Congreso Internacional Virtual sobre la Educación en el Siglo XXI. Málaga, pp. 560-569. [En línea] <http://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2017/educacion/index.htm>. Y ABEL SOUTO, M. (2012). “Desde la literatura, ópera, cine y televisión hasta las ciencias jurídicas y el derecho penal mediante la nueva técnica pedagógica del aprendizaje basado en problemas”. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 5, pp. 95-97. [En línea] <https://revistas.uma.es/index.php/rejienuveaepoca/article/view/7796>.

<sup>30</sup> CORDERO CUTILLAS, I.; ESCRIBANO TORTAJADA, P. y MARTÍNEZ VÁZQUEZ DE CASTRO, L. *op.cit.* p. 8.

adecuadamente los casos prácticos o conflictos jurídicos con los que se va a enfrentar en su actividad profesional<sup>31</sup>. En el mismo sentido, se pronuncia RIVAYA al considerar que no se puede convertir la enseñanza jurídica en una enseñanza cinematográfica, sino más bien en un complemento de la misma<sup>32</sup>.

No obstante, las experiencias docentes con elementos audiovisuales se han basado en el cine, las series de ficción o los documentales, pero no así en los programas de televisión. Es prácticamente nula la bibliografía existente sobre la instrucción del Derecho a través del visionado de géneros catódicos. Quizá ello se deba a la denostada imagen que ostenta la televisión y los prejuicios existentes en torno a ella. Sin embargo, esto no debe ser óbice para su estudio y análisis, que ayude a fomentar la conciencia crítica sobre la misma y apueste por una visión diferente del medio. De hecho, es innegable el poder de penetración que ostenta y su influencia en la sociedad. La televisión se configura como el medio de comunicación estrella en la mayoría de los hogares españoles y supone una de las principales formas de información de los ciudadanos.

Ya sea por error o por acierto, los diferentes contenidos televisivos y las situaciones que ocurren en los programas son susceptibles de ser analizadas bajo el prisma jurídico y con más inri en la asignatura de Derecho Audiovisual, dado el temario de la misma. Es más, son muchas las actuaciones que cometen los operadores de radiodifusión televisiva que son objeto de intervención administrativa o judicialización<sup>33</sup>.

## 5. La experiencia metodológica.

### 5.1. La asignatura Derecho Audiovisual.

La experiencia se ha puesto en práctica en la asignatura Derecho Audiovisual del Grado de Comunicación Audiovisual que se imparte en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga. Es una materia de Formación Básica (FB), de seis créditos, incluida en el módulo de Ciencias Sociales según la estructuración de los estudios. La disciplina se enmarca en el Área de Derecho Administrativo, dentro del Departamento de Derecho Público, correspondiente a la Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga. En la misma se aborda la regulación del sector audiovisual, tanto desde su consideración básica (sujeto, medios y mensaje) como específica (operadores y prestadores en los diferentes servicios de comunicación audiovisual, explotación de los medios, los contenidos, derechos de los prestadores y del público, y responsabilidad en el desarrollo de la actividad audiovisual)<sup>34</sup>.

---

<sup>31</sup> *Ibid.* p. 9.

<sup>32</sup> RIVAYA, B. (2006). "Derecho y cine. Sobre las posibilidades del cine como instrumento para la didáctica jurídica". En: PRESNO LINERA, M.A. y RIVAYA, B. (coords.). *Una introducción cinematográfica al Derecho*. Valencia: Tirant lo Blanch, p. 23.

<sup>33</sup> Por ejemplo, la Comisión Nacional de los Mercados y de la Competencia (CNMC), abrió un expediente sancionador al grupo de comunicación Atresmedia por publicidad encubierta y emplazamiento de producto en televisión (<https://www.cnmc.es/novedad/incoacion-atresmedia-lasexta-viajerasconb-antena3-elcontenedor-20200701>). Asimismo, el grupo audiovisual Mediaset España fue condenado, en primera instancia, por vulnerar el derecho al honor, la intimidad personal y la propia imagen de la esposa de una celebridad ([https://vertele.eldiario.es/noticias/mediaset-telecinco-condena-indemnizacion-162000-euros-familia-tono-sanchis\\_0\\_2224877538.html](https://vertele.eldiario.es/noticias/mediaset-telecinco-condena-indemnizacion-162000-euros-familia-tono-sanchis_0_2224877538.html)).

<sup>34</sup> La guía docente de la asignatura se puede localizar en el siguiente enlace: [https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2019/ProgramasAsignaturas\\_Titulacion\\_5024\\_AsigUMA\\_51808.pdf](https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2019/ProgramasAsignaturas_Titulacion_5024_AsigUMA_51808.pdf).

Según el Libro Blanco Título de Grado en Comunicación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)<sup>35</sup>, las competencias generales y básicas de la asignatura son las siguientes: conocimientos fundamentales de las Ciencias Sociales; conocimiento del entorno político, económico, social y cultural que lo capacite para interactuar con la sociedad; conocimiento del ordenamiento jurídico de la información y de la comunicación, que establece el marco para el ejercicio profesional y capacidad para poder tratar con fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales) relacionadas con la comunicación; capacidad y habilidad para evaluar una situación y definir correctamente un problema o necesidad comunicativa desde la perspectiva de las Ciencias Sociales; capacidad para utilizar los principios y valores constitucionales como herramienta de trabajo en el desempeño de actividades comunicativas; desarrollo de la capacidad intelectual que permita reflexionar sobre la comunicación, no solo como práctica profesional, sino también a propósito de su papel, trascendencia, proyección y consecuencias a nivel individual, social, cultural y político; adquisición de una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico y desarrollo de la dialéctica argumentativa en comunicación. Como competencias transversales se señala el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, así como la promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y de los valores propios de una cultura de paz y de valores democráticos. Como competencias específicas se aduce a la capacidad de adaptación a las estructuras y mecanismos legislativos autonómicos, nacionales e internacionales en el campo de la comunicación audiovisual.

En base a ello, la asignatura pretende que el alumnado alcance un cierto grado de conocimiento y comprensión del ordenamiento jurídico de la información y de la comunicación para poder desarrollar su actividad profesional futura; capacidad para manejar fuentes jurídicas; y capacidad de aplicar el ordenamiento jurídico y sus principios y valores para la resolución de problemas (particularmente en el sector audiovisual).

En definitiva, el objetivo primordial de esta asignatura es familiarizar al estudiantado con el entorno jurídico (un ámbito que le es ajeno, en principio). Para que, de este modo, pueda desarrollar su actividad profesional con mayores garantías. Se intenta transmitir los conocimientos jurídicos básicos del marco legal aplicable al sector audiovisual. Además, junto con el aprendizaje del Derecho, de forma general, también se potencia la educación en valores mediante la adquisición de suficiente capacidad crítica.

## 5.2. Descripción del contexto y de los participantes.

Como se ha expuesto anteriormente, la asignatura se imparte en una titulación no jurídica, Grado de Comunicación Audiovisual, por lo que el perfil del alumnado se caracteriza por tener, generalmente, un escaso o nulo conocimiento del mundo jurídico. Para CANÓS DARÓS y RAMÓN FERNÁNDEZ, el prototipo del estudiante difiere mucho del que estudia en la Facultad de Derecho, por eso la enseñanza tiene que ser abordada y planteada de distinta forma<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> Libro Blanco del Título de Grado en comunicación de la *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)*. [En línea] [http://www.aneca.es/var/media/150336/libroblanco\\_comunicacion\\_def.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150336/libroblanco_comunicacion_def.pdf).

<sup>36</sup> CANÓS DARÓS, L. y RAMÓN FERNÁNDEZ, F. (2009). “La calidad de la docencia respecto a las nuevas tecnologías y recursos didácticos”. En: COLOMER VIADEL, A. (coord.). *Autogestión, cooperación y participación en las Ciencias Sociales*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, pp. 341-352.

La asignatura (y en general cualquier disciplina jurídica) ostenta la fama de ser una materia árida, con un alto grado de dificultad, donde hay que aprender conceptos de memoria y consultar un amplio rosario de normas, a sazón de sus modificaciones constantes<sup>37</sup>.

Así, el contexto de la asignatura se puede resumir en los siguientes puntos:

- Alumnado perteneciente a una titulación no jurídica.
- Desmotivación del alumnado. En base a una previa concepción estática del Derecho y la creencia de ser una materia extremadamente difícil, donde prima la utilización de mnemotecnia.
- Ignorancia de los conceptos jurídicos básicos, así como del sistema jurídico español y del funcionamiento de las instituciones esenciales del Estado.
- Obligatoriedad de la asignatura, ya que forma parte de la Formación Básica (FB) en la planificación del Grado. No se trata de una materia optativa.

### 5.3. Descripción de la experiencia.

A continuación, se expone la experiencia docente realizada en la asignatura Derecho Audiovisual del Grado de Comunicación Audiovisual, impartido en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga durante el curso académico 2020/2021. Una iniciativa que pretende reflexionar sobre la docencia del Derecho en una titulación no jurídica y el manejo de los recursos digitales y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para distanciarse de los patrones clásicos de enseñanza.

Para lograr una mayor implicación del alumnado se ideó una nueva metodología docente. Junta con las exposiciones teóricas se propuso la realización de diferentes tareas con el objeto de aplicar los conocimientos adquiridos a un caso real. Así, los estudiantes visualizaron fragmentos de varios minutos de programas de televisión, emitidos en canales de cobertura estatal, y ampliamente reconocibles por el gran público; para vislumbrar si la actuación que se mostraba en esos trozos se ajustaba a la legalidad o no. Cada ejercicio consistía en el visionado de un contenido audiovisual para, posteriormente, dar respuesta a una serie de preguntas que abordaban los conceptos jurídicos planteados en el temario.

En los fragmentos seleccionados se exponen sucesos o formas de proceder de programas de televisión que suscitan el debate en torno a su adecuación al ordenamiento jurídico<sup>38</sup>. A raíz de ahí, el alumnado tiene que responder a unas cuestiones a colación del contenido visualizado. Preguntas que evidencian la capacidad del estudiante para trasladar los conocimientos teóricos adquiridos a la práctica y que se focalizan en averiguar o reflexionar sobre si el programa televisivo ha actuado conforme a lo establecido en la ley.

Esta metodología es utilizada a partir del ecuador del temario, ya que en el ámbito jurídico la resolución de un caso práctico exige una serie de conocimientos básicos. En el

---

<sup>37</sup> COLAO, P. A. (2016). "Definición de un método docente para el aprendizaje de la parte general del Derecho tributario por no juristas". *Revista de Educación y Derecho*, núm. 13, p.8. [En línea] <http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/15505/18662>.

<sup>38</sup> Sobre el trabajo previo del docente a la hora de seleccionar material audiovisual, vid., CANO GALÁN, Y. (2019). "Derecho y cine: implementación y diseño de una estrategia docente en el marco del espacio europeo de educación superior". En: COTINO HUESO, L. y PRESNO LINERA, L.C. (coords.). *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*. Valencia: Universidad de Valencia, p. 219. [En línea] <https://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional.pdf> <https://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucion.al.pdf>.

Derecho positivo intentar encontrar una solución sin una base mínima no es posible. Pretender que los alumnos realicen ejercicios partiendo de la nada y sin unos cimientos requeriría un gran esfuerzo personal. Por ello, a medida que se avanza en la teoría y se adquieren destrezas en el manejo de textos legales y comprensión de los conceptos jurídicos, el estudiante se halla más preparado para enfrentarse a la resolución de los casos prácticos diseñados<sup>39</sup>.

Los ejercicios propuestos guardan grandes semejanzas con lo que RIVAYA denomina “comentario jurídico del texto filmico”<sup>40</sup>, es decir, análisis jurídico de una película o del fragmento seleccionado, pero en este caso concreto, referido a contenidos de los medios televisivos. Esto supone, como ha comprobado RAMÓN FERNÁNDEZ y otros, “[...]por un lado la utilización de las TIC, y por otro, el cambio radical de aplicación de un caso práctico en el aula, ya que tradicionalmente se diseñaban en las disciplinas jurídicas con un soporte predeterminado (un texto ya elaborado) en el que se incluían fragmentos de sentencias o de textos legales, y una serie de preguntas para contestar por parte del alumno”<sup>41</sup>.

En vez de plantear supuestos prácticos basados en lectura de jurisprudencia o examen de normativa, se ha optado por aprovechar el potencial del audiovisual y despertar así la curiosidad del alumnado con situaciones que ocurren en el proceder diario de los espacios que ocupan la parrilla de la televisión (destino profesional de muchos estudiantes del Grado en Comunicación Audiovisual). Así, VILLAREJO GALENDE y CALONGE VELÁZQUEZ sostienen que el objetivo de los casos es el de concretar enseñanzas teóricas, habituar al estudiantado a pensar y reflexionar, a sistematizar formas de resolución para ofrecer una solución, y evitar el peligro de centrarse sólo en el estudio del concepto alejado del mundo real<sup>42</sup>. En relación con esto, ESTEBAN RAMOS y otros exponen que “[...] como método docente existen diversas modalidades, siendo la utilizada por nosotros la que pretende enseñar a aplicar principios y normas legales establecidos a casos particulares, modalidad ésta desarrollada preferentemente en el campo de la enseñanza del Derecho. Se trata de que los estudiantes desarrollen un pensamiento deductivo, ejercitándose en la selección y aplicación de las disposiciones jurídicas adecuadas a cada situación”<sup>43</sup>.

La visualización de fragmentos de programas televisivos para explicar la ciencia jurídica ayuda a compensar los elementos tradicionales de la enseñanza del Derecho. Ésta se basa en conceptos (muchos de ellos abstractos), lectura de textos legales y resoluciones judiciales;

---

<sup>39</sup> COLAO MARÍN, P.A. (2016). “Definición de un método docente para el aprendizaje de la parte general del Derecho tributario por no juristas”. *Revista de Educación y Derecho*, núm. 13, pp. 1-20. [En línea] <http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/15505/18662>.

<sup>40</sup> Vid., RIVAYA GARCÍA, B. (2006). *op.cit.*, pp. 26-27.

<sup>41</sup> RAMÓN FERNÁNDEZ, F.; CABEDO MALLOL, V.; CASAR FURIÓ, M.E.; GIMÉNEZ CHORNET, V. y OLTRA GUTIÉRREZ, J.V. (2016). “La interactividad y dinamización en el aula mediante la implantación del diseño de casos prácticos jurídicos basados en series de animación”. *3 Ciencias*, vol. 5, núm. 4, p. 4. [En línea]

[https://www.researchgate.net/publication/311972703\\_LA\\_INTERACTIVIDAD\\_Y\\_DINAMIZACION\\_EN\\_EL\\_AULA\\_MEDIANTE\\_LA\\_IMPLANTACION\\_DEL\\_DISENO\\_DE\\_CASOS\\_PRACTICOS\\_JURIDICOS\\_BASADOS\\_EN\\_SERIES\\_DE\\_ANIMACION](https://www.researchgate.net/publication/311972703_LA_INTERACTIVIDAD_Y_DINAMIZACION_EN_EL_AULA_MEDIANTE_LA_IMPLANTACION_DEL_DISENO_DE_CASOS_PRACTICOS_JURIDICOS_BASADOS_EN_SERIES_DE_ANIMACION).

<sup>42</sup> VILLAREJO GALENDE, H y CALONGE VELÁZQUEZ, A. *op. cit.*, pp. 443-460.

<sup>43</sup> ESTEBAN RAMOS, L.M.; SÁNCHEZ PACHÓN, L.A.; PEÑAS MOYANO, B.; PEÑAS MOYANO, M.J. y RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, A. (2011). “La implantación de las materias jurídicas en los Grados de Ciencias Económicas (Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Valladolid)”. En: ECHEBARRÍA SÁENZ, J.A. *IV Congreso Nacional de Innovación en Ciencias Jurídicas: Coordinación y planificación en los estudios de derecho*. Valladolid: Universidad de Valladolid, p. 81. [En línea] <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/912>.

en definitiva, en elementos estáticos. Por el contrario, el mundo audiovisual se muestra dinámico y ayuda a contextualizar el fenómeno jurídico. La narración visual adentra al alumnado en la teoría del derecho de forma inocua. Y, sobre todo, se despierta el interés y la curiosidad del pupilo que puede comprobar cómo los contenidos que estudia tienen su plasmación práctica en el devenir cotidiano. Además, los estudiantes del Grado de Comunicación Audiovisual son amantes del cine, la televisión o cualquier otro producto que combine la imagen y el sonido, por lo que optar por fragmentos catódicos alienta su motivación; así como, el desarrollo de una actitud crítica ante los contenidos emitidos por los prestadores de servicios de comunicación audiovisual. Muchas veces los espacios televisivos actúan de manera equívoca, sin que ello sea desvirtuado. Diferenciar si una acción de los medios es ajustada a la legalidad o no, es esencial para fomentar una visión crítica de los mismos y desarrollar nuevos modos de proceder para con ellos. Como sostiene TABER, el alumnado cree que sabe, pero no sabe. Si las ideas previas son generadas en el cine y en la televisión, en los que no prima necesariamente el rigor, y son asimiladas por personas sin herramientas para el análisis crítico, acabarán conformando un marco de aprendizaje erróneo<sup>44</sup>.

Por último, es preciso señalar que se ha optado por utilizar fragmentos de programas televisivos ya que la televisión generalista goza aún de una posición dominante, a pesar de la multitud de medios de comunicación. Actualmente, cada persona (mayor de 18 años) ve la denominada caja tonta un promedio de tres horas y veinte minutos al día (tanto de forma lineal como en diferido). Los jóvenes (de 18 a 24 años) consumen de media una hora y seis minutos a diario y los jóvenes adultos (de 25 a 44 años) una hora y cuarenta y nueve minutos. Por lo tanto, la televisión continúa siendo el pasatiempo favorito de la ciudadanía y, particularmente, también de la juventud a pesar de que se crea lo contrario (más bien ha cambiado la forma de acceder a ella, sin mermar su gran relevancia social)<sup>45</sup>.

#### 5.4. Objetivos.

El objetivo principal, teniendo en cuenta el contexto y el perfil del alumnado, era lograr un mayor entusiasmo del mismo y una mejor asimilación de los conocimientos jurídicos abordados en la asignatura. Para de este modo desterrar prejuicios e ideas preconcebidas sobre la materia; así como despertar la curiosidad durante el proceso de aprendizaje. Parafraseando a DE LUCAS-SANTOS, se buscaba “potenciar el auto-aprendizaje ya que los alumnos deben realizar un trabajo intelectual individual y aprender a buscar fuentes y recursos de información sobre los que fundamentar sus aportaciones”<sup>46</sup>.

En concreto, mediante la realización de los casos prácticos propuestos se ha pretendido la consecución de diferentes metas<sup>47</sup>:

---

<sup>44</sup> TABER, K.S. (2001). “The mismatch between assumed prior knowledge and the learner's conceptions: a typology of learning impediments”. *Educational Studies*, núm. 27, pp. 159-179. [En línea] 10.1080/03055690120050392.

<sup>45</sup> Según los datos más recientes publicados por Barlovento Comunicación, una reputada consultora audiovisual especializada en audiencias de televisión. Vid. BARLOVENTO COMUNICACIÓN (junio 2022). *El rosco del consumo audiovisual*. [En línea] [https://barloventocomunicacion.es/wp-content/uploads/2022/10/EL-ROSCO-del-consumo-audiovisual\\_Junio\\_-2022\\_Barlovento-Comunicacion.pdf](https://barloventocomunicacion.es/wp-content/uploads/2022/10/EL-ROSCO-del-consumo-audiovisual_Junio_-2022_Barlovento-Comunicacion.pdf).

<sup>46</sup> DE LUCAS-SANTOS, S. (2017). “El uso de las TIC para el desarrollo de competencias con metodologías activas en Estadística Descriptiva del grado de ADE”. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, núm. 15, p. 248. [En línea] <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/7405/9196>.

<sup>47</sup> Nos podríamos pronunciar en el mismo sentido que COLAO MARÍN con su método, “[I]os métodos utilizados pretenden que los alumnos y alumnas se ejerciten en la búsqueda de fuentes, la comprensión de

- Conocimiento de la legislación aplicable en función del contenido audiovisual visualizado. Diferenciando entre la pluralidad de normas existentes en el ámbito audiovisual y discerniendo sobre el sistema de prelación de fuentes del ordenamiento jurídico español.
- Distinguir las infracciones que pueden cometer los medios de comunicación audiovisuales, así como su calificación y las posibles sanciones.
- Delimitar el ámbito de responsabilidad de los medios de comunicación.
- En base a ello, se han perseguido los diferentes logros entre el alumnado:
- Detectar infracciones jurídicas mediante la visualización de fragmentos de programas de televisión, ampliamente reconocidos por el público en general y que estructuran la programación televisiva generalista.
- Aplicar la legislación correcta, así como identificar el precepto infringido, sin tener que memorizar el articulado de ninguna norma. Primando la capacidad para buscar y seleccionar las fuentes primarias al caso concreto.
- Recurrir a la popularidad de programas de televisión como herramienta para divulgar conceptos jurídicos.
- Desarrollar una mayor conciencia crítica a la hora de visualizar los contenidos audiovisuales que se emiten por televisión.
- Fomentar entre el alumnado la capacidad resolutoria de problemas.
- Evitar el desánimo y la apatía entre el estudiantado.

### 5.5. Materiales.

El material de trabajo ha estado conformado por fragmentos de programas de televisión de cobertura estatal y emitidos en abierto. Se han seleccionados espacios que por su continuidad y audiencias gozan de gran popularidad entre el público y son ampliamente reconocibles sin necesidad de ser espectador habitual de los mismos. En concreto, se han escogidos fracciones de varios minutos (alrededor de cinco o seis minutos) donde de manera directa o indirecta se hace referencia a los temas estudiados en la asignatura, según lo establecido en la guía docente de la misma.

De este modo, no se utilizan programas completos, sino que se recurre a fragmentos de corta duración; cumpliendo así con la Ley de Propiedad Intelectual<sup>48</sup> y evitando que el espacio se convierta en el mensaje y que el alumnado distraiga la atención con otros elementos y olvide la finalidad de la actividad.

Particularmente, los trozos seleccionados corresponden a El Programa de Ana Rosa. Magacín matinal diario, presentado por la periodista Ana Rosa Quintana, que se emite en la cadena de televisión Telecinco (Mediaset), de cobertura nacional. A lo largo de sus cuatro horas de duración el programa aborda información de sucesos, política y corazón. Tras más

---

situaciones y su calificación, la articulación y estructuración de análisis y razonamientos, el descubrimiento, conocimiento y utilización apropiada de conceptos y términos, la articulación de soluciones fundamentadas. Se trata de que lleguen por sí mismos a comprender el qué y el porqué de una situación, y a expresar sus conclusiones adecuadamente. Vid., COLAO MARÍN, A. *op.cit.* p. 10.

<sup>48</sup> En virtud del artículo 32 del Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia [BOE núm. 97, de 22 de abril de 1996].

de diecisiete años en emisión se ha convertido en el magacín más longevo de la televisión española por lo que es ampliamente reconocible para el gran público<sup>49</sup>.

Por otro lado, también se han utilizado fracciones del programa *Sálvame* diario de Telecinco (Mediaset). Se trata de un programa de variedades que se emite de lunes a viernes de cuatro de la tarde a nueve de la noche, caracterizado por sus polémicos y desenfadados contenidos. El espacio comenta las noticias de la prensa rosa, *reality shows* y la propia vida de sus colaboradores<sup>50</sup>. Con trece años en antena se ha convertido en uno de los espacios más icónicos de la cadena.

Los referidos programas se encuentran disponible en la página web del prestador de servicios de comunicación audiovisual (Mediaset-Telecinco) de manera íntegra y pueden ser consultados de forma libre (salvo que se traten de emisiones muy antiguas, donde será preciso estar dado de alta en la plataforma de pago del grupo audiovisual). También es habitual que la propia web ofrezca los fragmentos más destacados de los programas emitidos. Así, para su utilización en la realización de casos prácticos pueden ser descargados desde la web o bien ser visualizados desde tal espacio.

Para la selección de los fragmentos se ha usado como guía noticias de prensa, sentencias judiciales o resoluciones administrativas sancionadoras que han ayudado a cercar la búsqueda de tales contenidos audiovisuales. No obstante, la preferencia efectuada no es exclusiva ni excluyente. En general, cualquier espacio televisivo puede ser digno de estudio bajo los parámetros de los contenidos de la asignatura.

## 5.6. Resultados.

La realización de la actividad cosechó el entusiasmo del alumnado y también la curiosidad. En comparación con otras tareas propuestas que se podrían calificar como clásicas, ésta logró que la mayoría de los participantes de la asignatura la realizaran (ya que ello era voluntario) y la entregasen en el plazo de tiempo señalado<sup>51</sup>. Asimismo, fomentó la participación activa del estudiante mediante el planteamiento de dudas al profesor sobre los contenidos que habían visualizado. Consecuentemente, la evaluación de tal tarea dio un resultado bastante positivo ya que la práctica totalidad de los alumnos participantes superaron con creces los objetivos marcados.

Como han concluido OLTRA GUTIÉRREZ y otros autores, la realización de estos ejercicios “[...]esconden una realidad que les rodea de forma inevitable: todas sus actuaciones, tanto las futuras como profesionales, como las actuales, están sometidas al imperio de la ley. De ahí la idea de presentarles situaciones, a veces extremas, donde un

---

<sup>49</sup> Según los datos de Kantar Media, el espacio acumula en la presente temporada una media de 737.000 espectadores y un 18,8% de share, frente al 12,7% de cuota de pantalla de Espejo Público, su máximo competidor que se emite en Antena 3.

<sup>50</sup> Según los datos de Kantar Media, el programa suele llegar a los 1.900.000 espectadores cada tarde, con una cuota de pantalla que ronda el 18%.

<sup>51</sup> Como señala GARCÍA SALVADO y RIVAYA, “[...]las imágenes tienen la virtualidad no sólo de hacer visible algo, sino también de llamar la atención acerca de lo ‘invisible’ [...]”. Vid., GARCÍA SALGADO, M.J. y RIVAYA, B. (2007). “Los saberes y el cine: el caso de derecho y cine”. En: COMEDADOR GARCÍA, M.A.; CERVERO FERNÁNDEZ-CASTAÑÓN, A.; ARIAS BLANCO, J.M.; GONZÁLEZ GUTIÉRREZ, L. y FERNÁNDEZ GARCÍA, M. (coords.). *Jornadas de intercambio de experiencias en docencia universitaria en la Universidad de Oviedo*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, p. 196.

ciudadano, o un profesional, se encuentra ante la interacción de la ley y aspectos que le incumbirán en su futuro profesional”<sup>52</sup>.

En general, los resultados obtenidos mediante esta experiencia docente se pueden resumir en los siguientes puntos:

- La visualización de contenidos audiovisuales facilita la comprensión de conceptos jurídicos, ya que el alumnado de titulaciones no jurídicas rehúye de textos legales y resoluciones judiciales.
- La visión de situaciones ocurridas en los medios de comunicación televisivos favorece el aprendizaje de conceptos de manera sencilla, más que los métodos tradicionales de resolución de casos prácticos.
- Mejora en el entendimiento de preceptos legales, al provocar que el estudiantado pueda contextualizar los mismos en un caso real.
- Favorecimiento de detección de situaciones jurídicas en los programas de televisión, ya que el alumnado es capaz de comprender mejor una situación que visualiza.

### 5.7. Propuestas para futuras experiencias.

Como se ha esbozado anteriormente, no es fácil exponer conocimientos a través de elementos audiovisuales. Ello exige una adecuada planificación docente. Por tal motivo, es necesario seleccionar adecuadamente los fragmentos televisivos (o las películas) objeto de estudio. Los mismos tienen que evidenciar de forma certera la presencia o ausencia de la regulación jurídica. En estas cuestiones no se puede improvisar pues se necesita una metodología adecuada para ello. Como consecuencia, no es una actividad sencilla, sino que requiere un planteamiento previo por parte del docente para que la clase pueda sacar el máximo provecho a la actividad.

En esta ocasión se han seleccionados dos espacios concretos de la parrilla catódica en abierto, pero tal actividad también se podría trasladar a espacios de la televisión de pago. Se escogerían fracciones de programas que se emiten en estos canales (que gozan de acogida entre el público juvenil). De este modo, se permitiría abordar las particularidades legales que rigen para los prestadores de los servicios televisivos de pago. Asimismo, los jóvenes son grandes consumidores del género televisivo denominado *reality show* o telerrealidad, que se caracteriza por documentar la vida diaria de personas anónimas o famosas que actúan sin guion<sup>53</sup>. Analizar los contenidos que son mostrados en estos espacios (que en ocasiones sobrepasan la legalidad vigente) sería interesante.

E incluso, se podría ampliar el objeto de los casos prácticos a los informativos televisivos dada las especificaciones legales que deben respetar, especialmente, aquellos que se emiten en las cadenas públicas. Proponer el visionado de los noticiarios de los medios públicos, tanto estatales o autonómicos, en periodo electoral, sería una actividad apropiada para abordar los preceptos que nuestro ordenamiento jurídico dedica al pluralismo político.

---

<sup>52</sup> OLTRA GUTIÉRREZ, J.V.; RAMÓN FERNÁNDEZ, F.B.; CABEDO MALLOL, V.; CASAR FURIÓ, M. y GIMÉNEZ CHORNET, V. (2016). “Uso de fragmentos de películas y series como herramientas de innovación docente. Una experiencia con alumnos de informática”. En: BOTTI NAVARRO, V. y FERNÁNDEZ PRADA, M.A. (eds.). *INRED. II Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Valencia: Universitat Politècnica de Valencia, pp. 592-602. [En línea] <http://ocs.editorial.upv.es/index.php/INRED/INRED2016/paper/viewFile/4430/2000>.

<sup>53</sup> CASTAÑARES BURCIO, W. (1995). “Géneros realistas en televisión: los ‘reality shows’”. *Cuadernos de Información y Comunicación*, núm. 1, pp. 79-91. [En línea] <https://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/view/CIYC9595110079A>.

Junto a esto, la experiencia docente puede ampliarse al ámbito radiofónico en los mismos términos propuestos para el televisivo. Esto es, la escucha de un programa de radio o fragmentos del mismo para vislumbrar su adecuación a la legalidad, teniendo en cuenta lo establecido en la normativa para los prestadores radiofónicos. En este sentido, la radio al prescindir de la imagen no cuenta con el gran poder de atracción que reúne el cine o la televisión, pero aun así no estaría de más indagar en este sector. De hecho, los jóvenes son grandes consumidores de programas de radio en formato de podcast que permite su escucha en cualquier momento sin necesidad de ajustarse a un horario establecido.

Pero el concepto de servicios de comunicación audiovisual es mucho más amplio que el de la radiodifusión sonora y la difusión televisiva, también abarca Internet. De hecho, en la asignatura se aborda el fenómeno comunicativo que se produce en la red de redes. Es por ello, que en futuras experiencias docentes se podría extender el objeto de estudio a los contenidos que son transmitidos a través de este prestador de servicios. Analizar vídeos de famosos *youtubers* o de medios de comunicación que solo emiten por Internet sería una propuesta interesante en futuras experiencias, que permitirá además analizar la normativa que regula de manera específica la emisión de contenidos audiovisuales por la red.

Por último y con vistas a determinar la percepción del alumnado sobre la utilización de este método docente, sería relevante diseñar una encuesta en la que los participantes pudieran mostrar su grado de conformidad o disconformidad (en base a una escala) con la actividad realizada, en función de una serie de preguntas<sup>54</sup>, al igual que se han realizado en otras experiencias reseñadas en el presente documentos. En esta ocasión no se realizó debido a una falta de planificación, pero hubiera sido conveniente plantear un cuestionario de satisfacción en el campus virtual de la asignatura para averiguar la opinión de los estudiantes para con la iniciativa.

## 6. Conclusiones.

La realización de tal experiencia docente ha dado unos resultados satisfactorios entre el alumnado, que hay que recordar que pertenece a una titulación no jurídica y cuyos conocimientos del mundo legal son prácticamente nulos o escasos. A todo ello, hay que sumar que se parte de un contexto con concepciones preconcebidas del Derecho, ya que se concibe como algo estático, difícil y donde es necesario recurrir a la memoria para aprender sus contenidos.

Teniendo en cuenta esto, se ha propuesto una novedosa metodología docente, nunca antes puesta en práctica en la asignatura Derecho Audiovisual del Grado de Derecho Audiovisual de la Universidad de Málaga. Para lograr una mayor asimilación de los aspectos abordados en la disciplina se idearon diferentes casos prácticos basados en programas de la televisión nacional en abierto. Así, se seleccionaron fragmentos de corta duración donde se traslucen conceptos jurídicos que forman parte de la asignatura. Los estudiantes tuvieron que ver las selecciones televisivas efectuadas para comprobar si las mismas se ajustaban a la legalidad vigente o no. A partir de ahí, y en base a ello, se preguntaba por diversas cuestiones relacionadas con el contenido visto, destinadas a evaluar su capacidad de discernimiento jurídico.

---

<sup>54</sup> Como han ideado los miembros del grupo de innovación jurídica RETAJUDOCA (Recursos tecnológicos para el aprendizaje jurídico, la documentación y la comunicación audiovisual), de la Universitat Politècnica de València para diversas experiencias docentes basadas en la utilización de elementos audiovisuales para resolver casos prácticos.

De la realización de tal experiencia docente se han extraído las diferentes conclusiones:

- La utilización de las TIC mejora la comprensión del alumnado a la hora de explicar conceptos jurídicos.
- Se produce una dinamización de la asignatura, haciendo que la misma sea más dinámica y ágil.
- La visualización de fragmentos de programas de televisión favorece la atención del alumnado al resultar más atractiva.
- Aumento del aprendizaje práctico del Derecho.
- La realización de un caso práctico resulta más atrayente si versa sobre la visualización de un contenido audiovisual.
- La utilización del soporte audiovisual en el Derecho ayuda al docente a evaluar si el alumnado es capaz de discernir situaciones determinadas y aplicar la normativa correspondiente.
- El uso de elementos audiovisuales en la enseñanza del Derecho aumenta la capacidad crítica entre el alumnado a la hora de visualizar la programación televisiva.

Así, supone una actividad de gran provecho para los estudiantes ya que les ayuda en el proceso cognitivo de asimilación de los contenidos docentes, desterrando prejuicios sobre la asignatura y descubriendo que el Derecho es algo práctico que trasluce en la difusión televisiva. Además, de despertar su curiosidad, los alumnos aprenden a ver y entender la televisión de otra forma, desarrollando su capacidad crítica y aplicando los preceptos legales estudiados.

Como aspecto a mejorar en futuras repeticiones de esta metodología es preciso incidir que el alumnado no adquiere de forma completa una visión total de la disciplina. En este sentido, no podemos olvidar que, si bien los contenidos audiovisuales son un recurso de gran valor, éstos no pueden sustituir la exposición teórica de una lección, más bien, es un complemento a la misma. Consideramos, pues, que es una iniciativa interesante que enriquece a las lecciones magistrales, pero de ningún modo el visionado de fragmentos televisivos puede sustituir a la explicación de los conceptos teóricos.

Además, esta metodología encuentra una dificultad añadida en la selección de los materiales objeto de los casos prácticos. Esto requiere la realización de una búsqueda intensa. Hay que ver horas de televisión para encontrar los momentos que pudieran encajar en el contenido docente de la materia, o bien, recurrir a guías como pueden ser noticias, sentencias o resoluciones administrativas que se focalicen en la temática de la asignatura (y posteriormente, localizar el fragmento en la web del medio). Es una tarea compleja, que conlleva tiempo. Por el contrario, al recurrir al cine, esto se simplifica ya que habitualmente las sinopsis de las películas indican los temas que se van a abordar, además, de existir multitud de recursos que facilitan esta labor.

Por último, es relevante puntualizar que, aunque existen experiencias semejantes sobre la utilización de elementos audiovisuales en el aula (como se desprende de la bibliografía utilizada), no se localizan aportaciones específicas sobre la metodología utilizada en esta experiencia: casos prácticos jurídicos basados en programas de televisión. Así, este trabajo puede ser de interés para futuros proyectos de innovación docente; ya que se trata de una iniciativa flexible y abierta a propuestas de mejoras y perfeccionamiento.

## 7. Bibliografía.

- ABEL SOUTO, M. (2012). “Desde la literatura, ópera, cine y televisión hasta las ciencias jurídicas y el derecho penal mediante la nueva técnica pedagógica del aprendizaje basado en problemas”. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 5, pp. 88-104. [En línea] <https://revistas.uma.es/index.php/rejienuveaepoca/article/view/7796>.
- CABEDO MALLOL, V.; CASAR FURIÓ, M. E.; GIMÉNEZ CHORNET, V.; OLTRA GUTIÉRREZ, J. V. y RAMÓN FERNÁNDEZ, F. (coord.) (2016). *Casos prácticos jurídicos basados en series de animación*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- CABEDO MALLOL, V.; CASAR FURIÓ, M. E.; GIMÉNEZ CHORNET, V.; LULL NOGUERA, C.; OLTRA GUTIÉRREZ, J. V. y RAMÓN FERNÁNDEZ, F. (coord.) (2018). *Casos prácticos jurídicos basados en documentales*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- CANO GALÁN, Y. (2019). “Derecho y cine: implementación y diseño de una estrategia docente en el marco del espacio europeo de educación superior”. En: COTINO HUESO, L. y PRESNO LINERA, L.C. (coords.). *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*. Valencia: Universidad de Valencia, p. 219. [En línea] <https://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional.pdf><https://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional.pdf>.
- CANÓS, L. y MAURI, J. (2005). *Metodologías activas para la docencia y aplicación de las nuevas tecnologías: una experiencia*. XX Simposium Nacional de la URSI. Gandía, Valencia, pp. 1-14. [En línea] [https://www.researchgate.net/publication/26626090\\_El\\_uso\\_de\\_las\\_nuevas\\_tecnologias\\_aplicadas\\_a\\_la\\_educacion\\_superior](https://www.researchgate.net/publication/26626090_El_uso_de_las_nuevas_tecnologias_aplicadas_a_la_educacion_superior)
- CANÓS, L.; RAMÓN, F. y ALBALADEJO, M. (2007). *El portafolio del profesor y su aplicación en el nuevo Espacio Europeo de Educación superior como instrumento para el desarrollo pedagógico*. II Congreso Internacional de Blogs y Periodismo en la Red. Madrid.
- CANÓS, L. y RAMÓN, F. (2007). *Una experiencia sobre la interacción entre la formación universitaria y el uso de nuevas tecnologías*. Jornadas de la Red Estatal de Docencia Universitaria (REDU). Valencia.
- CASTAÑARES BURCIO, W. (1995). “Géneros realistas en televisión: los ‘realitys shows’”. *Cuadernos de Información y Comunicación*, núm. 1, pp. 79-91. [En línea] <https://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/view/CIYC9595110079A>.
- CAICEDO MOSCOTE, V.H. y MONTOYA ESCOBAR, M.C. (2019). “El cine como herramienta para la comprensión del Derecho”. *InDISCIPLINAS*, vol. 5, núm. 9, pp. 13-21. [En línea] <https://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/indisciplinas/article/view/654/870>.
- COLAO MARÍN, P. A. (2016). “Definición de un método docente para el aprendizaje de la parte general del Derecho tributario por no juristas”. *Revista de Educación y Derecho*, núm. 13, pp. 1-20. [En línea] <http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/15505/18662>.

- CORDERO CUTILLAS, I.; ESCRIBANO TORTAJADA, P. y MARTÍNEZ VÁZQUEZ DE CASTRO, L. (2014). “Cine y Derecho de Familia: una nueva visión de la metodología práctica”. *Revista de Educación y Derecho*, núm. 9, pp. 1-16. [En línea] <http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/10209/13053>.
- CRUZ OVAL, D.V. (2020). “La necesidad de introducción de la asignatura de Derecho en la enseñanza obligatoria”. *El digital de canarias.net*. [En línea] <http://www.eldigitaldecanarias.net/index.php/ventanas-de-opinion/51040-la-necesidad-de-introduccion-de-la-asignatura-de-derecho-en-la-ensenanza-obligatoria>.
- DE LUCAS-SANTOS, S. (2017). “El uso de las TIC para el desarrollo de competencias con metodologías activas en Estadística Descriptiva del grado de ADE”. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, núm. 15, pp. 246-256. [En línea] <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/7405/9196>.
- DUART, J. M. (2008). “El valor de las TIC en educación superior”. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 5, núm. 1. [En línea] <http://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/view/v5n1-editorial.html>.
- ESTEVE, F. (2009). “Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0”. *La Cuestión Universitaria*, núm. 5, pp. 58-67. [En línea] <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/viewFile/3337/3402>.
- ESTEBAN RAMOS, L.M.; SÁNCHEZ PACHÓN, L.A.; PEÑAS MOYANO, B.; PEÑAS MOYANO, M.J. y RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, A. (2011). “La implantación de las materias jurídicas en los Grados de Ciencias Económicas (Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Valladolid)”. En: ECHEBARRÍA SÁENZ, J.A., *IV Congreso Nacional de Innovación en Ciencias Jurídicas: Coordinación y planificación en los estudios de derecho*. Valladolid: Universidad de Valladolid, pp. 56-87. [En línea] <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/912>.
- GARCÍA SALGADO, M.J. y RIVAYA, B. (2007). “Los saberes y el cine: el caso de derecho y cine”. En: COMEDADOR GARCÍA, M.A.; CERVERO FERNÁNDEZ-CASTAÑÓN, A.; ARIAS BLANCO, J.M.; GONZÁLEZ GUTIÉRREZ, L. y FERNÁNDEZ GARCÍA, M. (coords.). *Jornadas de intercambio de experiencias en docencia universitaria en la Universidad de Oviedo*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, pp. 193-204.
- LAZO, C. M. y TOVAR LAHERAS, A. (2011). “Los Simpson, un fenómeno social con 20 años de permanencia en la programación televisiva”. *Revista Mediterránea de Comunicación*, vol. 2, pp. 143-157. [En línea] <https://www.mediterranea-comunicacion.org/article/view/2011-v2-n1-los-simpson-un-fenomeno-social-con-20-anos-de-permanencia-en-la-programacion-televisiva>.
- LEÓN, P. (2015). “Docere delectando: series, películas y videojuegos como herramientas de innovación docente”. *Opción*, núm. especial 4, pp. 656-665. [En línea] <http://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20576>.
- LUCAS MARTÍN, F.J. (2014). “Sobre Cine, Literatura y Derecho: una aproximación”. *Revista de Educación y Derecho*, núm. 9, pp. 1-6. [En línea] <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/10194/13272>.

- MACHURA, S. (2016). Law and Cinema Movement. En: PICART, C.J.; JACOBSEN, M.H. Y GREEK, C. (eds.). *Framing Law and Crime*. Maryland: Fairleigh Dickinson University Press, pp. 25-58.
- MONTEJANO, B. (2000). “Importancia del Derecho Natural en los estudios jurídicos”. *Revista de formación cívica y de acción cultural, según el derecho natural y cristiano*, núm. 387-388, pp. 667-670.
- MOYA GUILLEM, C. (coord.); BALLESTER LAGUNA, F.; BUSTOS MORENO, Y.; MARAZUELA BURILLO, E. y NÚÑEZ VALLS, J.M. (2016), “Las dificultades para la docencia del Derecho en el Grado en Trabajo Social”. En: ROIG-VILA, R.; BLASCO MIRA, J.E; LLEDÓ CARRERES, A. y PELLÍN BUADES, N. (eds.) *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones*. Alicante: Universidad de Alicante, pp.1649-1664. [En línea] <http://hdl.handle.net/10045/60403>.
- OLTRA GUTIÉRREZ, J.V.; RAMÓN FERNÁNDEZ, F.B.; CABEDO MALLOL, V.; CASAR FURIÓ, M. y GIMÉNEZ CHORNET, V. (2016). “Uso de fragmentos de películas y series como herramientas de innovación docente. Una experiencia con alumnos de informática”. En: BOTTI NAVARRO, V. y FERNÁNDEZ PRADA, M.A. (eds.). *INRED. II Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Valencia: Universitat Politècnica de Valencia, pp. 592-602. [En línea] <http://ocs.editorial.upv.es/index.php/INRED/INRED2016/paper/viewFile/4430/2000>.
- PÉREZ TRIVIÑO, J.L. (2010). “Cine y Derecho. Aplicaciones docentes”. *Anuario de filosofía del derecho*, núm. 26, pp. 247-256. [En línea] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3313271>.
- RAMÓN FERNÁNDEZ, R. (2019). “La enseñanza derecho civil a través del elemento audiovisual en titulaciones no jurídicas: una innovación docente en la Universitat Politècnica de València”. *Revista de Educación y Derecho*, núm. 20, pp.1-23. [En línea] <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/29704>.
- RAMÓN FERNÁNDEZ, F.; CABEDO MALLOL, V.; CASAR FURIÓ, M.; GIMÉNEZ CHORNET, V. y OLTRA GUTIÉRREZ, J. (2016). *Utilización de las series de animación como recurso didáctico en la elaboración de casos. Análisis de una experiencia en la innovación docente en la Universitat Politècnica de València*. INRED 2016. II Congreso nacional de innovación educativa y docencia en red. Valencia. DOI: <https://doi.org/10.4995/INRED2016.2016.4279>.
- RAMÓN FERNÁNDEZ, F.; CABEDO MALLOL, V.; CASAR FURIÓ, M.E.; GIMÉNEZ CHORNET, V. y OLTRA GUTIÉRREZ, J.V. (2016). “La interactividad y dinamización en el aula mediante la implantación del diseño de casos prácticos jurídicos basados en series de animación”. *3 Ciencias*, vol. 5, núm. 4, pp. 1-18. [En línea] [https://www.researchgate.net/publication/311972703\\_LA\\_INTERACTIVIDAD\\_Y\\_DINAMIZACION\\_EN\\_EL\\_AULA\\_MEDIANTE\\_LA\\_IMPLANTACION\\_DEL\\_DISEÑO\\_DE\\_CASOS\\_PRACTICOS\\_JURIDICOS\\_BASADOS\\_EN\\_SERIES\\_DE\\_ANIMACION](https://www.researchgate.net/publication/311972703_LA_INTERACTIVIDAD_Y_DINAMIZACION_EN_EL_AULA_MEDIANTE_LA_IMPLANTACION_DEL_DISEÑO_DE_CASOS_PRACTICOS_JURIDICOS_BASADOS_EN_SERIES_DE_ANIMACION).

- RAMÓN FERNÁNDEZ, F.; CABEDO MALLOL, V.; CASAR FURIÓ, M.; GIMÉNEZ CHORNET, V. y OLTRA GUTIÉRREZ, J. (2016). *La utilización de un episodio de la serie de ficción «Los Simpson» como herramienta para la evaluación de la competencia transversal de pensamiento crítico en la Universitat Politècnica de València*. Segundo Congreso Internacional Virtual sobre la Educación en el Siglo XXI. Málaga, pp.560-569. [En línea] <http://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2017/educacion/index.htm>.
- RIVAYA GARCÍA, B. (2006). “Derecho y cine. Sobre las posibilidades del cine como instrumento para la didáctica jurídica”. En: PRESNO LINERA, M.A. y RIVAYA GARCÍA, B. (coords.). *Una introducción cinematográfica al Derecho*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 12-29.
- RIVAYA GARCÍA, B. (2009). “Algunas preguntas sobre derecho y cine”. *Anuario de filosofía del derecho*, núm. 26, pp. 219-230. [En línea] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3313265>.
- RUIZ SANZ, M. (2010). “La enseñanza del Derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas”. *Revista de Educación y Derecho*, núm. 2, pp. 1-16. [En línea] <http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/2320/2459>.
- SANDOVAL, J.C. (coord.), ANARTE BORRALLÓ, E.; BLANCO CORDERO, I.; DOVAL PAÍS, A.; FERNÁNDEZ-PACHECO ESTRADA, C.; JUANATEY DORADO, C. [et al.] (2013). “La enseñanza del Derecho penal a través de medios audiovisuales”. En: ÁLVAREZ TERUEL, J.D.; TORTOSA IBÁÑEZ, T. y PELLÍN BUADES, N. (coords.). *La producción científica y la actividad de innovación docente en proyectos de redes*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 1068-1082. [En línea] <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/36042>.
- TABER, K.S. (2001). “The mismatch between assumed prior knowledge and the learner's conceptions: a typology of learning impediments”. *Educational Studies*, núm. 27, pp.159-179. DOI: 10.1080/03055690120050392.
- VIÑALS, A. y CUENCA, J. (2016). “El rol del docente en la era digital”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 30, núm. 2, pp. 103-114. [En línea] <https://www.redalyc.org/pdf/274/27447325008.pdf>.
- VILLAREJO GALENDE, H. y CALONGE VELÁZQUEZ, A. (2012). “Derecho para economistas principiantes. Problemas de coordinación, planificación y evaluación de la asignatura ‘introducción al Derecho’ en los nuevos grados de la facultad de ciencias económicas y empresariales”. En: ECHEBARRÍA SÁEN, M. *Coordinación y planificación en los estudios de Derecho. IV Congreso de innovación docente en ciencias jurídicas*. Valladolid: Universidad de Valladolid, pp. 452-470. [En línea] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4055971>.

## EN CLAVE JURÍDICA: ENSEÑAR EN ENTORNOS VIRTUALES INMERSIVOS

### Key Legal Issues of Teaching in Immersive Virtual Environments

Recibido: 9 de agosto de 2022

Aceptado: 23 de diciembre de 2022

Laura Caballero Trenado  
Prof. acreditada como TU (ANECA) en el Dpto. de Derecho Mercantil  
[lcaballero@der.uned.es](mailto:lcaballero@der.uned.es)  
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

#### RESUMEN

Es un hecho incontestable que la pandemia ha acelerado el proceso de la digitalización en la educación superior. El modelo de enseñanza en línea ha madurado y se ha sofisticado. Hoy, la enseñanza híbrida -aquella que combina la docencia presencial con el aprendizaje a distancia- es una realidad extendida. Algunas instituciones académicas, incluso, están ya inmersas en un modelo de aprendizaje líquido, que permite el cambio de formatos de manera inmediata. En este contexto se abre paso el metaverso, un conjunto de plataformas que conforman entornos virtuales inmersivos y que suponen la evolución de Internet. Aunque es aún una realidad lejana, su implantación introducirá enormes posibilidades en todos los sectores de actividades al conectar los mundos físico y virtual. En el presente artículo se desbrozan, en clave prospectiva, los principales desafíos legales que acarrea el establecimiento de la enseñanza en entornos virtuales inmersivos.

#### PALABRAS CLAVE

metaverso, enseñanza a distancia, plataformas virtuales, aprendizaje inmersivo, internet, LegalTech.

#### ABSTRACT

It is an incontestable fact that the pandemic has accelerated the process of digitization in higher education. The online teaching model has matured and become more sophisticated. Today, hybrid teaching - that which combines face-to-face teaching with distance learning - is a widespread reality. Some academic institutions are even already immersed in a liquid learning model, which allows the change of formats immediately. In this environment, the Metaverse makes its way, a set of platforms that make up immersive virtual environments and that represent the evolution of the Internet. Although it is still a distant reality, its implementation will introduce enormous possibilities in all sectors of activity by connecting the physical and virtual worlds. In this article, the main legal challenges that the establishment of immersive learning 4.0 entails are uncovered, in a prospective key.

#### KEYWORDS

metaverse, distance learning, virtual platforms, immersive learning, Internet, LegalTech.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Retos legales. 2.1. Libertades de expresión e información. 2.2. Derechos personalísimos: honor, intimidad y propia imagen. 2.3. Protección de datos y derecho al olvido digital. 2.4. Persistencia, sincronización e interoperabilidad. 2.5. Propiedad Intelectual y Derechos de Autor. 2.6. Sistemas dotados de Inteligencia Artificial. 2.7. Responsabilidad civil extracontractual. 2.8. La responsabilidad penal. 2.9. Hacia los *derechos 5G*. 2.10. Aspectos éticos. 3. Conclusiones. 4. Bibliografía.

## 1. Introducción.

Metaverso es un conjunto de plataformas que conforman entornos virtuales inmersivos y que suponen la evolución de Internet. Aunque es aún una realidad lejana, pues su desarrollo requiere ingentes inversiones y un potente despliegue tecnológico (ancho de banda, por ejemplo) la implantación masiva del metaverso introduce enormes posibilidades al conectar los mundos físico y virtual, lo que requiere trabajar en escenarios de anticipación (Poli, 2017).

En el campo de la educación, la tecnología encuentra un campo abonado de infinitas soluciones, en el que alumnos y, sobre todo, docentes, deberán sumar nuevas habilidades a las que ya tienen.

A medida que, dentro de unos años, el metaverso se vaya implantando será posible crear laboratorios de experimentación, con la transferencia de I+D+i que puede suponer a la empresa, establecer debates con alumnos, profesores o investigadores invitados, visitar desde un lugar concreto un museo en otro país o asistir como público previa acreditación o autorización correspondiente a una sesión parlamentaria abierta o a una audiencia pública en la que sea posible la participación interactiva cuando proceda, por citar sólo algún ejemplo.

Hasta ahora, el universo analógico ha absorbido los envites que ha ido planteando la digitalización de las modalidades de enseñanza, fundamentalmente, a través de la introducción de exenciones en los sectores normativos implicados.

Pero esta realidad que se abre paso aun tímidamente implica una nueva forma de interacción social que requiere un despliegue legal que cubra el desafío que acarrea la introducción del metaverso cohonstando normativas internacionales, pues en un aula virtual del metaverso podrá ser habitual que converjan un grupo de alumnos malasio con un docente estadounidense, y que ello sea posible desde una plataforma tecnológica virtual perteneciente a una escuela de negocios privada española, por ejemplo.

## 2. Retos legales.

### 2.1. Libertades de expresión e información.

Las libertades de expresión e información son el presupuesto de una sociedad libre y democrática, de ahí su conexión con el artículo 1 CE, que reconoce la libertad como un valor superior del ordenamiento jurídico.

Es un hecho incontestable que ambas gozan de una protección preferente en nuestro ordenamiento jurídico. Así lo han rubricado tanto el Tribunal Supremo como el Tribunal Constitucional en doctrina constante y reiterada.

No obstante, de un análisis detenido de la jurisprudencia del TC se desprende su inclinación temprana por considerar la libertad de expresión más amplia que la libertad de información (por todas, STC 107/1988, de 8 de junio) en la convicción instalada de que:

*“La libertad de expresión es más amplia que la libertad de información por no operar, en el ejercicio de aquélla, el límite interno de veracidad que es aplicable a ésta [...]”.* (FJ2).

Despojada del requisito de la veracidad, que tanto el constituyente en su momento (*ex* artículo 20.1.d) como el legislador, posteriormente, que, en desarrollo del mandato contenido en el precepto constitucional, promulgó la Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, de Protección Civil del Derecho al Honor, a la Intimidad Personal y Familiar y a la Propia Imagen), instituyeron en la figura del informador, el ejercicio de la libertad de expresión se ha instalado en una atalaya privilegiada.

Esta atalaya es la piedra angular de la posición jurídica del docente, que está imbricada en el artículo 20.1c) CE, una garantía institucional que se predica al magisterio con independencia de su ámbito, ya sea este público o privado.

Sentado lo anterior, no obstante, su ejercicio no es ni mucho menos ilimitado. De entrada, porque puede colisionar con otros derechos fundamentales (por ejemplo, con los derechos predicables del precepto constitucional 18.1). Y, también, porque está sometido a controles externos (por ejemplo, de las propias plataformas).

En este sentido, ya se trate de controles internos o externos, lo cierto es que la responsabilidad por el ejercicio de las libertades de expresión e informativas es una realidad que cada vez se anticipa más, en línea con lo estipulado por el legislador europeo, que en fechas recientes ha positivizado esta cuestión a través de normas como la Directiva de Servicios de Comunicación Audiovisual, la Directiva de Derechos de Autor o la Ley de Servicios Digitales.

## **2.2. Derechos personalísimos: honor, intimidad y propia imagen.**

Imbricados en la dignidad de la persona, entre los llamados derechos personalísimos sobresalen el honor, la intimidad personal y familiar, y la propia imagen; todos ellos están contenidos en el artículo 18.1 CE y actúan como un “muro de contención” de las libertades de expresión e informativas pues, en el ejercicio de la comunicación, a menudo colisionan.

Se trata de un “choque de trenes” entre derechos fundamentales autónomos en tensión constante y cuya fricción provoca que a menudo sean los órganos jurisdiccionales los encargados de interpretar en clave hermenéutica qué concreto derecho ha de prevalecer.

La introducción masiva del metaverso implicará a buen seguro una revisión profunda de la regulación de estos derechos, pues los estándares constitucionales son distintos, según se trate de aplicar la legislación de referencia de países con tradición continental, anglosajona, asiáticos, etcétera.

## **2.3. Protección de datos y derecho al olvido digital.**

Inicialmente conectado con el derecho a la intimidad (como se ha señalado, contenido en el artículo 18.1 CE), el derecho a la protección de datos se ha escindido de aquél y hoy es una categoría autónoma; este fundamento resulta igualmente predicable del derecho al olvido digital, entronizado a derecho fundamental por el TC en 2018 (STC 58/2018, de 4 de junio).

El derecho a la protección de datos es un derecho consolidado y robusto. En Europa, el legislador ha optado por un estándar de protección muy tuitivo.

Más aún. Aunque la norma de referencia -el Reglamento General de Protección de Datos (en adelante, RGPD)- se inicia en 2012 y no se promulga hasta 2018, actúa como ley espejo. En otras palabras, multitud de normas satélite se reflejan en la misma.

Ahora bien, la experiencia inmersiva que supone el metaverso, con el corolario de *gadgets* que emplearán los usuarios y avatares (por ejemplo, gafas de realidad virtual, micrófonos, sensores, guantes hápticos para amplificar el sentido del tacto, etcétera) implica un desafío sin precedentes también para su privacidad.

Es un hecho que el uso de tecnología que potencia esta experiencia inmersiva implica una inmisión *de facto* y *de iure* en el derecho a la privacidad de los usuarios. Pero ¿está la legislación actual preparada para hacer frente a esta nueva realidad?

La respuesta a esta pregunta no deja de ser sintética, pues los concretos problemas inherentes a una eventual conculcación del derecho a la privacidad de un usuario se plantean con la concreta casuística, que necesariamente se irá planteando a medida que los entornos virtuales sean una realidad.

De este modo, si bien es posible que haya que revisar una buena parte de la legislación sectorial para determinadas cuestiones, el concreto sector normativo de la protección de datos se encuentra en un punto de partida idóneo y puede predicarse en este sentido su solvencia para solucionar las inmediatas cuestiones que se planteen.

Y ello por cuanto el derecho, en general, está anclado al principio de territorialidad pero no así la legislación de referencia en materia de protección de datos, que goza de una posición de partida privilegiada.

En este sentido, si muchos sectores normativos están enraizados en el principio del país de origen, lo que implica que las empresas proveedoras de servicios de realidad virtual deban acatar la normativa del país en el que prestan sus servicios, no sucede lo mismo en materia de protección de datos, pues deben dar cumplimiento efectivo del Reglamento. En otras palabras, si no desean acatar la normativa europea, no podrán dar este servicio a usuarios europeos.

Ahora bien, no en vano lo anterior, parte de la doctrina consolidada advierte de que, aunque es predicable una solvencia generalizada en materia europea de protección de datos, sí que la implantación generalizada del metaverso plantea nuevas preocupaciones específicas. En particular, la prestación del consentimiento es complicado (Barrio Andrés, 2018a).

Así las cosas, el impacto del metaverso en las cuestiones de la privacidad, la protección de datos o los derechos a la intimidad u olvido digital vienen marcados por las propias características seminales de las tecnologías implicadas, espoleadas por la capacidad fabricantes y empresas de recopilar y sectorializar información de la experiencia inmersiva de los usuarios, lo que puede comportar un posible re-planteamiento del modo en que actualmente se concibe la privacidad.

#### **2.4. Persistencia, sincronización e interoperabilidad.**

El metaverso no se apaga, continúa ejecutándose aunque no se esté dentro. Este aspecto, que puede ser una gran ventaja, es a la vez un reto desde el punto de vista jurídico.

Hoy en día, numerosos dispositivos tecnológicos permiten ser geolocalizados, aunque estén apagados. Muchos modelos de smartphones, por ejemplo, constituyen auténticas “cajas

negras” al emitir y, a la vez, ser emisores de datos, incluso, aunque permanezcan desconectados.

Esta cualidad de persistencia se amplifica en el metaverso, donde el usuario a través de su avatar continúa existiendo. Es un hecho que la tecnología posibilita el desdoblamiento de una personalidad virtual escindida de la física pero, ¿y el derecho? En otras palabras, un avatar puede seguir existiendo aunque su homólogo físico esté durmiendo mientras tanto. Ahora bien, ¿podrá tomar decisiones en nuestro lugar? ¿es factible la atribución de una especie de “personalidad electrónica” desde el punto de vista legal?. Volveremos sobre estas cuestiones seguidamente.

Interesa ahora retomar las otras dos cualidades predicables del metaverso -la sincronización y la interoperabilidad-. La primera permite que una multitud de usuarios se conecte en un momento determinado, lo que posibilita que converjan nuestras identidades y activos -tangibles e intangibles- en línea.

Se trata de una cualidad que está teñida de inmediatez, lo que en sí no es bueno ni malo. Es una cualidad que, desde el punto de vista tecnológico ha de ser tratada desde la neutralidad. Pero no tiene por qué ser así desde el punto de vista legal.

De hecho, la inmediatez, al igual que sucede, por ejemplo, en el sector de la comunicación, ofrece un campo abonado de problemas (piénsese en la aplicación de mensajería instantánea de *WhatsApp*).

La sincronización, en el campo de la docencia, es ya una realidad extendida que se ha espoleado con la pandemia.

En el metaverso, esta cualidad y la problemática específica que plantea dependerá de diversos factores. Entre otros, de si la plataforma es abierta (pública) o se basa en una arquitectura tecnológica sobre estándares propietarios; incluso, los retos de la sincronización tendrán que abordarse desde normativas diferentes según se trate de plataformas que pertenezcan a un conglomerado, compañía o empresa privada o, por el contrario, sean de titularidad pública.

Y, por último, lo mismo sucede con la interoperabilidad, que no es otra cosa que la capacidad de entendimiento entre soluciones tecnológicas. En principio, la lógica apunta a que serán las empresas privadas las que actúen como motores tractores de la implantación del metaverso, con tecnología propietaria propia.

Más adelante, al igual que sucede con la tecnología de otros sectores (el sector audiovisual es un buen ejemplo) el legislador puede imponer la interoperabilidad tecnológica sectorial a través de la introducción de exenciones en las legislaciones respectivas (por ejemplo, en aquellas plataformas virtuales que tengan fines de docencia o investigación).

## **2.5. Propiedad Intelectual y Derechos de Autor.**

Con carácter general, puede afirmarse que la propiedad intelectual -“*une création du droit*” (Bergé, 2015)- es un sector normativo que ha demostrado solvencia a la hora de ofrecer acomodo a los envites que ha planteado la tecnología.

Ahora bien, uno de los principios por antonomasia que permanecen anclados a los derechos de autor es la territorialidad, que choca frontalmente con la globalización de los contenidos. Este fenómeno, a su vez, está espoleado por la creatividad en el entorno digital, que goza de una intrínseca cualidad expansiva.

De este modo, el mercado mundial precisa de normas globales. Sin embargo, hoy en día, las normas y acuerdos internacionales son escasas por razones geopolíticas, a pesar de ser muy necesarias para garantizar la viabilidad económica de las empresas y la pluralidad.

A esta premisa se añade que la pandemia ocasionada por la *Covid-19* ha ralentizado el desarrollo de normas internacionales en esta materia.

En este sentido, en la dinámica de la diplomacia cultural hay un principio no escrito -el consenso- que comporta implicaciones económicas, jurídicas, tecnológicas, etcétera, lo que, sumado al contexto pandémico, ha impedido avanzar más rápidamente de lo que hubiera sido deseable.

Pero, a medida que la pandemia vaya quedando atrás, la viabilidad de las empresas será clave para la implantación masiva de entornos virtuales. A su vez, ello condicionará el interés de las marcas por posicionarse en la nueva dimensión digital, lo que sugiere que a buen seguro se produzca una revisión de la legislación marcaria de aplicación, pues los usuarios serán el “producto”.

## 2.6. Sistemas dotados de IA.

La llegada de sistemas de inteligencia artificial (“*los robots están aquí y hay más en camino*”, Barrio Andrés, 2018b) se perfila en clave disruptiva, lo que implica ingentes desafíos para el Derecho.

Ante el *tsunami* que se avecina, la piedra angular de la problemática radica en dilucidar si los diferentes sectores normativos son capaces de acomodar aspectos que están ayunos de una regulación propia, en parte debido a que la naturaleza huidiza de atributos de personalidad de los entes dotados de inteligencia no encaja bien en la normativa actual (Caballero Trenado, 2022).

Por ejemplo, los robots o los *chatbots* no encuentran fácilmente acomodo en la normativa actual, pues carecen de algunas cualidades que son requisitos imprescindibles en los diversos ordenamientos jurídicos para otorgarles derechos inherentes a la propiedad intelectual. Es el caso, por ejemplo, de la prerrogativa de la originalidad -una presunción *iuris tantum* atribuible al autor- que puede desvanecerse en la autonomía de un robot.

En este sentido, el catálogo de derechos protegibles y las distintas vías tuitivas que ofrece la legislación sobre propiedad intelectual es amplio y flexible. Por ejemplo, el derecho de paternidad y su protección a través de los derechos de autor. También puede plantearse la protección en sede de derechos de autor por vía de derechos conexos o, por qué no, a través de patentes.

Las obras generadas de manera autónoma por la IA amenazan con socavar la aquiescencia de los principios que norman la propiedad intelectual, pues su eventual protección no es fácilmente encajable en las categorías legales preexistentes.

Esta premisa es especialmente palmaria en el caso del derecho *sui generis*, pues las vías tuitivas que ofrece el ordenamiento jurídico para las obras creadas autónomamente mediante sistemas de IA no se compaginan bien con los principios sobre los que se articula la protección del derecho *sui generis*.

A tenor de lo apuntado, ¿es suficiente el marco normativo actual o, por el contrario, hay que plantear unas nuevas reglas de juego?

Una de las posibles soluciones a este problema radica en la posibilidad de crear una regulación *ad hoc* para la protección de este tipo de obras que no son acomodaticias (Carballo-Calero Fernández, 2021).

Ahora bien, cabe recordar que la exigencia de la creatividad humana como un presupuesto para la protección de la propiedad intelectual es consustancial a la gran mayoría de las legislaciones que norman este sector, que reservan la condición de autor a una persona natural.

Esta atribución, que conduce inexorablemente a la conclusión de que la creatividad es un don exclusivo de los seres humanos, excluiría la posibilidad de protección de las obras creadas mediante IA por el derecho de autor. Pero ¿y si a un avatar le da por crear?, ¿cuál es la relevancia del factor humano en la creación? Puede afirmarse que la elasticidad de la propiedad intelectual permite acoger soluciones tuitivas que posibiliten que se pueda otorgar la condición de titular de derechos de propiedad intelectual y que, por lo tanto, resultan perfectamente aplicables a las obras creadas por IA.

### 2.7. Responsabilidad civil extracontractual.

¿Tiene un ente dotado de inteligencia personalidad jurídica? ¿Es un avatar, robot o *chatbot* objeto o sujeto de obligaciones?

Retomamos en este punto la cuestión antes apuntada de la atribución de personalidad jurídica.

Se trata de un aspecto muy difícil de abordar, pues hasta el momento presente, la atribución de la personalidad jurídica, con el consiguiente reconocimiento de la titularidad de derechos y obligaciones al sujeto, se ha llevado a cabo sobre una concepción del derecho que es eminentemente cerrado, que atribuye un valor determinado a un acto y que interpreta y califica la realidad objeto de su regulación, como reconoce la doctrina consolidada (por todos, Barrio Andrés, 2018b).

Varias son las aproximaciones que sobre esta cuestión pueden hacerse desde el derecho. De entre todas, dos son las más sobresalientes:

- i) De un lado, podría plantearse una atribución de personalidad electrónica desde el derecho existente -vía Derecho Mercantil o a través del Derecho de Familia-, y
- ii) De otro, podría crearse una personalidad jurídica *ex novo*.

Una tercera posibilidad podría ser que el legislador optase inicialmente por recurrir al reconocimiento de figuras análogas en el Derecho Mercantil o de Familia para la atribución de una personalidad digital genérica y a la creación de figuras *ex novo* para cuestiones concretas, como puede ser el reconocimiento de una capacidad plena, limitada o representada (para el caso eventual de los avatares).

Sea como fuere la aproximación al estudio de la creación de una personalidad electrónica o digital, cabe recordar que ésta no existe todavía pero la realidad tecnológica urge a dar una respuesta desde el derecho.

A modo de ejemplo: con independencia de si la creación de una personalidad digital se haga desde el derecho pre-existente o a través de una propuesta de *lege ferenda*, se debe anticipar jurídicamente la realidad de la atribución jurídica de una personalidad jurídica electrónica que contemple una responsabilidad de obrar *de minimis*, pues ya existen entes

dotados de inteligencia artificial progresiva programados para la toma de decisiones de relevancia.

## **2.8. La responsabilidad penal.**

La inteligencia progresiva de los entes dotados de IA es, precisamente, lo que justifica la contemplación de la responsabilidad penal en un sujeto dotado de derechos y obligaciones que puede actuar con autonomía e independencia de su creador.

Ahora bien, esta cualidad cuasi-humana (Barrio Andrés, 2018b) está ayuna de una regulación propia, pues todo el derecho europeo pre-existente y asimilable -por analogía- a la responsabilidad está construido y anclado sobre el Derecho de Daños. Casi nada o nada hay en sede de Derecho Penal. Tal vez ayude a comprender esta ausencia la naturaleza del metaverso, pues si casi siempre el derecho va a remolque de la realidad, no lo es menos en un escenario que hasta ahora podía calificarse como de ciencia-ficción.

En este sentido, cabe recordar que el Derecho Penal debe proporcionar seguridad jurídica. De este modo, sería deseable, dada la autonomía actual de los entes dotados de Inteligencia Artificial ir pensando en actualizar la legislación existente en materia de Derecho de Daños y Derecho Administrativo, que deben sentar las líneas de base para una futura adaptación de la legislación penal, pues no es dable tipificar cuestiones y escenarios futuribles.

De momento, sí puede señalarse que la autonomía actual de los entes dotados de IA puede cubrirse con la legislación penal existente. Por ejemplo, puede pensarse una aplicación analógica de la responsabilidad en cascada similar a la que se aplica a los informadores que ya se contempla en nuestro cuerpo punitivo principal para eventuales lesiones a los derechos al honor, intimidad personal y familiar o propia imagen.

## **2.9. Hacia los *Derechos 5G*.**

La nueva realidad bifronte que se dibuja en el horizonte tras el advenimiento del metaverso sugiere la necesidad de un re-planteamiento de los derechos fundamentales, en particular, de los llamados “derechos personalísimos”.

Concebidos, planteados y anclados en torno a la “dignidad” de la persona, los derechos fundamentales corren el riesgo de desdibujarse en los nuevos entornos virtuales, pues la titularidad de la propiedad de los datos individuales de que disponen los ciudadanos puede debilitarse cuando éstos son usuarios tecnológicos.

En este sentido, cabe recordar que los derechos fundamentales son porosos a las contingencias del contexto social y económico. De hecho, la doctrina consolidada se ha aproximado a su estudio reconociendo la existencia de sucesivas generaciones de derechos.

Desde esta perspectiva, se hace necesario introducir en el debate académico la cuestión de la necesaria reflexión sobre la pertinencia de la creación de una nueva generación de derechos fundamentales -*Derechos 5G*, por ejemplo-, al objeto de dar amparo y protección a los ciudadanos digitales, ora a través de una revisión del haz de derechos fundamentales existentes, ora a través de la creación de un catálogo que contenga nuevos derechos.

### 2.10. Aspectos éticos.

El metaverso ofrece una oportunidad única al legislador europeo para anticipar desde el haz de herramientas que ofrece el *soft law* escenarios de realidad virtual en la que entes dotados de IA interactúan en plataformas convergentes.

De hecho, de no hacerlo, Europa corre el riesgo serio de quedar al albur de otros estándares, pues en la carrera tecnológica conglomerados transnacionales, gigantes tecnológicos e incluso países pueden imponer *de facto* estándares que se alejen de los principios sobre los que se asienta la legislación europea, que contiene principios de máximos en cuestiones como la privacidad o la contratación a distancia con consumidores, por citar algún ejemplo de normativa que puede calificarse como tuitiva.

Por lo tanto, y aunque Europa va en la buena dirección, pues en tiempos recientes se han creado comités para el estudio de los aspectos éticos de la IA e incipientes propuestas normativas con acierto, urge dar un paso más cuanto antes, pues los valores occidentales corren el riesgo de quedar sepultados, como se ha apuntado, por la imposición de otros estándares.

### 3. Conclusiones.

La educación superior ha gozado de una posición privilegiada comúnmente en los distintos ordenamientos jurídicos, que a menudo han contemplado por la vía de la excepción numerosas medidas tuitivas y robustas para impulsar la creatividad, la libertad de cátedra, la innovación o la transferencia de resultados hacia el sector productivo.

Sin embargo, el metaverso introduce una confluencia de los planos físico y virtual que desplaza la territorialidad en que se anclan los distintos ordenamientos jurídicos.

En concreto, cuestiones como la libertad de expresión, la privacidad, comunicación pública, la copia privada o la responsabilidad civil por daños están abocadas a una profunda revisión. En este sentido, la futura legislación debería ser tecnológicamente neutra y capaz de mantener la relevancia en el tiempo.

Es posible que en los próximos años asistamos a una guerra entre bloques hegemónicos por el control del universo digital. En este sentido, Europa debería darse prisa en legislar el metaverso desde una perspectiva interdisciplinar pues, juntos, *Google, Amazon, Microsoft, Meta* y *Apple* constituyen la tercera economía. De no hacerlo, se corre el riesgo de que las Condiciones Generales de la Contratación de *Meta*, por ejemplo, sean el “Tratado” que se imponga.

Y debería apresurarse a hacerlo, además, desde una posición ética muy clara.

Como se ha visto, las posibilidades del sector educativo en el metaverso son infinitas. Pero, en un ejercicio de prospectiva, esta nueva realidad está transida a su vez de profundos desafíos legales, pues la injerencia de esta tecnología en la esfera del individuo puede generar nuevas agresiones a derechos y libertades que afectan sustancialmente a la identidad personal, que puede desdibujarse en el plano virtual.

#### 4. Bibliografía.

- BARRIO ANDRÉS, M., (2018a). “*Internet de las cosas*”, Madrid, Reus.
- BARRIO ANDRÉS, M., (2018b), “*Derecho de los Robots*”, Madrid, La Ley.
- BERGÉ, J.S., (2015), “*La protection internationale et européenne du droit de la propriété intellectuelle*”, Bruselas, Larcier.
- CARBALLO-CALERO FERNÁNDEZ, P. (2021), “*La propiedad intelectual de las obras creadas por inteligencia artificial*”, Pamplona, Aranzadi (Thomson Reuters).
- CABALLERO TRENADO, L.,(2022), “*La regulación digital. Reflexiones a propósito del libro Introducción al Derecho de las nuevas tecnologías, de Moisés Barrio Andrés*”, Revista de Derecho Digital e Innovación, núm. 11, Wolters Kluwer.
- POLI, R. (2017), “*Introduction to Anticipation Studies*”. Vol. 1. Springer. Ámsterdam.

## EL PRÁCTICUM DEL GRADO EN CRIMINOLOGÍA: NORMATIVA, FUNCIONAMIENTO Y NUEVOS DESAFÍOS

Practicum of the Degree in Criminology: law, operation and new challenges

Recibido: 9 de octubre de 2022

Aceptado: 9 de enero de 2023

Paloma Bárcena-López

Jurista, criminóloga y graduada social

Profesora Tutora de Criminología

[paloma.barcena@madrid.uned.es](mailto:paloma.barcena@madrid.uned.es)

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

### RESUMEN

Las prácticas académicas son de especial importancia en todas las titulaciones universitarias. Este artículo se centra en las prácticas del Grado en Criminología. Inicialmente se lleva a cabo una revisión normativa en relación con problemas que se presentan en la gestión del proceso de prácticas por parte de las personas implicadas: docentes, profesionales y estudiantes. Posteriormente, se analizan las peculiaridades del prácticum del Grado en Criminología y se aportan experiencias llevadas a cabo en otros países que son de interés para el diseño de unas prácticas que cumplan con los objetivos docentes y que estén adaptadas a los nuevos tiempos. Por último, se analiza la situación del prácticum en España y se proponen mejoras basándose en la investigación que se ha llevado a cabo, entre ellas la relativa a que en los títulos de Criminología existan tres tipos de prácticum: presencial, virtual y de investigación.

### PALABRAS CLAVE

prácticum, prácticas, Criminología, normativa.

### ABSTRACT

Academic practices are of special importance in all university degrees. This article focuses on the practices of the Degree in Criminology. Initially, a regulatory review is carried out in relation to problems that arise in the management of the practices process by the people involved: teachers, professionals and students. Subsequently, the peculiarities of the practicum of the Degree in Criminology are analyzed and experiences carried out in other countries that are of interest for the design of practices that meet the teaching objectives and that are adapted to the new times are provided. Finally, the situation of the practicum in Spain is analyzed and improvements are proposed based on the research that has been carried out, among them that in Criminology degrees there are three types of practicum: face-to-face, virtual and research.

### KEYWORDS

practicum, practices, Criminology, law.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Las prácticas académicas: concepto y naturaleza. 3. Las prácticas académicas en el sistema educativo español. 4. Las prácticas en el itinerario formativo del Grado en Criminología. 4.1. Experiencias en otros países. 4.2. Las prácticas del Grado en Criminología en España. 5. Una propuesta de prácticum de investigación. 6. Conclusiones. 7. Bibliografía.

## 1. Introducción.

Las prácticas académicas, sean curriculares o extracurriculares, son de especial importancia en nuestro sistema educativo: por un lado, en lo que respecta al alumnado, pues supone muchas veces el primer contacto con el mundo laboral. Juega un papel crucial en la formación de los y las estudiantes, ya que la experiencia del periodo de prácticas les obliga a aplicar los conocimientos adquiridos en la formación teórica a la práctica profesional<sup>1</sup>. Por otro lado, en lo que respecta a la universidad, el prácticum es de especial importancia porque los convenios firmados por la institución puede ser un factor decisivo a la hora de que los futuros estudiantes se decanten por una u otra universidad. De hecho, en las jornadas de puertas abiertas suele ser una pregunta frecuente. Además, las prácticas suponen una ventana hacia el exterior para la propia universidad. Lo que implica que el grado de formación del estudiantado y el rendimiento en la realización de las prácticas condicione positiva o negativamente el prestigio de la propia institución.

En las prácticas hay tres actores implicados: los y las estudiantes, los y las responsables de la tutorización de las prácticas en la entidad colaboradora y el profesorado de la universidad. El centro del proceso siempre es el estudiante.

La Criminología lleva mucho tiempo en las universidades españolas con títulos más o menos extensos: desde el antiguo Diploma Superior en Criminología<sup>2</sup>, de tres cursos, ofertado por instituciones como la Universidad de Salamanca y que daba acceso a las oposiciones de subinspector de policía o al cuerpo especial de Instituciones penitenciarias, hasta los distintos cursos de posgrado. Y, más recientemente, nos encontramos con la licenciatura de segundo ciclo<sup>3</sup>. En el Diploma Superior en Criminología, el estudiantado podía realizar prácticas, pero con carácter optativo, y en la licenciatura no se contemplaban las prácticas externas curriculares obligatorias, pero sí cabía la posibilidad de realizar prácticas y convalidarlas por créditos optativos, por ejemplo, en instituciones como la Universidad de Alicante<sup>4</sup>. Con la implantación del Grado en Criminología llegaron las prácticas curriculares externas obligatorias a un mercado laboral en el que no está reconocida

---

<sup>1</sup> SZABO, D. (1990), "L'enseignement de la Criminologie: le modèle canadien", *Eguzkilore, Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología, N° 3 Extraordinario*: pág. 31.

<sup>2</sup> Téngase en cuenta, aunque se trate de una norma jurídica derogada, la Orden de 19 de noviembre de 1996 por la que se declara equivalente el Diploma Superior de Criminología al título Diplomado Universitario, a los solos efectos de tomar parte en las pruebas de acceso a los Cuerpos, Escalas y Categorías de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, dependientes de las distintas Administraciones Públicas, para cuyo ingreso se exija el título de Diplomado Universitario o equivalente [En línea]. Se puede ver en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1996-26593>.

<sup>3</sup> Véase el Real Decreto 858/2003, de 4 de julio, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Criminología y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención [en línea]. Se puede ver en: [https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2003-13617#:~:text=A%2D2003%2D13617-Real%20Decreto%20858%2F2003%2C%20de%204%20de%20julio%2C%20por,a%2026391%20\(5%20p%2C%20A1gs.%20\)](https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2003-13617#:~:text=A%2D2003%2D13617-Real%20Decreto%20858%2F2003%2C%20de%204%20de%20julio%2C%20por,a%2026391%20(5%20p%2C%20A1gs.%20)). Consultado el 7 de octubre de 2022.

<sup>4</sup> Licenciatura en Criminología en la Universidad de Alicante [En línea]. Se puede ver en: <https://web.ua.es/es/oia/documentos/publicaciones/planes-a-extinguir/criminologia.pdf>. Consultado el 20 de noviembre de 2022 (Consultado el 5/12/2022).

la profesión de criminólogo. Existen asociaciones, empresas e instituciones que tienen programas de prácticas para otras carreras, pero no para el Grado en Criminología y deciden no ofertar plazas de prácticas para esta titulación. Unas veces porque ya tienen los programas organizados y en otros casos por la falta de información sobre los contenidos del Grado en Criminología. En este sentido, las prácticas académicas, sean curriculares o no, han de tener relación directa con la actividad profesional del sector. Si las empresas o instituciones no tienen claros los puestos de trabajo que pueden desarrollar los criminólogos y criminólogas en el seno de su organización, será muy difícil para el profesor de prácticas conseguir plazas y para los estudiantes realizar unas prácticas que realmente reflejen la realidad laboral de su área de conocimiento.

La cuestión de la inserción profesional de los criminólogos y criminólogas es un tema incómodo, debido principalmente a que la mayor parte de los puestos de trabajo de contenido criminológico están ocupados por profesionales formados en otras ramas del saber; en muchos casos, los egresados en Criminología no pueden ni siquiera presentar el currículum en las ofertas de empleo porque la carrera no figura en la oferta. Esto supone un gran obstáculo para los egresados y un impedimento para la consolidación de la profesión.

Para mejorar esta situación, son fundamentales las prácticas académicas en empresas e instituciones porque constituyen una toma de contacto de los estudiantes de Criminología con el mercado laboral. Y es una manera de que las empresas se den cuenta de la importancia de contar con profesionales bien formados en materia criminológica. Es decir, que las prácticas curriculares hacen que las empresas conozcan a los futuros profesionales de la Criminología y vean la necesidad de contar con ese perfil en el seno de la organización. Ese contacto va a ser determinante para que la Criminología pase de las aulas al mercado laboral. Y del mercado laboral a una inserción profesional real.

## 2. Las prácticas académicas: concepto y naturaleza.

El denominado Plan Bolonia ha introducido las prácticas curriculares externas en gran parte de las titulaciones de grado y máster que se ofertan en las universidades españolas. Esto ofrece a los estudiantes una primera toma de contacto con el mercado laboral y con la que va a ser su profesión. De este modo, se pueden definir las prácticas académicas como “el conjunto de actividades organizadas en entornos laborales que realizan los estudiantes universitarios”<sup>5</sup>.

La profesora Laura Méndez nos recuerda con acierto la definición de prácticas aportada por Miller y Goodnow (1995), que nos ayuda a completar la anterior, señalando que son “acciones repetidas, compartidas con otros en un grupo social e investidas de expectativas, normas y significados que van más allá de las metas inmediatas de la acción”. Completando esta definición se puede añadir que las prácticas académicas serían “prácticas culturales estrechamente relacionadas con estructuras sociales en las que intervienen actores que atribuyen un significado a las actividades que realizan”<sup>6</sup>. Esto significa que las prácticas no son una asignatura más, sino una experiencia que, por un lado, sitúa al estudiantado ante el reto de aplicar los conocimientos que ha aprendido en las aulas; y, por otro lado, que tiene como objetivo que los y las estudiantes interioricen los usos sociales y las metodologías de trabajo propias de su sector de actividad. Por ello, aunque no todos los programas de

<sup>5</sup> ARMENGOL ASPARÓ, C., DEL ARCO BRAVO, I., GAIRÍN SALLÁN, J., MUÑOZ MORENO, J. L. y RODRÍGUEZ GÓMEZ, D. (2019), “Prácticas curriculares en la formación universitaria de los futuros profesionales: modelo para la actuación”, *Revista Prácticum*, 4(1): pág. 21.

<sup>6</sup> MÉNDEZ ZABALLOS, L. (2012), “El conocimiento situado y los sistemas de actividad. Un modelo teórico para repensar el prácticum”, *Revista de Educación*, 359: pág. 633.

prácticas tienen el mismo carácter, sí tienen objetivos comunes: por un lado, relacionar lo aprendido en la universidad con la formación práctica adquirida en empresas e instituciones, públicas y privadas; y, por otro lado, tienen por objeto introducir a los y las estudiantes de las distintas carreras en el mercado laboral, desarrollando habilidades prácticas a partir de la teoría aprendida. Además, también resulta fundamental el desarrollo de habilidades sociales<sup>7</sup> en el sector de actividad. Dicho de otro modo, el prácticum tiene como principal objetivo la integración de los estudiantes en un contexto de aprendizaje situado en entornos reales relacionados con la práctica del rol profesional que corresponda. Es una forma de dar acceso al estudiantado a conocimientos e información necesarios para desenvolverse en su sector de actividad y que le ayudan a desarrollar, aunque sea por un corto periodo de tiempo, habilidades y competencias propios de los puestos de trabajo<sup>8</sup>.

Otra cuestión a tener en cuenta, en este sentido, son las aportaciones de Kolb (1984) que, a través de su modelo de aprendizaje experiencial, pone de manifiesto la importancia no sólo de las prácticas en contextos reales, sino de la reflexión posterior. Durante el desarrollo de las prácticas nos encontramos con un periodo de tiempo en el que el estudiante participa de forma activa y otro en el que ha de reflexionar sobre la experiencia vivida y extraer los aprendizajes obtenidos; aprendizajes esenciales de cara a experiencias futuras. Lógicamente, esto dependerá de la calidad de las prácticas, de las herramientas adquiridas por el estudiante durante ese periodo<sup>9</sup>, de su actitud y grado de implicación en el proceso. Además, las prácticas desempeñan otra función: al identificarse el estudiante con su rol profesional, se facilita la elección vocacional-profesional posterior<sup>10</sup>. Las prácticas, incluso, pueden hacer que el alumnado se dé cuenta de que no quiere trabajar en un área determinada de su sector de actividad. Por ejemplo, un alumno puede estar muy interesado en trabajar en una oficina de atención a víctimas, pero darse cuenta de que le afectan demasiado emocionalmente las situaciones que se encuentra y cambiar su vocación.

Las universidades son entes que ocupan un papel primordial en el desarrollo cultural, económico y social del país. Necesitan reforzar su liderazgo y flexibilizar sus estructuras para adaptarse al escenario actual<sup>11</sup>. Han sido motor de cambio en el pasado, lo son en el presente y lo serán en el futuro. La universidad pública sobrevive en un escenario excesivamente competitivo en el que la inserción profesional de los egresados y las egresadas se presenta como una pieza clave, que puede incluso determinar la subsistencia de la propia universidad ante escenarios adversos. La crisis económica y la posterior pandemia han hecho de los convenios de prácticas un factor estratégico que lleva a los ciudadanos a decantarse por una universidad u otra; o por un determinado título frente a otro, sólo por el hecho de incluir prácticas en despachos de abogados de renombre o en grandes multinacionales.

---

<sup>7</sup> HERNÁNDEZ ARISTU, J. (1996), “La supervisión como modelo didáctico en la formación del prácticum en los nuevos planes de estudio”, en LOBATO, C.: *Desarrollo profesional y prácticum en la universidad*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Pág. 71.

<sup>8</sup> SÁNCHEZ VILLA, A. y POBLETE RUIZ, M. (2004), “Practicum y evaluación de competencias”, *Profesorado. Revista de Currículum y formación de profesorado*, vol. 8, n° 2: pág. 2.

<sup>9</sup> SILVA LORENTE, I., CASARES GUILLÉN, C., ESCRIBANO BARRENO, C. y PRADO NOVOA, I. (2021), “Prácticum de Psicología durante la COVID-19: satisfacción y nuevas propuestas”, *Revista Practicum*, 6(1): pág. 78. DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i1.11206>

<sup>10</sup> SELVA, C., VALL-LLOVERA, M. Y MÉNDEZ, M. (2020), “Subjetividades emergentes del proceso de auto-aprendizaje en el Prácticum de Psicología”, *Revista Practicum*, 5(1): pág. 6. DOI: [10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9804](http://dx.doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9804)

<sup>11</sup> Exposición de motivos de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Por todo ello, la universidad ha de buscar permanentemente un encaje con el mercado de trabajo, intentando garantizar la empleabilidad de sus egresados, adaptando y profesionalizando continuamente las titulaciones que ofrece<sup>12</sup> y mejorando sus programas de prácticas.

Podemos afirmar, con base en lo anteriormente señalado que los objetivos de las prácticas académicas serían: por un lado, reforzar el compromiso de las universidades de favorecer la inserción profesional de los alumnos y alumnas de sus titulaciones. Por otro lado, enriquecer la formación académica con unas actividades capaces de otorgar un conocimiento más profundo del sector profesional y de las competencias que van a necesitar los estudiantes en el futuro. También es importante señalar, a nivel de evaluación de las propias instituciones educativas, que existen estadísticas específicas sobre el grado de empleabilidad de la universidades como el QS Graduate Employability Rankings<sup>13</sup>.

Erich Fromm en su libro *¿Tener o ser?* nos habla de dos formas de aprender: por un lado, adquirir conocimientos en la forma de *tener* se refiere a cuando los estudiantes van a clase, toman apuntes, que se aprenden de memoria y se examinan. De este modo “el contenido no pasa a ser parte de su sistema individual”. En cambio, cuando los estudiantes están inmersos en el proceso de aprendizaje en el modo de *ser* todo cambia. Se relacionan de forma diferente con el mundo que les rodea, reflexionan sobre lo que aprenden y sobre lo que experimentan<sup>14</sup>. Algo parecido sucede en el periodo de prácticas: no es lo mismo ser receptor pasivo de conocimiento en un aula que tener que pasar a la acción y poner en práctica aquello que has aprendido durante años y los nuevos conocimientos que adquieres durante el propio proceso.

### 3. Las prácticas académicas en el sistema educativo español.

En nuestro país, la primera regulación legal sobre las prácticas de los estudiantes universitarios está recogida en el Real Decreto 1497/1981, de 19 de junio, sobre Programas de Cooperación Educativa. Ya en su exposición de motivos se destacaba la importancia de establecer con empresas e instituciones convenios de cooperación educativa en los dos últimos cursos de carrera, con el objetivo de “conseguir una formación integral del alumno universitario”. La relación entre el estudiante y la empresa o institución era estrictamente académica y no laboral; no existía pues relación contractual<sup>15</sup>.

Posteriormente, las prácticas académicas han estado reguladas en varias normas, una de ellas ha sido el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, de Ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, ya derogado, en cuyo preámbulo se contemplaba la posibilidad de introducir, en las titulaciones del Espacio Europeo de Educación Superior, una asignatura o varias de prácticas externas. En concreto, en su artículo 12.2 señalaba que los planes de estudio españoles “tendrán entre 180 y 240 créditos, que contendrán toda la formación teórica y práctica que el estudiante deba adquirir” y, entre otras cosas, contemplaba la realización de prácticas externas.

<sup>12</sup> SELVA, C., VALL-LLOVERA, M. y MÉNDEZ, M. (2020), “Subjetividades emergentes del proceso de auto-aprendizaje en el Prácticum de Psicología”, *Revista Practicum*, 5(1): pág. 6. DOI: 10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9804

<sup>13</sup> De hecho, está disponible Ranking QS del año 2022. QS Graduate Employability Rankings. [En línea]: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/employability-rankings/2022> (última consulta 20/08/22).

<sup>14</sup> FROMM, E. (1978). *¿Tener o ser?*. Méjico D. F.: Fondo de Cultura Económica. Págs 44-45.

<sup>15</sup> Exposición de motivos del Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios.

En el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, la organización de las enseñanzas universitarias, implantada por el Espacio Europeo de Educación Superior: en primer lugar, estaba destinada a responder a un cambio estructural. En segundo lugar, impulsaba modificaciones en las metodologías docentes, centradas principalmente en el estudiante y en su proceso de aprendizaje, en un contexto pedagógico que se extiende ahora a lo largo de la vida. Esta nueva forma de entender la enseñanza superior, puso como objetivo central de la educación la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando los horizontes del tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Y señalaba que el foco de atención de la comunidad educativa debía estar, por un lado, en los métodos de aprendizaje de las competencias propias de cada título. Y, por otro lado, en los procedimientos para evaluar su adquisición<sup>16</sup>. Sin embargo, el uso del término competencia se presentaba de forma muy confusa. Algunos autores consideran este concepto como sinónimo de habilidad o destreza, mientras que otros se alejan de esta idea. A pesar de esta imprecisión terminológica, el concepto de competencia se ha ido extendiendo en los diversos ámbitos laborales y educativos<sup>17</sup>.

En la actualidad, la norma que regula el funcionamiento del sistema universitario español es el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.

En la antigua normativa, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, encontrábamos dos principios básicos que han resultado fundamentales en el estudio -y en la propia implantación- de las prácticas académicas en nuestro sistema universitario: el aprendizaje a lo largo de la vida y la orientación profesional de la Educación. Ambos principios inspiradores también de muchas de las leyes aprobadas anteriormente en materia educativa<sup>18</sup>.

El primer principio que nos ocupa, “el aprendizaje a lo largo de la vida”, es de gran relevancia. Ha sido impulsado por la Comisión Europea<sup>19</sup> y defiende la necesidad de un aprendizaje continuo de los ciudadanos y ciudadanas. Supuso un cambio de paradigma en Educación. Como veremos, el alumnado de las universidades ya no sólo se acoge al perfil de estudiantes de entre 18 y 23 años procedentes de la educación secundaria, sino que nos encontramos con personas de distintas edades que se acercan a lo largo de su vida a la universidad por diversos motivos. Por ello, existen varias formas de acceso al sistema universitario en función de la edad, por ejemplo, para mayores de 25, de 40, de 45 años; o incluso los programas de Universidad de mayores o Universidad de la experiencia, que son para mayores de 50-55 años, sin exámenes, ni requisitos académicos de acceso. Esto significa que las universidades han de tener unos programas de prácticas adaptados a todo tipo de alumnado, que sean compatibles con sus obligaciones personales y laborales. Si nos damos cuenta, este cambio de paradigma afecta drásticamente a la idea de prácticas académicas que encontramos en muchos manuales y en las primeras leyes educativas constitucionales porque ahora es muy posible que la primera toma de contacto con el mundo laboral no sean esas prácticas, sino que nos podemos encontrar con alumnos que ya tienen

---

<sup>16</sup> Preámbulo del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

<sup>17</sup> SÁNCHEZ VILLA, A. y RUIZ POBLETE, M (2004), “Practicum y evaluación de competencias”. *Profesorado. Revista de Currículum y formación de profesorado*, 2004, vol. 8, no 2: pág. 5.

<sup>18</sup> Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

<sup>19</sup> Comisión Europea [En línea] [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-79\\_es](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-79_es) (consultado el 15/01/21)

un empleo o una profesión y que están realizando los estudios para incrementar su formación<sup>20</sup>.

El segundo principio al que debemos de hacer referencia es la necesidad de la orientación profesional de la Educación. Este principio está relacionado directamente con las prácticas académicas; pues, éstas pretenden preparar al estudiante para la vida profesional.

La normativa actual, el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, de reciente aprobación, da un paso más allá para adaptarse a los nuevos tiempos e incorpora un enfoque formativo centrado en las competencias de estudiantado, basado en la metodología de enseñanza-aprendizaje, recogiendo dos nuevos principios: el primero señala la necesidad de impulsar una metodología docente más activa, en la cual la clase magistral comparta espacio con otras formas de aprender, que fomenten el trabajo autónomo del estudiantado, el uso de las nuevas tecnologías y el desarrollo de habilidades de comunicación. El segundo principio promueve la movilidad internacional del estudiantado, especialmente en otros países europeos<sup>21</sup>. El fin último de ambos planteamientos, como señala la letra de la norma, es facilitar la inserción en el mercado laboral de nuestros egresados y egresadas. Esta nueva regulación también destaca la necesidad de innovar en la docencia.

Esta normativa se ve complementada por el Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. En su artículo 2, se definen las prácticas académicas externas como una “una actividad de naturaleza formativa realizada por los estudiantes universitarios y supervisada por las Universidades, cuyo objetivo es permitir a los mismos aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica, favoreciendo la adquisición de competencias que les preparen para el ejercicio de actividades profesionales, faciliten su empleabilidad y fomenten su capacidad de emprendimiento”<sup>22</sup>. A lo que añade que estas prácticas podrán realizarse en la “propia universidad o en entidades colaboradoras, tales como, empresas, instituciones y entidades públicas y privadas en el ámbito nacional e internacional”.

En este sentido, en lo referido a las prácticas académicas, el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, en el propio preámbulo, como hemos visto, señala que el fin último del proceso de enseñanza y aprendizaje ha de ser la adquisición de competencias y el acceso al mercado laboral. En concreto, la regulación de las prácticas académicas la encontramos en su artículo 11 y destaca: en su primer apartado, por un lado, que el prácticum es una actividad que desarrollan los y las estudiantes y supervisan las universidades. El objetivo fundamental es aplicar y complementar aquellos conocimientos adquiridos durante su formación académica, para favorecer la adquisición de competencias y la inserción del estudiantado en el mercado laboral. El Suplemento Europeo al Título es el documento en el que se recoge la información sobre las prácticas realizadas por los y las estudiantes. En su segundo apartado, el artículo 11 recoge las dos modalidades de prácticas que puede realizar el estudiantado: curriculares y extracurriculares.

---

<sup>20</sup> Para conocer más sobre el paradigma del Aprendizaje a lo largo de la vida recomiendo la lectura de GARCÍA GARRIDO, J. L. y GARCÍA RUIZ, M. J. (2005). *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Académicas. Págs. 44-45.

<sup>21</sup> Existe la posibilidad de realizar prácticas académicas en instituciones europeas y en organismos internacionales. Para consultar la oferta de prácticas en instituciones de la Unión Europea véase la *European Personnel Selection Office* [en línea] <https://epso.europa.eu/es/job-opportunities/traineeships> [Consultado el 11 de diciembre de 2022]. Y para informarse del programa de prácticas de Naciones Unidas, véase [en línea] <https://unric.org/es/practicas-y-empleo> (Consultado el 11 de diciembre de 2022).

<sup>22</sup> Idea que también encontramos en el Preámbulo del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre

En el tercer apartado del artículo 11 el legislador señala que la universidad es la encargada de garantizar que las prácticas tengan un carácter plenamente formativo y que las condiciones sean las adecuadas para favorecer el aprendizaje. Esto significa que los y las estudiantes no tienen en ningún caso las obligaciones propias de una relación laboral y no pueden sustituir a trabajadores u ocupar puestos de trabajo. Sobre esta cuestión convendría informar a los y las alumnas que vayan a realizar las prácticas para prevenir posibles situaciones de abuso.

En el cuarto apartado se recoge la necesidad de firmar con las entidades colaboradoras, donde van a realizar los y las estudiantes sus prácticas, los denominados “Convenios de Cooperación Educativa”. Estos convenios han de recoger el proyecto formativo que van a desarrollar las prácticas.

Por último, el artículo 11, en su apartado 5, recoge la necesidad de que la universidad elabore su propia normativa sobre las prácticas académicas externas, aprobada por sus correspondientes órganos de gobierno. El artículo recoge el contenido mínimo que ha de tener la normativa interna sobre prácticas de la universidad: en primer lugar, los requisitos del alumnado y de las entidades para que se puedan realizar las prácticas. En segundo lugar, el contenido de los Convenios de Cooperación Educativa. En tercer lugar, los mecanismos de seguimiento y evaluación de las prácticas. Así como el reconocimiento de las prácticas. En cuarto lugar, la normativa interna debe contener información sobre la coordinación y tutorización de las prácticas, la duración, los horarios y las adaptaciones previstas para estudiantes con discapacidad.

El ordenamiento jurídico español cuenta además con una norma específica que regula las prácticas académicas: el Real Decreto 592/2014, de 11 de julio. En su artículo 3, señala que los fines de las prácticas académicas serían los siguientes: en primer lugar, complementar el aprendizaje teórico de los y las estudiantes con contenidos prácticos para ofrecerles una formación integral. En segundo lugar, dar la oportunidad al estudiantado de conocer las metodologías de trabajo de su sector y de poner en práctica los conocimientos adquiridos durante los estudios. En tercer lugar, que el o la estudiante desarrolle competencias técnicas y metodológicas relacionadas con su sector; así como de carácter personal y participativas, como el trabajo en equipo. En cuarto lugar, que las prácticas académicas faciliten su inserción en el mercado laboral y le ayuden en su carrera profesional a corto, medio y largo plazo. Por último, favorecer valores como la creatividad y la innovación<sup>23</sup>. Todo este proceso ha de estar supervisado por la universidad.

Encuentro necesario mencionar en esta revisión legislativa sobre las prácticas académicas, un principio de gran relevancia: la libertad de cátedra, recogida en el artículo 20 de la Constitución Española y que, según la Sentencia del Tribunal Constitucional 217/1992, de 1 de diciembre, consistiría en “una proyección de la libertad ideológica y del derecho a difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones de los docentes en el ejercicio de su función. Consiste, por tanto, en la posibilidad de expresar las ideas o convicciones que cada profesor asume como propias en relación a la materia objeto de su enseñanza, presentando de este modo un contenido, no exclusivamente pero sí predominantemente negativo”. Sin embargo, en caso de que la enseñanza se imparta en un centro privado, hemos de tener presente el ideario de la propia institución, que puede actuar en cierto sentido como límite de la libertad de cátedra, según la Sentencia de Tribunal Constitucional 47/1985, de 27 de marzo<sup>24</sup>. A este respecto, he de señalar que a diferencia de

---

<sup>23</sup> Artículo 3 del Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios (Consultado el 2/10/22).

<sup>24</sup> Véase:

las prácticas en disciplinas técnicas o en ciencias naturales, en Criminología podemos tener que abordar ciertos temas delicados: legalización del aborto, delitos de odio, memoria histórica, cannabis medicinal... por este motivo hay que tener presentes los límites a la libertad de cátedra antes mencionados en caso de que el programa de prácticas se diseñe para una institución privada.

Como apunte final a esta revisión legislativa, he de señalar que en los últimos años se han promulgado dos leyes que debemos tener presentes: por un lado, la Ley del trabajo a distancia<sup>25</sup>. En su artículo 3 recoge las limitaciones en el trabajo a distancia y señala que “en los contratos de trabajo celebrados con menores y en los contratos en prácticas y para la formación y el aprendizaje, solo cabrá un acuerdo de trabajo a distancia que garantice, como mínimo, un porcentaje del cincuenta por ciento de prestación de servicios presencial, sin perjuicio del desarrollo telemático, en su caso, de la formación teórica vinculada a estos últimos”. Esto nos puede afectar a nosotros como profesores de prácticas en caso de que las prácticas sean remuneradas y con contrato de trabajo, es decir, cuando se trate de prácticas extracurriculares. Esto significa que no podemos autorizar un plan de prácticas en el que el estudiante realice más del cincuenta por ciento de las horas de forma telemática.

Y, por otro lado, hemos de hacer referencia a la Ley 3/2022, de 24 de febrero, de convivencia universitaria. Lo significativo de este texto legislativo es que no se haga mención a la regulación de las prácticas académicas curriculares. Lo que nos abre la puerta a proponer posibles reformas, sobre todo, teniendo en cuenta que las prácticas se pueden realizar en departamentos, laboratorios o centros de investigación de las propias instituciones académicas.

Por último, cuando se diseña un programa de prácticas virtuales o se gestionan prácticas presenciales se ha de tener en cuenta la normativa en materia de prácticas de la propia universidad. A este respecto he de destacar los siguientes problemas: en primer lugar, normalmente la normativa de prácticas se ha diseñado para las primeras carreras con prácticas introducidas en la universidad y, es posible, que muchos preceptos no se puedan aplicar al prácticum de Criminología. En segundo lugar, en muchos casos los profesores que ocupan puestos de gestión en la universidad no conocen la carrera de Criminología ni el sector de seguridad, ni por ende las dificultades que implica la búsqueda o gestión de las plazas. En tercer lugar, al ser una carrera de reciente implantación en la mayoría de las universidades, no hay muchos convenios de prácticas firmados con empresas e instituciones; y esto dificulta especialmente la búsqueda de plazas. Por estos motivos, hemos de estar en contacto con las personas que gestionan las prácticas de las distintas carreras, los centros de orientación y empleo o las oficinas de prácticas de las universidades. Y debemos transmitirles los problemas que nos encontramos en la práctica y realizar propuestas para modificar la normativa si percibimos que no contempla las peculiaridades de nuestro sector.

### 3.1. Los derechos y deberes de los y las estudiantes.

A continuación, veremos una lista de derechos y deberes de los y las estudiantes, recogidos en el artículo 9 del Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios.

Siguiendo el texto del artículo, en el transcurso de las prácticas académicas los y las

---

[https://app.congreso.es/consti/constitucion/indice/sinopsis/sinopsis.jsp?art=20&tipo=2#:~:text=15%20CE\)%20o%20a%20la%20intimidad,18.1\).&text=La%20libertad%20de%20c%C3%A1tedra%20es,el%20ejercicio%20de%20su%20funci%C3%B3n](https://app.congreso.es/consti/constitucion/indice/sinopsis/sinopsis.jsp?art=20&tipo=2#:~:text=15%20CE)%20o%20a%20la%20intimidad,18.1).&text=La%20libertad%20de%20c%C3%A1tedra%20es,el%20ejercicio%20de%20su%20funci%C3%B3n) (Consulta realizada el 7/07/2022).

<sup>25</sup> Ley 10/2021, de 9 de julio, de trabajo a distancia [En línea]. Se puede ver en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2021-11472> (Consultado el 20/08/2022).

estudiantes tendrán los siguientes derechos: en primer lugar, a tener un tutor académico y un tutor profesional, que preste servicio en la entidad en la que realice las prácticas el o la estudiante, durante todo el proceso. En segundo lugar, el estudiantado tiene derecho a ser evaluado según los criterios que establezca la universidad. En tercer lugar, a la obtención de un informe por parte del tutor de la entidad colaboradora en la que ha realizado las prácticas. En cuarto lugar, a percibir una aportación económica en caso de que así se estipule, en concepto de bolsa o ayuda al estudio. En quinto lugar, derecho a recibir información en materia de prevención de riesgos laborales por parte de la entidad donde realiza las prácticas. En sexto lugar, a cumplir con su actividad académica, de formación y representación, previo aviso a la entidad colaboradora. En séptimo lugar, a que se facilite el acceso a las entidades de prácticas a estudiantes con discapacidad en igualdad de condiciones; así como el derecho a conciliar con actividades relacionadas con la propia situación de discapacidad. Por último, los derechos recogidos en la normativa de la propia universidad o en los convenios de cooperación educativa firmados por las entidades.

En cuanto a los deberes de los y las estudiantes, el Real Decreto 592/2014 recoge los siguientes: en primer lugar, el estudiantado debe cumplir la normativa de prácticas recogida por la universidad. En segundo lugar, deben conocer el Proyecto formativo de las prácticas con ayuda del tutor de la entidad colaboradora y bajo supervisión del tutor académico. Este documento hace referencia a las tareas que va a realizar el o la estudiante durante el periodo de prácticas. En tercer lugar, el estudiantado debe mantener el contacto con el tutor académico, informarle de cualquier incidencia y entregarle la documentación requerida durante el proceso de prácticas. En cuarto lugar, el estudiante debe incorporarse a la empresa o institución en la que vaya a realizar las prácticas en la fecha acordada, debe cumplir el horario y respetar las normas de la entidad colaboradora. En quinto lugar, debe desarrollar las actividades contenidas en el Proyecto Formativo. En sexto lugar, debe elaborar la memoria final del prácticum o, en su caso, el informe intermedio. En séptimo lugar, debe guardar secreto de la información interna de la entidad a la que ha tenido acceso durante el periodo de prácticas. En octavo lugar, debe mostrar una actitud respetuosa hacia la entidad colaboradora y salvaguardar el buen nombre de la universidad a la que pertenece. Por último, cualquier otro deber recogido en la normativa de la universidad o en el convenio de cooperación educativa de la entidad en la que realiza las prácticas<sup>26</sup>.

Para tener una visión más clara de los derechos y deberes de los y las estudiantes hemos elaborado la tablas que se presentan a continuación. Lo ideal es que los responsables de prácticas de cada universidad elaboren un documento con todo aquello que deba saber el estudiantado sobre el proceso de prácticas. En la UNED, por ejemplo, el Grupo de Innovación Docente de Prácticas Profesionales ha organizado una iniciativa para realizar en los Centros Asociados de la universidad reuniones al inicio del curso académico en las que se explique a los y las estudiantes el funcionamiento de las prácticas. Esta iniciativa facilita la gestión de plazas por parte del profesorado y ayuda a evitar el estrés que genera al estudiantado la incertidumbre que se crea en torno a las prácticas.

Un vídeo de una duración de aproximadamente una hora y un canal a través del cual poder plantear dudas ayudaría mucho a los y las estudiantes, y evitaría malos entendidos sobre la gestión y la oferta de plazas.

---

<sup>26</sup> Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios [En línea]. Se puede ver en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2014-8138> [consultado el 13/09/2022].

<b>Derechos (art. 9.1)</b>	
<p>a) A la tutorización de las prácticas.</p> <p>b) A la evaluación de las prácticas.</p> <p>c) A la obtención de un informe de la entidad colaboradora.</p> <p>d) A percibir, si así se estipula, la aportación económica de la entidad colaboradora (como bolsa o ayuda, no salario).</p> <p>e) A la propiedad intelectual e industrial.</p>	<p>f) A recibir, por parte de la entidad colaboradora, información de la normativa de seguridad y prevención de riesgos laborales.</p> <p>g) A cumplir con su actividad académica, formativa y de representación y participación.</p> <p>h) A disponer de recursos específicos para estudiantes con discapacidad.</p> <p>i) A conciliar, en el caso de los estudiantes con discapacidad.</p> <p>j) Otros derechos previstos en la normativa aplicable a las prácticas.</p>

*Tabla 1. Derechos de los/las estudiantes*  
*Fuente: Elaboración propia a partir del RD592/2014*

<b>Deberes (art. 9.2)</b>	
<p>a) Cumplir la normativa establecida por la universidad.</p> <p>b) Conocer y cumplir el Proyecto Formativo de las prácticas.</p> <p>c) Mantener contacto con el tutor académico de la universidad y entregar los documentos e informes de seguimiento y la memoria final que le sean requeridos.</p> <p>d) Iniciar las prácticas el día acordado, cumplir el horario previsto y respetar la normativa de la entidad colaboradora.</p> <p>e) Desarrollar el Proyecto Formativo y realizar las tareas acordadas con la entidad colaboradora.</p>	<p>f) Elaborar la memoria final de las prácticas y, en su caso, del informe intermedio.</p> <p>g) Guardar confidencialidad y secreto profesional sobre las actividades de la entidad colaboradora.</p> <p>h) Mostrar una actitud respetuosa hacia la política de la entidad colaboradora.</p> <p>i) Cualquier otro deber previsto en la normativa vigente.</p>

*Tabla 2. Deberes de los/las estudiantes*  
*Fuente: Elaboración propia a partir del RD 592/2014*

El profesorado encargado de supervisar las prácticas ha de tener muy presentes tanto los derechos como los deberes de los y las estudiantes porque en las prácticas se puede tener que defender de situaciones de abuso, como casos en los que estudiantes acepten una plaza de prácticas y abandonen el proceso a la mitad porque estudian por placer y les ha salido un plan mejor. O estudiantes que decidan no entregar la memoria para tener prácticas todos los años. Dada la escasez de plazas de prácticas, es importante dar a conocer a los y las estudiantes sus derechos, pero también sus deberes. Y estar en contacto con el servicio de inspección de la universidad o con otro órgano con poder sancionador para actuar en caso de cometerse conductas inapropiadas que vulneren la legislación vigente.

De todo lo expuesto, a modo de conclusión, podemos decir que el profesorado encargado de la gestión de las prácticas académicas debe conocer y manejar toda la normativa estatal en materia de prácticas, no sólo la de su propia universidad.

#### **4. Las prácticas en el itinerario formativo del Grado en Criminología.**

##### **4.1. Experiencias en otros países.**

Incluir casos prácticos en estudios de ciencias criminales, no es nuevo; de hecho, el propio Jiménez de Asúa llevaba a los alumnos a las prisiones y a los reclusos a las aulas<sup>27</sup>. El reto que nos ocupa en la actualidad es la implantación de un sistema de prácticas adecuado en los estudios de Criminología, tanto en las universidades presenciales como en las universidades a distancia. No se trata de tener un programa de prácticas, sino de que éste tenga calidad, en su modalidad presencial y virtual. E incluso, se podría añadir una tercera modalidad de carácter investigador. En la última parte de este artículo se realiza una propuesta de prácticum de investigación.

El artículo 13 del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, al igual que la legislación anterior, aboga por un enfoque generalista en los contenidos de los títulos de Grado, aunque se prevea la creación de “menciones” (art. 13.3). Este enfoque generalista puede provocar una cierta contradicción con las propias salidas profesionales de la carrera y con la oferta de plazas de prácticas, que suelen estar en entornos especializados (ciberseguridad, criminología verde, seguridad vial, centros penitenciarios...).

Un prácticum generalista puede ser adecuado para las carreras de la rama de Educación y el prácticum específico lo podemos entender en el Máster de formación del profesorado porque el propio título parte de una serie de especialidades. Pero el caso de la Criminología es radicalmente distinto y debemos mantener un equilibrio entre los contenidos generalistas que debe tener el alumno y la posibilidad de que las prácticas sean específicas en un área del sector.

En este sentido es muy interesante la experiencia canadiense. La Escuela de Criminología del Montréal fue fundada en 1960 y sirvió de modelo para la implantación de estudios de Criminología en otras universidades canadienses, salvo en la de Toronto que decidió adoptar el modelo de Cambridge. Inicialmente se ofrecían títulos de primer ciclo, títulos de segundo ciclo (similares a los másters universitarios) y un programa de doctorado especializado en Criminología.

---

<sup>27</sup> JIMÉNEZ DE ASÚA, L. (1942), “La metodología docente del Derecho penal y la misión de la Universidad”, *El Criminalista*, 2.ª serie, tomo I: págs. 99-104, en CUERDA RIEZU, A. (2020), “Actualidad de Luis Jiménez de Asúa en 2019, a los 130 años de su nacimiento y a los 49 de su muerte”, *Anuario de derecho penal y ciencias penales*, Tomo 73, Fasc/Mes 1, 2020: pág. 69. El método utilizado en las clases prácticas por el profesor Jiménez de Asúa viene explicado en el artículo elaborado por el Catedrático Cuerda Riezu.

La enseñanza de primer ciclo ofrecía diplomas bien adaptados a las exigencias cambiantes del mercado laboral. Esta formación tenía carácter especializado. Las clases del primer curso tenían más de cien estudiantes. Y las del segundo y tercer año entre diez y treinta estudiantes. Se organizaba a los estudiantes en grupos de cinco a diez personas y la enseñanza en este nivel estaba enfocada totalmente a la adquisición de técnicas profesionales, al “saber hacer”. En este plan de estudios tenían mucho peso las prácticas externas. En el tercer curso los estudiantes debían realizar un prácticum de quince semanas, para el que habían sido preparados previamente a través de actividades comunitarias en el primer curso y una serie de visitas a los centros de prácticas en el segundo curso. Las prácticas del tercer curso se completaban con talleres de Criminología aplicada. Las prácticas se realizaban principalmente en cuatro áreas: criminalidad adulta, delincuencia juvenil, victimología y prevención.

En 1988 este plan de estudios especializado desaparece y es sustituido por otro mucho más generalista y mucho más teórico que el programa anterior. Como el nuevo plan de estudios no preparaba para la práctica de la disciplina, también cambió el tipo de alumnado. Se inscribieron personas que habían realizado otros estudios de ciencias sociales y funcionarios. Y dejó de ser atractivo para los miembros de las fuerzas y cuerpos de seguridad. Este cambio de plan de estudios se basó en dos premisas: por un lado, reforzar la formación general de los estudiantes y, por otro lado, evitar una especialización demasiado precoz.

La razón de ser de ese plan de estudios especializado y enfocado a la práctica de la Escuela de Criminología de Montréal en estudios de primer ciclo era formar profesionales que desde el primer curso supieran aplicar los conocimientos teóricos que estaban adquiriendo en la universidad y además tuvieran una visión real de su sector profesional.

Para un estudiante de 21 o 22 años el periodo de prácticas puede suponer un fuerte contacto con la realidad, sobre todo, si entra en contacto con detenidos, personas en una situación de exclusión social, personal de la administración de justicia o con las propias víctimas de los delitos. Pues existe una distancia considerable entre la rutinaria actividad universitaria y el ejercicio práctico de la Criminología<sup>28</sup>.

Actualmente la Universidad de Montréal ofrece tres títulos con programas de prácticas: dos de primer ciclo y uno de máster. Los y las estudiantes realizan prácticas en: centros penitenciarios, centros de inserción social, centros de menores, bancos, psiquiátricos, servicios de seguridad de instituciones públicas o privadas o en entidades pertenecientes al sistema de trasportes del país<sup>29</sup>.

Otra experiencia de interés es el caso de la Universidad de Bolonia. En esta universidad, en el curso académico 1993-1994, se implantó un título de tres años “criminología aplicada a la seguridad y la investigación” en la Facultad de Ciencias Políticas de Bolonia. Posteriormente, se implantó un título en el curso 1997-1998, también de tres años, que preparaba para “operador de seguridad y control social”, que coincidió en el tiempo con un título de Criminología aplicada destinado a la Escuela de Carabinieri, implantando en el curso 1998-1999.

El que nos interesa especialmente es el diploma para “operador de seguridad y control social”. Se trataba de un diploma destinado a un número limitado de estudiantes, unos cincuenta de nuevo ingreso y ochenta en los cursos siguientes. Este programa preveía una

---

<sup>28</sup> SZABO, D. (1990), “L'enseignement de la Criminologie: le modèle canadien”, *Eguzkilore, Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología*, Nº 3 Extraordinario: págs. 30-43.

<sup>29</sup> Universidad de Montréal [En línea]. <https://crim.umontreal.ca/ressources-services/stages> (Consultado el 6/10/22).

serie de periodos de prácticas de carácter obligatorio, dependiendo del número de plazas disponibles en los laboratorios y en otras salas equipadas para ejercicios prácticos.

A nivel didáctico colaboraban las Facultades de Ciencias Políticas, Sociología, Psicología y Derecho. La organización didáctica preveía una interacción de competencias estrictamente académicas con otras provenientes del mercado laboral.

La parte didáctica estaba estructurada por módulos que permitían integrar los fundamentos teóricos de la disciplina y las prácticas externas realizadas con expertos altamente cualificados. Este diploma permitía adquirir competencias profesionales especializadas dentro de las asignaturas del itinerario formativo, a través de un curriculum bien definido, de unos conocimientos técnicos puestos al servicio de la sociedad, tanto del sector público como del privado, en aras de la prevención y represión de toda forma de criminalidad. El objetivo de este diploma era formar profesionales altamente cualificados, preparados para la gestión de la seguridad en la administración pública y en las empresas privadas, para la elaboración de estadísticas de criminalidad, formados en técnicas modernas de control social.

Este diploma, además de las prácticas que acabamos de relatar, preveía la realización de 500 horas de prácticas externas en el marco de los convenios firmados por la universidad y de contenido exclusivamente criminológico. Este periodo de prácticas estaba supervisado por tutores de las entidades (instituciones públicas, privadas y organismos de investigación) y por profesores de la universidad.

Además, para completar este programa formativo se creó un Laboratorio de Criminología aplicada en el que los estudiantes aprendían a utilizar la última tecnología de seguridad y también se les aportaban conocimientos sobre metodología de la investigación.

Las personas que realizaron este programa formativo acabaron ocupando altos cargos en la administración pública y en la empresa privada. A raíz de la reforma de 1999 fue transformado en otro título “Experto de la seguridad y control social”, con un menor contenido práctico y en el que se impartían los contenidos de Criminología en modalidad de educación a distancia. Este programa fue eliminado por la universidad por motivos económicos y de estrategia académica y fue sustituido por un título exclusivamente teórico denominado “Sociología y ciencias criminológicas para la seguridad”<sup>30</sup>.

En la experiencia de Bolonia, destaca la presencia de asignaturas de relaciones laborales como sociología del trabajo, psicología del trabajo, Derecho del trabajo, y gestión de empresas. Como hemos visto, crearon inicialmente un formato de prácticas con una parte que se realizaba en las instalaciones de la universidad y otra parte que se realizaba en las entidades externas.

En cambio en el caso francés, las titulaciones de Criminología tienen un formato radicalmente distinto a lo visto anteriormente, formado por facultades de Derecho que integran institutos de Criminología que ofrecen diplomas que integran docencia e investigación, y cuentan con la participación de profesionales del sector.

---

<sup>30</sup> BALLONI, A., BISI, R. y SETTE, R. (2008), “Un parcours historique et évolutif de l’enseignement de la criminologie à l’Université de Bologne”, *Rivista di Criminologia, Vittimologia e Sicurezza*, 2(3): Págs. 37-39.

En el caso francés se apuesta por un enfoque generalista en la parte teórica y un fuerte enfoque investigador, tanto en los diplomas de primer ciclo como en los de segundo ciclo. Se prevén actividades prácticas dentro de las propias asignaturas<sup>31</sup>.

#### 4.2. Las prácticas del Grado en Criminología en España.

En el caso de España, en las universidades que ofertan el Grado en Criminología se suelen cursar las prácticas como una asignatura del segundo cuatrimestre de cuarto curso. Hay diferencias significativas entre las distintas universidades. En las presenciales encontramos programas de prácticas que se realizan íntegramente en una institución o en una empresa. Y el control que realiza la universidad consiste en la firma del Convenio de Cooperación Educativa, del plan de prácticas y la corrección de la memoria final. En otros casos, los y las estudiantes de prácticas deben acudir a algún seminario realizado en la universidad como complemento de las prácticas o se programan clases específicas de Criminología aplicada. Por ejemplo, seminarios dedicados a la elaboración de informes criminológicos. En cambio, en las universidades a distancia encontramos instituciones con prácticas únicamente presenciales y la posterior entrega de la memoria por parte del alumnado. O casos como el de la UNED, en la que los y las estudiantes han de acudir semanalmente a clases de prácticas obligatorias e incluso presentar ejercicios sobre esas prácticas sujetos a evaluación, en el mismo periodo en el que están realizando las prácticas presenciales.

Cuando se firma un Convenio de Colaboración Educativa entre la universidad y una entidad pública o privada que quiere acoger estudiantes en prácticas, se debe elaborar un proyecto formativo como anexo al convenio. El marco jurídico lo encontramos en el artículo 6 del Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, que recoge su contenido básico. Por un lado, en este documento se debe concretar los objetivos y las actividades a desarrollar en cada práctica académica, teniendo en cuenta las competencias básicas, genéricas y/o específicas que ha de adquirir el alumnado. Todo ello manteniendo una relación directa con los estudios cursados. Por otro lado, el texto legislativo establece una serie de principios que han de regir en la elaboración del proyecto formativo: inclusión, igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal.

Los problemas que nos estamos encontrando en la práctica a la hora de elaborar el proyecto formativo suelen ser: por un lado, los y las estudiantes y los y las responsables de la tutorización de las entidades colaboradoras no saben qué datos debe recoger el documento. Y, por otro, como se trata de una titulación relativamente nueva, en muchos centros de prácticas están acostumbrados a acoger a alumnos y alumnas de Psicología o de Derecho, pero es la primera vez que cuentan en sus instalaciones con estudiantes de Criminología. La elaboración de este documento puede ser una fuente de estrés para los actores implicados. Por ello, es fundamental que el profesorado encargado de las prácticas se implique en este proceso y oriente, no sólo sobre el enfoque de las prácticas que ha de ser estrictamente criminológico, sino también sobre la elaboración del Plan de prácticas; pues se trata del documento básico para autorizar el proceso dentro de la universidad. Y es cuestión fundamental que las tareas a realizar sean acordes a las horas que deben estar los y las estudiantes en la empresa o institución.

En lo referido a las prácticas del Grado en Criminología nos encontramos con un problema relacionado con el propio contenido de la carrera: los centros de prácticas “ideales”

---

<sup>31</sup> OTTENHOF, R. (1990), “L'enseignement universitaire de la Criminologie en France”, *Eguzkilore, Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología, N° 3 Extraordinario*: págs: 138-145.

se encargan de la seguridad pública o de la administración de justicia. En el sector privado podemos encontrar un problema similar, pues los departamentos de seguridad, compliance, investigación del fraude o prevención del blanqueo de capitales son los lugares de prácticas preferentes. Estos sectores suelen ser reacios a aceptar alumnado de prácticas debido a la propia naturaleza de su actividad. Esto hace que muchas instituciones se muestren reticentes a admitir estudiantes, salvo que ellos mismos hayan diseñado un programa de prácticas telemáticas para estudiantes universitarios, y que exista un control riguroso en el acceso a datos sensibles. Esta situación requiere, sobre todo en los casos de las universidades que oferten títulos a distancia, disponer de programas de prácticas alternativos que pueden consistir, por ejemplo, en un prácticum virtual o en un prácticum propiamente de investigación. Y la pandemia ha dejado claro que las universidades presenciales también necesitan un programa alternativo de prácticas para activar en casos de emergencia sanitaria o desastres naturales que impidan a los estudiantes la realización de unas prácticas presenciales. Otra situación que nos encontramos en la práctica con cierta frecuencia es la anulación de plazas de prácticas concedidas, que en muchos casos se produce cuando el estudiante se va a incorporar y con la documentación administrativa cumplimentada y tramitada. Esto suele suponer para el o la estudiante una situación de incertidumbre y de gran estrés, sobre todo, cuando se produce a final de curso. Para el profesorado de prácticas, y para la propia universidad, el hecho de tener disponible un programa de prácticas virtuales, en el que incluir a estos alumnos y alumnas, supone una herramienta fundamental, no sólo para dar solución al problema, sino para demostrar que la institución es capaz de hacer frente a cualquier desafío que se presente y supera con éxito las dificultades manteniendo la calidad de la enseñanza.

En este sentido, la propia Ley de universidades, en su exposición de motivos, señala la necesidad de dotar a sus estructuras de la mayor flexibilidad para adaptarse al dinamismo de la realidad española; y responder así a los retos derivados tanto de la enseñanza superior no presencial y del aprendizaje a lo largo de la vida, y poder ser competitivos en el escenario europeo de educación superior<sup>32</sup>. Así que la propia ley nos anima a ser innovadores.

En cuanto al diseño del propio prácticum, hay autores, como Méndez Zaballos, que piensan que “el prácticum presenta unos rasgos específicos relacionados con el tipo de aprendizaje y con el conocimiento que propicia”<sup>33</sup>. Además, el punto de partida de las prácticas es el conocimiento previo adquirido por el estudiante a lo largo de la carrera y el destino ha de ser que sea capaz de utilizar de manera eficaz ese conocimiento para resolver situaciones reales en contexto profesionales. En el caso de las prácticas del Grado en Criminología, al ser ésta una ciencia empírica e interdisciplinar, para su elaboración requieren de la integración de conocimientos provenientes de otras ciencias o disciplinas, como la Sociología, la Psicología, la Medicina legal o el Derecho penal. El escenario ideal es aquel en el que los programas de prácticas son diseñados por equipos interdisciplinares formados por profesores de las disciplinas que hemos mencionado, consideradas como “ciencias madre” de la Criminología. O bien han de ser diseñadas por personas en posesión del antiguo diploma, de la licenciatura o del grado en Criminología. En todo caso, nunca se debe perder de vista el objetivo real de las prácticas académicas que ha de ser la inserción profesional del estudiantado o por lo menos una toma de contacto con el mundo profesional.

Tienen sentido las prácticas curriculares en la medida en “que contrasten los contenidos recibidos durante la carrera y desarrollen competencias propias del correspondiente perfil

<sup>32</sup> Exposición de motivos de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

<sup>33</sup> MÉNDEZ ZABALLOS, L. (2012), “El conocimiento situado y los sistemas de actividad. Un modelo teórico para repensar el prácticum”, *Revista de Educación*, 359: pág. 631.

profesional”<sup>34</sup>. Es decir, a lo largo del prácticum los y las estudiantes van construyendo su identidad profesional. Esta identidad profesional, en el trascurso de las prácticas externas, como señala Caballero (2009), se ve afectada por sucesivos cambios cognitivos, que están fuertemente influenciados por factores individuales, profesionales, sociales y ambientales, presentes en su historia de vida y pueden tener gran influencia en su trayectoria profesional<sup>35</sup>. Cada estudiante experimenta las prácticas académicas de una forma diferente. Cada uno otorga a las prácticas un significado y unas connotaciones específicas<sup>36</sup> a este periodo de su vida. Lógicamente, a la hora de diseñar un prácticum virtual o uno de investigación semi-presencial no podemos pretender llegar al mismo escenario, porque es imposible; pero sí podemos, a través de la creación de escenarios ficticios, trabajar habilidades, transmitirle al estudiante usos sociales y valores de la profesión y enseñarle a aplicar conocimientos teóricos adquiridos durante la carrera.

A la hora de diseñar un prácticum virtual o un prácticum de investigación de Criminología, nos encontramos con una serie de barreras, además de las que ya hemos mencionado: por un lado, el carácter interdisciplinar de los estudios es muy difícil seleccionar el contenido, pues el tiempo de prácticas es muy limitado. Ese mismo carácter interdisciplinar complica la colaboración entre el profesorado de distintas especialidades no sólo debido a la sobrecarga de trabajo que suele tener el personal docente; sino por el hecho de que la metodología de investigación y la aplicación de los conocimientos de las ciencias madre de la Criminología no coincide. Por otro lado, hay muy poca literatura sobre el diseño y contenido de las prácticas de las titulaciones de Criminología, lo que dificulta que los docentes encuentren información para documentarse o experiencias anteriores que puedan resultar de utilidad. Por último, la Criminología, como ciencia autónoma que es, goza de un lenguaje propio; y los casos prácticos han de estar planteados en ese lenguaje.

Además, el diseño de las prácticas se debe abordar desde un enfoque global que contemple las distintas competencias que debe adquirir el alumnado para trabajar en Criminología. Y, también, requiere por parte del docente de un conocimiento preciso -y realista- tanto de las salidas laborales de la carrera, como de las tareas que va a tener que desarrollar el o la estudiante cuando se convierta en profesional.

Para abordar adecuadamente el diseño de las prácticas hemos de tener presente el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre. La primera idea que nos interesa es el hecho de que la Universidad ha de primar la formación básica y generalista, y no la especialización del o de la estudiante. Esta idea la ha mencionado en numerosas ocasiones el profesor Zabalza<sup>37</sup>, que es un referente en el ámbito de las prácticas profesionales. Pero, en el caso de la Criminología, como hemos mencionado anteriormente, es complicado evitar la especialización en las prácticas, sobre todo, en las presenciales porque lo normal es que asignen al o a la estudiante a un departamento concreto o a una unidad concreta, y no que le tengan cada dos o tres días en un área. En el caso del prácticum virtual se podría realizar con

---

<sup>34</sup> SÁNCHEZ VILLA, A. y RUIZ POBLETE, M. (2004), “Practicum y evaluación de competencias”, *Profesorado. Revista de Currículum y formación de profesorado*, 2004, vol. 8, no 2: pág. 2.

<sup>35</sup> GARCÍA-VARGAS, D., MARTÍN-CUADRADO, A. y GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, R. (2018), “Procedimientos innovadores utilizados en las prácticas externas para el desarrollo de la identidad profesional”, *Revista Prácticum*, 3(2): págs. 43-44.

<sup>36</sup> SELVA, C., VALL-LLOVERA, M. y MÉNDEZ, M. (2020), “Subjetividades emergentes del proceso de auto-aprendizaje en el Prácticum de Psicología”, *Revista Practicum*, 5(1): págs. 7-8. DOI: 10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9804

<sup>37</sup> Se puede ver la conferencia del profesor Zabalza, impartida en el Foro “El prácticum y la formación universitaria” realizado en la UNED el 21 de febrero de 2022, en la siguiente dirección: <https://canal.uned.es/series/62136f670c651a415f592543>

más facilidad un formato generalista; pues, va a depender del contenido de las actividades que se diseñen.

En nuevo texto legislativo, también hace referencia a las prácticas en el artículo 14, dedicado a establecer unas directrices generales para el diseño de los planes de estudio de Grado. En concreto, en su apartado 5, señala que en caso de incorporar prácticas externas curriculares el título de Grado, estas han de tener una extensión máxima “equivalente al 25 por ciento del total de los créditos del título”. Con dos excepciones: por un lado, aquellos títulos que se rijan por normas de Derecho comunitario y deban tener otro porcentaje. Y por otro lado, aquellos Grados que incluyan “Mención Dual”, en los que el porcentaje ha de estar entre el 20 y el 40 por ciento de los créditos del título.

En el Grado en Criminología, normalmente las prácticas se realizan en el último curso. En el caso de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en el segundo cuatrimestre tienen una carga docente de 150 horas, que se reparte entre 8 horas de clases presenciales del Criminología aplicada en el Centro Asociado, 112 horas de prácticas en la entidad colaboradora y 30 horas destinadas a la redacción de la Memoria de prácticas.

En el Grado en Criminología, a mi modo de ver, se podrían realizar tres modelos de prácticum: por un lado, un prácticum presencial como el que se está llevando a cabo en casi todas las universidades españolas. Este prácticum presencial debería complementarse con unas horas de prácticas con los profesores de la universidad para llevar un control sobre la experiencia del alumnado en el centro de prácticas y para darle apoyo si lo necesita porque las prácticas pueden ser una gran fuente de estrés.

Por otro lado, es necesario un prácticum virtual. La sociedad actual requiere de este modelo, pues muchos alumnos y alumnas tienen obligaciones laborales, familiares o viven alejados de los centros de estudios -en zonas rurales, por ejemplo-. Nuestro sistema educativo debería estar diseñado para integrar a todos los ciudadanos y ciudadanas que deseen estudiar, independientemente de sus circunstancias. Se trataría de un Prácticum virtual generalista, sin especialidades destinado, sobre todo, a aquellos estudiantes que no tienen una inclinación vocacional específica hacia alguna rama de la Criminología.

Finalmente, la tercera opción podría ser un Prácticum de investigación con o sin especialidades, diseñado por el propio profesorado o con ayuda de alguna institución, centrado en enseñar metodología de la investigación y en el que se ofertaran áreas de especialización.

La propia sociedad exige a los estudiantes “una formación integral que los capacite para aplicar el saber profesional, de un modo responsable y normado, bajo el respeto, no solo a los procedimientos y adecuados procesos de toma de decisiones, sino también dentro del respeto a unos valores y actitudes propios de la profesión que representan. Hablamos del respeto a la ética y la deontología profesional”<sup>38</sup>. Los colegios profesionales de Criminología son de reciente creación y muchos de ellos no disponen de todavía de código deontológico, como el caso del Colegio Profesional de Criminología de la Región de Murcia, en el que está en proceso de elaboración. Otros Colegios Profesionales de Criminología, en cambio, sí lo tienen como los de las Comunidades de Madrid, Valencia, Cataluña y Asturias. En muchas Comunidades Autónomas no existe todavía colegio profesional como tal y funcionan con asociaciones de egresados.

Desde mi punto de vista, los y las estudiantes de Criminología deberían estudiar en el

---

<sup>38</sup> GONZÁLEZ-BRIGNARDELLO, M. P. y MÉNDEZ ZABALLOS, L. (2017), “Desarrollo de un Prácticum virtual: fundamentos y claves”, *Revista Prácticum*, Vol 2(2): págs. 52.

título de Grado la deontología profesional de su sector. Estos contenidos encajan perfectamente en el propio programa de prácticas o en asignaturas sobre elaboración de informes periciales.

### **5. Una propuesta de prácticum de investigación.**

Un prácticum de investigación en cualquier título académico y en especial en carreras interdisciplinarias, como el Grado en Criminología, se puede abordar desde distintos enfoques y utilizando la metodología que sea más adecuada al caso. Lo importante es conseguir esa coherencia interna que ha de tener todo programa de prácticas.

En las siguientes líneas se propone un modelo de prácticum de investigación para universidades presenciales y no presenciales. Este modelo se caracteriza, primero, por la integración de conocimientos: fundamentos de la investigación científica, métodos de análisis de datos, divulgación científica, etc. En segundo lugar, como es lógico, está centrado en el desarrollo de competencias de investigación. Por último, supone una apuesta por la transferencia de conocimiento a la sociedad. En el caso de la Criminología son múltiples los desafíos epistemológicos en la relación entre ciencia básica y ciencia aplicada. Como, por ejemplo, en lo que respecta a la necesidad de que la Política Criminal se base en hallazgos empíricos sobre la eficacia de las normas o sobre la génesis de un determinado delito.

El contenido mínimo de un prácticum de investigación en Criminología podría ser el siguiente: en primer lugar, necesitamos una justificación de la investigación, un motivo por el que es importante investigar un fenómeno concreto. En segundo lugar, es preciso fijar unos objetivos, que deben ser realistas, alcanzables y coherentes con la duración del prácticum, con los recursos de los que dispone la propia universidad y con las competencias que ha de adquirir el estudiantado. Cuando se establecen los objetivos es necesario elegir: las variables que quiere analizar o relacionar; las teorías criminológicas que se quiere testear; realizar una herramienta de prevención de un delito concreto; analizar jurisprudencia de una materia concreta; realizar una propuesta de Política Criminal; u otra cuestión de interés criminológico que implique una investigación científica. En tercer lugar, se debe establecer una metodología. A este respecto, hemos de tener en cuenta que, al tratarse de una ciencia interdisciplinar, los métodos de investigación utilizados por las denominadas “ciencias madre” de la Criminología son muy variados; no es lo mismo que el o la estudiante desarrolle las prácticas con un tutor de Medicina o Psiquiatría forense, a que el profesorado asignado sea de Sociología o de Derecho. En línea con lo recogido en el planteamiento de los objetivos, dependiendo de éstos se utilizará una metodología cualitativa, cuantitativa u otras propias de las ciencias jurídicas, como la comparación o el análisis de jurisprudencia. Para llevar a cabo la investigación el estudiantado deberá ser capaz de plantear preguntas de investigación, hipótesis de trabajo y la realización de un cronograma. En tercer lugar, en cuanto a los resultados, el objetivo final del prácticum de investigación ha de ser concretado: por ejemplo, puede ser la elaboración de una comunicación para un congreso en formato póster. Incluso la propia universidad puede organizar un evento en el que presentar los resultados de las investigaciones o una exposición con los pósters realizados. La evaluación del prácticum de investigación se podría realizar de la siguiente forma: el 25 de la calificación podría ser la evaluación del póster, el 50 por ciento de la calificación podría ser la evaluación de la Memoria. Un documento en el que el estudiantado recoja todo el proceso de la investigación. Y, por último, el 25 por ciento restante podría ser una calificación obtenida de un trabajo realizado por el o la estudiante sobre las aplicaciones prácticas de su investigación. Es una forma de fomentar la transferencia de la actividad investigadora desde los propios estudios de Grado.

A continuación se presenta un modelo de prácticum de investigación de 150 horas. En el que se prevén 100 horas de investigación, 20 de Criminología aplicada y 30 de elaboración de la Memoria.

MÓDULO	CONTENIDO	DEDICACIÓN	EVALUACIÓN
1. Introducción a la investigación científica	Una aproximación a la filosofía de la ciencia	20 horas	Memoria
	Enfoques teóricos y enfoques antiteóricos en Criminología		
	Ciencia básica y ciencia aplicada		
	El método científico		
2. Diseño de una investigación	La pregunta de investigación y las hipótesis de trabajo	20 horas	Memoria
	Estrategias y técnicas de investigación		
	Plan de trabajo		
3. Análisis de datos	Dependiendo del tipo de investigación: cualitativa, cuantitativa, de Derecho o Criminología comparada, análisis de jurisprudencia...	40 horas	Memoria y póster
4. Publicación y divulgación de resultados	Artículos científicos	20 horas	Memoria y póster
	Comunicaciones		
	Blogs y revistas de divulgación		
5. Tranferencia de conocimiento: Criminología aplicada	El protocolo de prevención	20 horas: 8 horas de clase junto a los y las estudiantes del prácticum presencial y 12 horas de trabajo autónomo del estudiantado	Realización de un trabajo sobre las aplicaciones prácticas de la investigación presentada en el póster
	El informe pericial criminológico		
	Programas de tratamiento de centros penitenciarios		

*Tabla 3. Propuesta modelo prácticum de investigación  
Elaboración propia*

## 6. Conclusiones.

Después de llevar a cabo esta investigación, de lo anteriormente expuesto podemos extraer las siguientes conclusiones: en primer lugar, las universidades deben aprovechar los conocimientos y la experiencia acumulada en otras titulaciones en materia de prácticas para elaborar un prácticum del Grado en Criminología, que satisfaga las necesidades de los y las estudiantes y que se vaya adaptando a un mercado laboral cambiante.

En segundo lugar, la pandemia nos ha demostrado la necesidad de al menos dos tipos de prácticum: uno presencial y otro virtual. Pero también sería muy interesante la creación de un prácticum de investigación. Este tipo de prácticum puede resultar de gran ayuda a las personas que deciden realizar un máster de investigación y posteriormente los estudios de doctorado. También puede resultar de utilidad a estudiantes que quieran presentar en congresos los resultados de su actividad laboral.

En tercer lugar, el desarrollo de las TICs es determinante a la hora de diseñar prácticum virtuales y de investigación. Y puede facilitar que puedan completar sus prácticas estudiantes que tengan obligaciones laborales, personales o familiares que les impidan realizar un programa de prácticas presenciales. En el caso del prácticum de investigación que se propone en este artículo, se podría realizar en formato híbrido o incluso virtual para que lo puedan acceder a ese programa los y las estudiantes que no se puedan desplazar a las instalaciones de la universidad.

En cuarto lugar, aunque los grandes expertos en materia de prácticas, como Zabalza, y la normativa estatal sobre prácticas indiquen la necesidad de que las prácticas de los grados tengan un enfoque más generalista, el prácticum del Grado en Criminología necesita de un escenario más flexible que contemple la especialización.

En quinto lugar, si nos damos cuenta, en base a lo analizado en este artículo, la normativa en materia de prácticas académicas obliga a las universidades a buscar plazas en entidades públicas y privadas en un periodo concreto, en el caso del Grado en Criminología, en el segundo cuatrimestre del cuarto curso. Pero a la inversa no existe ninguna obligación para estos entes de ofertar plazas de prácticas para las universidades. Creo que el Ministerio de Universidades debería impulsar una normativa en la que se obligue a las empresas e instituciones a ofertar plazas de prácticas para aquellas titulaciones que contienen prácticas curriculares. O por lo menos que estas empresas e instituciones tengan algún beneficio por acoger a nuestros estudiantes.

En sexto lugar, el profesorado encargado de las prácticas realiza una tarea muy compleja: buscar plazas, gestionarlas, cumplimentar los documentos que exige la universidad, impartir clases de Criminología aplicada, conocer las salidas profesionales, supervisar a los y las estudiantes, acompañándoles en el proceso... Por ello, es necesario que las universidades tengan programas formativos específicos para estos docentes y los materiales necesarios para que puedan realizar su labor.

Como hemos visto, en el prácticum del Grado en Criminología queda mucho por hacer, mucho camino por recorrer. Pero entre la experiencia acumulada en las propias instituciones educativas y lo que podemos aprender de aquello que ha tenido éxito en universidades extranjeras podremos encontrar un prácticum en el que se cumplan los objetivos del proyecto formativo, adaptándose a cualquier tipo de alumnado y a las vicisitudes que nos podemos encontrar como sociedad, como ha ocurrido con la pandemia de la COVID-19.

## 7. Bibliografía.

- ARMENGOL ASPARÓ, C., DEL ARCO BRAVO, I., GAIRÍN SALLÁN, J., MUÑOZ MORENO, J. L. y RODRÍGUEZ GÓMEZ, D. (2019), “Prácticas curriculares en la formación universitaria de los futuros profesionales: modelo para la actuación”. *Revista Prácticum*, 4(1): págs. 19-36.
- BALLONI, A., BISI, R. y SETTE, R. (2008), “Un parcours historique et évolutif de l’enseignement de la criminologie à l’Université de Bologne”, *Rivista di Criminologia, Vittimologia e Sicurezza*, 2(3): págs. 32-43.
- FROMM, E. (1978). *¿Tener o ser?*. Méjico D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- GARCÍA-VARGAS, D., MARTÍN-CUADRADO, A. y GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, R. (2018), “Procedimientos innovadores utilizados en las prácticas externas para el desarrollo de la identidad profesional”, *Revista Prácticum*, 3(2): págs. 41-59.
- GONZÁLEZ-BRIGNARDELLO, M. P. y MÉNDEZ ZABALLOS, L. (2017), “Desarrollo de un Prácticum virtual: fundamentos y claves”, *Revista Prácticum*, Vol 2(2): págs. 50-68.
- HERNÁNDEZ ARISTU, J. (1996), “La supervisión como modelo didáctico en la formación del prácticum en los nuevos planes de estudio”, en LOBATO, C.: *Desarrollo profesional y prácticum en la universidad*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- JIMÉNEZ DE ASÚA, L. (1942), “La metodología docente del Derecho penal y la misión de la Universidad”, *El Criminalista*, 2.ª serie, tomo I (págs: 99-104), en CUERDA RIEZU, A. (2020), “Actualidad de Luis Jiménez de Asúa en 2019, a los 130 años de su nacimiento y a los 49 de su muerte”, *Anuario de derecho penal y ciencias penales*, Tomo 73, Fasc/Mes 1: págs. 59-89.
- MÉNDEZ ZABALLOS, L. (2012), “El conocimiento situado y los sistemas de actividad. Un modelo teórico para repensar el prácticum”, *Revista de Educación*, 359: págs. 629-642.
- OTTENHOF, R. (1990), “L’enseignement universitaire de la Criminologie en France”, *Eguzkilore, Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología, N° 3 Extraordinario*: págs. 133-146.
- SÁNCHEZ VILLA, A. y POBLETE RUIZ, M. (2004), “Practicum y evaluación de competencias”, *Profesorado. Revista de Curriculum y formación de profesorado*, vol. 8, nº 2.
- SELVA, C., VALL-LLOVERA, M. y MÉNDEZ, M. (2020), “Subjetividades emergentes del proceso de auto-aprendizaje en el Prácticum de Psicología”, *Revista Practicum*, 5(1): págs. 5-21. DOI: 10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9804
- SILVA LORENTE, I., CASARES GUILLÉN, C., ESCRIBANO BARRENO, C. Y PRADO NOVOA, I. (2021), “Prácticum de Psicología durante la COVID-19: satisfacción y nuevas propuestas”, *Revista Practicum*, 6(1): págs. 75-94.
- SZABO, D. (1990), “L’enseignement de la Criminologie: le modèle canadien”, *Eguzkilore, Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología, N° 3 Extraordinario*, 29-46.

## REFLEXIONES SOBRE FORMACIÓN A DISTANCIA EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y UNIVERSITARIA DESDE UNA PERSPECTIVA JURÍDICA

Reflections on distance learning in the field of vocational and university education from a legal perspective

Recibido: 30 de noviembre de 2022

Aceptado: 10 de enero de 2023

Luis Sebastián Castañares  
Profesor de Administración de Empresas  
[l.sebastiancastana@edu.gva.es](mailto:l.sebastiancastana@edu.gva.es)  
Generalitat Valenciana

José Manuel López Jiménez  
Profesor de Derecho del Trabajo  
[josemanuel.lopez.jimenez@ui1.es](mailto:josemanuel.lopez.jimenez@ui1.es)  
Universidad Internacional Isabel I de Castilla

### RESUMEN

El presente artículo analiza el desarrollo jurídico de la formación a distancia en España, tanto en el ámbito de la Formación Profesional como en el ámbito universitario. Particularmente, el análisis se realiza con un enfoque centrado en materias jurídicas, atendiendo no únicamente a la oferta formativa de grados universitarios, sino también a módulos profesionales específicos como el de Formación y Orientación Laboral.

En primer lugar, se examina el marco jurídico de la formación a distancia en España, tanto en el sistema de Formación Profesional que atiende a la legislación más reciente, como a la normativa nacional consolidada sobre enseñanza a distancia en el espacio universitario. Seguidamente se detallan metodologías y recursos relacionados con la tele formación de contenidos jurídicos en los ámbitos ya comentados. Finalmente, se discuten perspectivas de futuro en el desarrollo de la tele formación, valorando la misma como una herramienta eficaz de formación orientada al aprendizaje a lo largo de la vida.

El objetivo del trabajo es el de realizar un análisis global del sistema educativo en sus ámbitos universitario y de Formación Profesional, haciendo especial énfasis en la legislación nacional y en la evolución que la enseñanza de las ciencias jurídicas ha experimentado con la progresiva incorporación de las nuevas tecnologías en general, y la formación remota en particular.

### PALABRAS CLAVE

formación a distancia, formación profesional, formación universitaria, materias jurídicas, aprendizaje a lo largo de la vida.

## ABSTRACT

This article analyses the legal development of distance learning in Spain, both in the field of Vocational Training and at university level. Particularly, the analysis is carried out with a focus on legal matters, not only in terms of university degree courses, but also in terms of specific professional modules such as Formación y Orientación Laboral.

Firstly, the legal framework of distance learning in Spain is examined, both in the Vocational Training system, which takes into account the most recent legislation, and in the consolidated national regulations on distance learning in the university area. Next, methodologies and resources related to e-learning of legal contents in the aforementioned fields are detailed. Finally, future prospects for the development of e-learning are discussed, valuing it as an effective training tool for lifelong learning.

The main goal of this work is to make a global analysis of the educational system in its university and vocational training areas, with special emphasis on national legislation and on the evolution that the teaching of legal sciences has undergone with the progressive incorporation of new technologies in general, and remote training in particular.

## KEYWORDS

e-learning, vocational training, university training, legal subjects, lifelong learning.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Marco jurídico de la formación a distancia en España. 2.1. El sistema de Formación Profesional a distancia. 2.1.1. Marco legislativo de la educación a distancia en la Formación Profesional. 2.1.2. Formación Profesional y Espacio Europeo de Educación Superior. 2.2. Regulación jurídica de la formación a distancia a nivel universitario. 3. Experiencias y recursos en línea en la enseñanza de materias jurídicas. 3.1. Enseñanza de materias jurídicas en Formación Profesional a distancia. 3.1.1. Módulos profesionales de enseñanzas jurídicas. 3.1.1.a. Formación y Orientación Laboral como módulo transversal. 3.1.1.b. Módulos profesionales técnicos de carácter jurídico. 3.1.2. Recursos digitales y módulos profesionales de carácter jurídico. Especial mención a la experiencia en la crisis sanitaria derivada del COVID-19. 3.1.3. Metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Formación Profesional. 3.2. Enseñanza de materias jurídicas de nivel universitario a distancia. 4. Discusión y perspectivas de futuro. 4.1. Reflexiones sobre la Formación Profesional. 4.2. Perspectivas de futuro en la enseñanza universitaria del Derecho. 4.3. Reflexiones conjuntas. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía.

## 1. Introducción.

La formación constituye la clave del desarrollo integral de la persona, ya sea desde el punto de vista del individuo en su esfera más genérica, como también en la educativa y profesional. Sin embargo, la formación debe enfocarse como un proceso infinito, en el que el aprendizaje de habilidades y competencias se da de forma inicial y continua.

Por su parte, la educación se configura como una de las posibilidades de transformación social más relevantes, mejorando no sólo la empleabilidad de los individuos, sino también sus competencias en las relaciones sociales, el espíritu cívico el progreso y consolidación de las estructuras sociales, así como de la calidad de vida.

El Derecho es sin duda una de las ramas del saber más consolidadas que existen y se articula a través de distintas opciones formativas, que van desde la Formación Profesional a la enseñanza superior universitaria. En cualquier caso, la proliferación de empleados del área jurídica hace imprescindible su especialización, así como la incorporación de una cultura de formación continua, que permita al alumno poder responder a las distintas situaciones de un mundo en constante cambio.

A estos efectos, el estudio del Derecho por cualquiera de las dos vías afronta el reto de la intermediación, superada principalmente por la pandemia derivada de la Covid-19 (Armando Picón, 2021, 140), y que produjo la imposibilidad de la presencia física entre profesor y alumno.

Así, la formación a distancia incorpora no pocas ventajas a la hora de superar las dificultades que puede ofrecer cada momento social, pero no deja de ser un reto tanto para las instituciones educativas, como para docentes y alumnos a la hora de adquirir determinadas competencias imprescindibles para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, la introducción repentina de la modalidad online o a distancia ha reportado no pocos problemas de tipo metodológico e incluso social, problemas que indefectiblemente deberán asumir los diferentes agentes sociales y académicos.

El legislador, a través de la Ley 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, así como mediante el Proyecto de Ley de Universidades, destinado a sustituir a la Ley 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, realiza una apuesta decidida por la definitiva incorporación de las tecnologías de la información y

comunicación, apuesta en la que sin duda la Formación Profesional lleva sustancial ventaja normativa y de aplicación.

Entendemos como formación a distancia, en línea, o semipresencial, como la modalidad del proceso aprendizaje sostenida por una presentación de contenidos a través de Internet y que se apoya en diferentes herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas para establecer la interacción entre profesorado y alumnado. Además, esta modalidad formativa supone que el proceso evaluativo pueda ser realizado también a través de plataformas digitales. También asumimos los postulados de García Aretio (2014) sobre las características de la tele formación: separación física de docente y discente, estudio independiente del alumno, existencia de soporte institucional e interacción del alumnado y profesorado a través de herramientas comunicativas de índole asíncrono y síncrono.

Como sostienen numerosos autores, otras dimensiones de la formación a distancia son, tanto la planificación y la evolución del proceso de enseñanza aprendizaje, la dimensión tecnológica y la dimensión organizativa, con un impacto específico en la comunidad educativa. Sin embargo, y como apunta García Estévez (2019:7), en la práctica docente se hace necesaria la contrapartida de las tutorías colectivas individuales para completar y complementar el aprendizaje del alumnado a través del apoyo, motivación y evaluación directos.

Como cuestiones significativas de esta modalidad pedagógica encontramos dos elementos fundamentales: por un lado, la flexibilidad, que implica que el aprendizaje puede realizarse en cualquier momento y en cualquier lugar, desarrollando las competencias del alumnado en materia de organización, automotivación y autonomía. También, que el proceso de enseñanza aprendizaje a distancia está específicamente diseñado, o más bien, su naturaleza se incardina de forma óptima en la formación para personas adultas, las cuales se encuentran mayoritariamente en una situación laboral y personal que les hace requerir un aprovechamiento más eficiente de los recursos disponibles, como el tiempo y la energía.

## **2. Marco jurídico de la formación a distancia en España.**

### **2.1. Sistema de Formación Profesional y formación a distancia.**

Brevemente pasamos a exponer el esquema de la Formación Profesional en España, atendiendo tanto a la estructura hasta ahora implementada, como al nuevo paradigma creado -aunque todavía no maduro ni desarrollado normativamente- por la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional.

Hasta que la profundización legislativa dé lugar a una implementación total y suficiente del nuevo marco regulatorio, actualmente continúa vigente la coexistencia de dos subsistemas que integran la Formación Profesional en nuestro país: la Inicial y para el Empleo.

La Formación Profesional se conceptualiza como una formación objetivada en la inserción, reinserción y actualización laboral mediante el aumento y la adecuación de conocimientos, habilidades y competencias, orientada al empleo. La Formación Profesional en España ha integrado una función económica, concretamente respecto a la prestación de servicios técnicos al tejido empresarial de su entorno, concretamente a las pymes (Brunet y Böcker, 2017).

La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, definió en su artículo 9 a la formación profesional como el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el

acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Esta ley orgánica también expone, en su Título II, que la formación profesional incluye tanto las acciones de inserción y reinserción laboral de trabajadores como las orientadas a la formación continua en las empresas.

Con la aprobación de la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, la LO 5/2002 fue derogada si bien se ha mantenido y completado el espíritu de las citadas conceptualizaciones, incluyendo un artículo 2 dedicado específicamente a las principales definiciones terminológicas, y en la que se incluyen aspectos de vital importancia como puede ser la Formación Profesional Dual.

Por ello, encontramos que la formación profesional en España se divide en dos subsistemas diferenciados, la Formación Profesional Inicial (o en el sistema educativo) y la Formación Profesional para el Empleo. El artículo 29 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación ya remarcaba esta dicotomía, especificando que la formación profesional en el sistema educativo comprende un conjunto de ciclos formativos con una organización modular adecuados a los diversos campos profesionales. Estos ciclos formativos han mantenido su esencia en las regulaciones posteriores, dividiéndose en grado medio y grado superior, y quedan referenciados por el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y ajustadas al Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales hasta la actual LO 3/2022.

Por su parte, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa, introdujo y creó los ciclos de Formación Profesional Básica dentro de la Formación Profesional del sistema educativo como medida para facilitar la permanencia de los alumnos y las alumnas en el sistema educativo y ofrecerles mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional.

Su posterior derogación por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modificó la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, no supuso modificación alguna en el enfoque de la Formación Profesional Básica, sino más bien un refuerzo de la misma a través de su disposición transitoria tercera, estableciendo la posibilidad de obtener el título de Graduado o Graduada en Educación Secundaria a quienes hubieran superado estas enseñanzas, en tanto en cuanto no se hubiera desarrollado la citada Ley.

En este sentido, también debemos traer a colación el Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, la cual integra en la ordenación de la formación profesional los Programas de Cualificación Profesional Inicial (actualmente denominados Ciclos de Formación Profesional Básica) y los cursos de especialización de los ciclos formativos. Por tanto, el actual sistema de Formación Profesional Inicial cuenta con 176 ciclos formativos (divididos en 32 de Formación Profesional Básica, 61 de Grado Medio y 83 de Grado Superior).

Atendiendo a la dicotomía ya comentada, la Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de empleo, integró finalmente los conceptos de formación profesional ocupacional y continua en el nuevo concepto de formación profesional para el empleo, situándola en el centro de las políticas del ámbito laboral destinadas a contribuir a objetivos estratégicos de empleo; separándola así, de nuevo, de la formación profesional reglada. En este sentido, y si bien la nomenclatura fue modificada por el posterior Real Decreto Legislativo 3/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Empleo, la naturaleza y objeto de la formación se ha mantenido incólume.

Así mismo, el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, definió a éste como el subsistema integrado por el conjunto de instrumentos y acciones que tienen por objeto impulsar y extender entre las empresas y los trabajadores ocupados y desempleados una formación correspondiente a sus necesidades.

A estos efectos, la subsiguiente aprobación del Real Decreto 694/2017, de 3 de julio, siguiendo con la línea marcada por la Ley 30/2015, eliminó la formación a distancia de su regulación, potenciando la formación online como modalidad formativa, lo que supuso no sólo la derogación del Real Decreto 395/2007, sino también un cambio de paradigma en el enfoque de la formación no presencial.

Como uno de los fines del mismo, se incorpora el favorecimiento de la formación a lo largo de la vida. Posteriormente, la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral, en su artículo 8, concreta qué se considera iniciativas de formación profesional para el empleo, a saber: formación programada por las empresas para sus trabajadores, oferta formativa de las administraciones para trabajadores ocupados y desempleados y otras iniciativas.

Los certificados de profesionalidad son el instrumento de acreditación oficial de las cualificaciones profesionales del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales en el ámbito de la administración laboral. En el Repertorio Nacional de Certificados de Profesionalidad encontramos el conjunto de certificados de profesionalidad ordenados sectorialmente en las 26 familias profesionales y divididos por niveles (nivel 1, nivel 2 y nivel 3).

El Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales plantea un escenario coherente que integra la dicotomía existente dentro de la Formación Profesional en España, al establecer una serie de equivalencias entre las diferentes formaciones e integrar ambos subsistemas. A modo de esquema, un ciclo formativo de 2.000 horas equivale a varios certificados de profesionalidad, entre 2 y 3, según las horas totales de los módulos formativos que lo componen. A su vez, los ciclos formativos están divididos en módulos profesionales, de duración menor –sobre un tercio- de los módulos formativos. Por último, los módulos profesionales están estructurados en unidades didácticas, y los módulos formativos en unidades formativas, de extensión similar (puesto que ambos elementos están diseñados como recursos pedagógicos concretos que desarrollan contenidos agrupados lógicamente y de forma asumible en el proceso de enseñanza-aprendizaje). Este sistema coherente se postula como pieza clave de unión del sistema educativo y el productivo, orientado a la integración de ambos (Pérez Esparrells, 2001).

El paradigma que pretende generar la Ley Orgánica de ordenación e integración de la Formación Profesional, por su parte, integra principios novedosos como la permeabilidad con otras formaciones, investigación aplicada y corresponsabilidad público-privada; así como vuelve a hacer hincapié en elementos ya de sobra conocidos como el emprendimiento, la internacionalización, flexibilidad y modularidad. La nueva normativa, en sus artículos 22 y 28, integra los subsistemas de la Formación Profesional Inicial y la Formación Profesional para el empleo, desterrando nomenclatura caduca y estableciendo cuatro tipos de oferta de FP: la incluida en la educación básica, la incluida en las enseñanzas de Formación Profesional del Sistema Educativo, la vinculada a los estándares de competencias profesionales del Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales (hasta ahora conocido como Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales), y la dirigida a colectivos específicos.

Además, la nueva ley establece un sistema de grados de Formación Profesional (A, B, C, D y E), atendiendo a su duración y consistencia, desde micro formaciones hasta títulos y cursos de especialización -popularmente conocidos como Másteres de FP-. Así, podemos acceder a acreditaciones parciales de competencias concretas o a su certificado completo; siguiendo con certificados profesionales que pueden ser integrados en ciclos formativos completos y, finalmente, terminando con cursos de especialización cuyo objetivo es ayudar a complementar y profundizar en las competencias de la familia profesional. Con todo, la oferta que dimana de la nueva conceptualización de la Formación Profesional en España se organiza en tres niveles por cada oferta mencionada, y todo ello vinculado al Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales. Mencionar aquí también el cambio de denominación a la Formación Profesional Básica, pasando a designarse como Ciclos Formativos de Grado Básico (*ex artículo 44*).

Por su parte, el artículo 68 regula las diferentes modalidades de oferta: presencial, semipresencial, virtual o mixta, así como las especificidades de las ofertas dirigidas a personas o colectivos con necesidades específicas de apoyo o dificultades de inserción laboral. Debemos valorar que la anterior ley era de 2002, lo que significa que, a priori, era necesaria una revisión legislativa, puesto que la sociedad y sus necesidades han cambiado. Sobre todo, en estos últimos años, en los cuales la tecnología y el desarrollo de los perfiles profesionales tienden a adaptarse a nuevos modelos de trabajo.

### **2.1.1. Marco legal de la educación a distancia en la Formación Profesional.**

Pese a no encontrarse hoy vigente, no podemos dejar de hacer referencia a la Ley Orgánica 5/2002 de Cualificaciones y de la Formación Profesional, precursora de la Formación Profesional a distancia como régimen de enseñanza, y que dio la posibilidad de ofertar diversas titulaciones de forma completa o parcial tanto en régimen de a distancia como presencial, favoreciendo la utilización de infraestructuras de plataformas virtuales para el aprendizaje en soportes Moodle a través de formación modular. No obstante, debe recalcar el hecho de que a grandes rasgos, se estaba ante una suerte de imprecisión terminológica que el sistema educativo y el legislador han ido definiendo, favoreciendo la formación online respecto de la formación a distancia, hecho que se confirmó en la reciente Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo.

Por su parte, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación recoge en su artículo 3.9 el derecho general a la educación a distancia para aquellos alumnos que no pueden asistir a los centros docentes, señalando el mandato al Gobierno de regular las condiciones y requisitos para esta modalidad semipresencial y a distancia en la Formación Profesional en su artículo 42.8. Es el Ministerio de Educación y Formación Profesional el encargado, por tanto, de ofrecer las plataformas digitales y tecnológicas al resto de Administraciones educativas, incluyendo la creación de materiales didácticos en soporte electrónico, ya según las disposiciones incluidas en la Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación. En este punto, las orientaciones legislativas inciden en la necesidad de garantizar la interoperabilidad de las aulas virtuales de los centros públicos, el respeto a la propiedad intelectual, la promoción de la accesibilidad y el diseño de contenidos en formatos adecuados para el aprendizaje en línea.

Siguiendo cronológicamente la generación de legislación de desarrollo de la normativa expuesta, nos encontramos con las especificaciones de los servicios que deben proporcionar las plataformas de aprendizaje en línea, establecidas en el artículo 11 del Real Decreto 1147/2011 por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional del sistema educativo, como marco normativo que da estructura al funcionamiento de las

acciones formativas de este subsistema de la Formación Profesional en España y que se orienta a procesos formativos y experiencias formativas innovadoras.

Respecto al subsistema de la Formación Profesional para el Empleo, tras el Acuerdo de FP para el Empleo entre Gobierno y agentes sociales de 2006, se aprueba la Ley 30/2015 por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo, que potencia la formación en línea, mediante tele formación y bajo plataformas y contenidos accesibles a personas con discapacidad, tanto de forma mixta como mediante la combinación de modalidades presencial y semipresencial.

En este punto, cabe mencionar el Plan de Acción de Educación Digital de la Comisión Europea para el sexenio 2021-2027, tendente al establecimiento de mejoras pedagógicas para una educación de calidad e inclusiva que pueda enfrentar situaciones parecidas a la derivada por la pandemia de covid como resultado del impacto global del virus SARS-coV-2, que supuso un impacto colosal en el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje de todos los niveles educativos a nivel mundial. Y en esta línea, nos encontramos primero, con el Anteproyecto de la Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional que fija criterios básicos aplicables a la modalidad semipresencial y virtual, explicitando la posibilidad de impartición de esta formación alternativa a la presencial tradicional con la garantía de la interactividad didáctica apropiada para la consecución de los objetivos pedagógicos contenidos en las leyes educativas, mediante mecanismos facilitadores de accesibilidad y asistencia tutorial adecuada.

La Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica específicamente hace referencia en su reforma del artículo 42.8 al mandato del Gobierno de regular las condiciones y requisitos básicos del desarrollo de la modalidad semipresencial y a distancia de la Formación Profesional, así como sobre el desarrollo de la elaboración de materiales didácticos en soporte electrónico para el apoyo sobre tecnologías digitales de las enseñanzas a distancia (artículo 70 bis, referente a la formación de adultos).

Finalmente, la Ley Orgánica 3/2022 de ordenación e integración de la Formación Profesional, confirma en su Capítulo III las modalidades semipresencial, virtual y mixta atendiendo a la necesidad de interacciones pedagógico tutoriales adecuadas y continuas; siempre y en todo caso tras autorización administrativa previa. Además de ello, remite al desarrollo reglamentario posterior en el establecimiento de los requisitos mínimos específicos para las ofertas en estas modalidades, así como de las medidas necesarias y las instrucciones precisas para su puesta en marcha. Sin embargo, atendiendo a la novedad de la disposición legal, y hasta que la señalada normativa de desarrollo no se encuentre totalmente desplegada, no podemos dejar de ceñirnos en algunas cuestiones a la legislación anterior. Cabe mencionar que la ley propone un sistema único de Formación Profesional orientado a acompañar a las personas discentes en un aprendizaje a lo largo de la vida ayudándolas a centrarse en los desafíos de la economía digital (Martínez Agut, 2022:4).

En definitiva, la educación a distancia en la Formación Profesional española se atiene a una gran diversidad de normativa que todavía está en proceso de creación en su totalidad que en ocasiones genera lagunas que el docente (Martínez García *et al.*, 2021) y las instituciones educativas deben paliar con oficio y con alternativas tecno pedagógicas privadas, en algunas ocasiones incluso derivadas de grandes corporaciones tecnológicas. Por ello, la adaptación de profesores y alumnos de Formación Profesional a raíz del confinamiento decretado como medida de control sobre la pandemia de covid no únicamente puede ajustarse a criterios legales, pues estos pueden no ser claros ni homogéneos con diáfanos estándares de accesibilidad, interoperabilidad, durabilidad en relación con las

plataformas virtuales de aprendizaje. La norma jurídica sí que puede recoger elementos que orienten la estructura técnico material y virtual del proceso de aprendizaje en línea, pero en ocasiones estos son el resultado de generalizaciones y buenas intenciones y que deben concretarse más. En este punto, encontramos un conjunto de principios como la garantía de interoperabilidad, interactividad y accesibilidad o el fomento del autoaprendizaje (Martínez Goikoloea et al., 2022:40), que suponen una guía y encauzamiento de los fundamentos sobre los que la Formación Profesional a distancia debe asentarse en el futuro inmediato.

### **2.1.2. Formación Profesional y Espacio Europeo de Educación Superior.**

La Formación Profesional, al contrario de lo que muchos puedan suponer, no es algo ajeno al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La LOE -así como la LOMCE que únicamente complementa a la misma en cuestiones estructurales de Formación Profesional, pero en ningún caso la deroga-, es, junto con la LOMLOE -también una reforma de la misma, y no una ley *ex novo*-, la que determina las diferentes enseñanzas que configuran la Educación Superior, tales como la formación profesional de grado superior. Objetivo que no es otro que la movilidad interna de los estudiantes entre las diferentes enseñanzas que conforman el Espacio Europeo de Educación Superior, a través del sistema de reconocimiento y convalidación de estudios. De esta manera, las titulaciones oficiales superiores han asignado a sus módulos un número de créditos ECTS, al igual que los grados universitarios, lo que proporciona parámetros objetivos para comparar la duración y carga lectiva de los currículos y planes de estudios.

Por ello, podemos encontrar un trasvase realmente importante entre alumnado de Ciclos Formativos de Grado Superior y Grados universitarios, puesto que una gran parte del alumnado considera que, en aras de aumentar su empleabilidad, resulta conveniente cursar formación universitaria. Sin embargo, y como desarrollamos a continuación, el marco legislativo de los Ciclos Formativos de Grado Superior y los Grados Universitarios no parecen haber sido concebidos bajo criterios esperables de uniformidad.

### **2.2. Regulación jurídica de la formación a distancia a nivel universitario.**

Resulta complejo aún hoy hacer referencia a normativa nacional consolidada respecto de la formación universitaria a distancia, más allá de las referencias orgánicas a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Si bien en este sentido no va a realizarse un análisis de la normativa propia de la UNED, al dotarse la misma de plena autonomía normativa, sí resulta interesante el determinar por su condición de pionera en la metodología remota, un aspecto relevante como es el de su objeto, y que puede ilustrar el objetivo de esta modalidad formativa no sólo en esta institución, sino en todo el sistema educativo a distancia. Así, el artículo 2 del Real Decreto 1239/2011, de 8 de septiembre, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, establece que promoverá el acceso a la enseñanza universitaria a todas aquellas personas que precisen de la misma atendiendo a su metodología o a las razones laborales, económicas o de cualquier otro tipo, que les hagan optar por esta vía.

Al respecto es imprescindible determinar la diferencia entre universidad a distancia y universidad online. Al respecto, y tomando como referencia la Ley 10/2021, de 9 de julio, de trabajo a distancia en su artículo 2, puede establecerse un paralelismo según el cual podremos definir como formación a distancia como toda aquella en la cual el proceso de enseñanza-aprendizaje se produce fuera de la intermediación física del aula o centro de

estudios, mientras que será online cuando la totalidad o parte sustancial de la misma se realice a través de medios telemáticos.

En la vigente Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, nada establece sobre la educación a distancia a través de cualquiera de sus formas, ni tampoco sobre la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, más allá de indicar en su exposición de motivos la necesidad de afrontar los retos derivados de la enseñanza no presencial, como forma de integración en el nuevo espacio universitario europeo en términos de competitividad.

Al respecto, sí debe indicarse que, en el proyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario, sí aparecen referencias que pueden considerarse clave, pero cuyo contenido quedará limitado a un breve análisis al no tratarse en el momento de creación de este trabajo, de derecho vigente.

Así, la exposición de motivos del proyecto reconoce la formación de nuevos modelos pedagógicos cuya incorporación de metodologías digitales “obligan a renovar el valor de la presencialidad”. Efectivamente, el legislador entiende que la digitalización permite al docente “guiar en la reflexión”, huyendo del clásico papel de enfoque memorístico por el de adquisición de competencias, profundizando en la disponibilidad y accesibilidad que ofrece internet.

Sin embargo, y más allá de las citadas referencias, no puede destacarse ninguna regulación adicional que pueda plantear una verdadera regulación de la formación a distancia. Tampoco respecto de la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación, más allá de indicarse el innegable avance en esta materia desde la instauración de la democracia.

No obstante, sí podemos encontrar una regulación más profusa al hablar de lo dispuesto en el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.

Superando lo dispuesto en el anterior RD 1393/2007, de 29 de octubre, se determina que los títulos de Grado podrán impartirse de forma presencial, híbrida o semipresencial y virtual. Sin embargo, no puede dejar de obviarse que, con esta distinción, aquellas universidades que no realicen formación presencial pero cuyo proceso de docencia no se base en la implementación de las nuevas tecnologías, quedarían excluidas de todas las opciones.

En el art. 14.7. del RD 822/2021, se realiza al igual que hace la Ley de Trabajo a Distancia, una conceptualización de las tres modalidades indicando que se entenderá por presencial aquella titulación cuyo plan de estudios se desarrolle de forma presencial.

Se entenderá por híbrida aquella cuyos créditos no presenciales esté situada entre el 40 y el 60% de la carga crediticia total del título.

Finalmente, será virtual la docencia que se imparte a distancia de forma virtual en al menos un 80% de su contenido.

Más allá de los porcentajes, que en algún caso pueden incluso llevar a confusión, sí debe considerarse relevante la definición de “modalidad docente virtual” que se realiza, al indicar que será aquella que no requiere presencia física entre docente y alumno en el mismo espacio. A su vez, se destaca el hecho de que esta modalidad lleva aparejado el uso fundamental de las tecnologías digitales de la información y la comunicación.

No obstante, debe reiterarse, subyace la duda de cómo puede englobarse aquella formación que, no siendo presencial, no hace uso de los medios telemáticos como forma predominante de impartición.

Este triple modelo de impartición se mantiene a la hora de determinar las modalidades en el sistema de formación permanente. El legislador aborda en su artículo 37 y siguientes la reforma de los títulos propios, tratando de dar cierto paralelismo a la impartición de los títulos oficiales.

Finalmente, se indica un aspecto relevante, como es el del período transitorio de aplicación del Real Decreto, que ofrece tres años a los títulos ya vigentes para adaptarse a cualquiera de las tres opciones planteadas.

Desde el punto de vista laboral, cabe destacar la inclusión de la formación universitaria dentro del contrato formativo, tras la promulgación del Real Decreto 32/2021, de 28 de diciembre, de medidas urgentes para la reforma laboral, la garantía de la estabilidad en el empleo y la transformación del mercado de trabajo.

A estos efectos, la modificación del artículo 11 del Estatuto de los Trabajadores comprende un nuevo contrato formativo con dos modalidades: el contrato para la obtención de la práctica profesional y el contrato para la formación en régimen de alternancia. Es en este último donde se configura una modalidad que incluye tanto la formación oficial como el desempeño profesional. Sustituyendo al anterior contrato para la formación y el aprendizaje, incluye los títulos universitarios oficiales, que incluyen la formación a distancia o virtual entre sus posibilidades.

Dicho lo anterior, también debe destacarse la obligación de incluir un plan y tutor formativos, lo que obliga a designar un tutor académico que, si bien no se especifica, sí debe entenderse como un docente universitario a todos los efectos.

### **3. Experiencias y recursos en línea en la enseñanza de materias jurídicas.**

#### **3.1. Enseñanza de materias jurídicas en Formación Profesional a distancia.**

##### **3.1.1. Módulos profesionales de materias jurídicas.**

La naturaleza modular de la Formación Profesional en España implica que la estructuración de las titulaciones de Formación Profesional responda a una categorización muy concreta. El actual Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales del Sistema Nacional de Cualificaciones y de Formación Profesional evalúa y acredita las competencias profesionales que se adquieren tanto por la experiencia laboral como por la formación. Este catálogo incluye las cualificaciones profesionales más significativas del sistema productivo español según criterios establecidos por la Unión Europea.

La actual oferta formativa de Formación Profesional está estructurada en veintiséis familias profesionales e incluye un total de 584 certificados profesionales, 174 ciclos formativos (28 de grado básico, 59 de grado medio y 89 de grado superior) y 21 cursos de especialización. Sin embargo, para el desarrollo de este artículo vamos a centrarnos en el módulo profesional transversal de Formación y Orientación Laboral y en algunos módulos profesionales técnicos de la familia profesional de Administración y Gestión.

##### **3.1.1.a. Formación y Orientación Laboral como módulo transversal.**

El módulo profesional de FOL es un módulo de carácter transversal que se desarrolla en todos los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior. Es un módulo con un alto contenido

relativo a las ciencias jurídicas, puesto que algunos de sus contenidos específicos están relacionados con el Derecho, como puede ser el Derecho del trabajo, relaciones laborales, modalidades contractuales, derechos individuales derivados de la relación de trabajo, etc. La negociación colectiva, la representación de los trabajadores y el estudio de los convenios colectivos son también cuestiones que desarrollan en este módulo. También cabe destacar la carga docente existente en materia de Seguridad Social.

La implementación de una enseñanza jurídica concreta dentro de sistema de Formación Profesional de una forma transversal pretende que todos los técnicos y técnicos superiores obtengan una serie de resultados de aprendizaje que faciliten una integración segura al mercado laboral y que sean la base de una relación laboral *secundum legem*, por medio del ejercicio de los derechos y el cumplimiento de las obligaciones derivadas de las relaciones laborales. También, que los egresados de Formación Profesional estén en disposición de determinar la acción protectora del sistema de la Seguridad Social ante distintas contingencias cubiertas, identificando de forma concreta las distintas clases de prestaciones para poder hacer uso de las mismas cuando su devenir profesional lo haga necesario.

### **3.1.1.b. Módulos profesionales técnicos de carácter jurídico.**

La familia profesional de Administración y Gestión desarrolla una oferta formativa de catorce certificados de profesionalidad (dos de nivel 1, dos de nivel 2 y diez de nivel 3), así como cinco Ciclos Formativos (dos de Grado Básico, uno de Grado Medio y dos de Grado Superior). Los certificados de profesionalidad están estructurados en unidades de competencia y módulos formativos, con una carga lectiva mayor y menor que el módulo profesional correspondiente a los ciclos formativos respectivamente. Al no ser objeto de esta investigación, no vamos a ser exhaustivos en este punto. Sin embargo, respecto al contenido jurídico de los módulos profesionales de los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior de la familia profesional de Administración y Gestión, creemos conveniente citar especialmente el módulo de Empresa y Administración (Ciclo Formativo en Gestión Administrativa) y el de Gestión de la Documentación Jurídica y Empresarial (Ciclos Formativos de Administración y Finanzas y de Asistencia a la Dirección).

En el caso del módulo profesional de Administración y Gestión correspondiente al CFGM en Gestión Administrativa, encontramos contenidos como el concepto jurídico de empresa y empresario, el sistema tributario, obligaciones fiscales de la empresa, la estructura funcional y jurídica de la Administración Pública, las relaciones entre administrados y las AAPP o la gestión de la documentación ante las mismas (Orden EDU/1999/2010, de 13 de julio). El título de Técnico en Gestión Administrativa (Real Decreto 1631/2009, de 30 de octubre), por su parte, establece los resultados de aprendizaje que sobre estas materias deben alcanzar los futuros egresados en su Anexo I: identificar el concepto de empresa y empresario analizando su forma jurídica y la normativa a la que está sujeto, analizar el sistema tributario español reconociendo sus finalidades básicas así como las de los principales tributos, identificar las obligaciones fiscales de la empresa diferenciando los tributos a los que está sujeta, identificar la estructura funcional y jurídica de la Administración Pública, reconociendo los diferentes organismos y personas que la integran; describir los diferentes tipos de relaciones entre los administrados y la Administración y sus características completando documentación que de estas surge y, por último, realizar gestiones de obtención de información y presentación de documentos ante las Administraciones Públicas identificando los distintos tipos de registros públicos.

Por su parte, el módulo profesional de Gestión de la Documentación Jurídica y Empresarial, con una carga lectiva equivalente de 6 créditos ECTS, se desarrolla en el primer

curso de los dos Ciclos Formativos de Grado Superior de la familia profesional de Administración y Gestión: Técnico Superior en Administración y Finanzas y Técnico Superior en Asistencia a la Dirección. Su desarrollo normativo específico se encuentra recogido en el Real Decreto 1584/2011, de 4 de noviembre, y en la Orden ECD/308/2012, de 15 de febrero, para el caso de Administración y Finanzas; y en Real Decreto 1582/2011, de 4 de noviembre, y la Orden ECD/318/2012, de 15 de febrero, para Asistencia a la Dirección (amén de la concreción curricular autonómica establecida en su normativa de desarrollo correspondiente). Esta normativa fija como contenidos del módulo de GDJ, los siguientes:

- a) Estructura y organización de las administraciones públicas y la Unión Europea.
- b) Actualización de la información jurídica requerida por la actividad empresarial.
- c) Organización de la documentación jurídica de la constitución y funcionamiento ordinario de la empresa.
- d) Cumplimentación de los documentos de la contratación privada en la empresa.
- e) Elaboración de documentos requeridos por los organismos públicos.

Estos contenidos están orientados a la consecución por parte de los discentes de una serie de resultados de aprendizaje tendientes a un desarrollo profesional óptimo como administrativos en asesorías o en la Administración Pública, así como asistentes jurídicos y administrativos en Organismos Públicos. Estos resultados de aprendizaje se concretan en:

- 1) Caracterizar la estructura y organización de las administraciones públicas establecidas en la Constitución española y la UE, reconociendo sus organismos, instituciones y personas que las integran.
- 2) Actualizar periódicamente la información jurídica requerida por la actividad empresarial, seleccionando la legislación y jurisprudencia relacionada con la organización.
- 3) Organizar los documentos jurídicos relativos a la constitución y funcionamiento de las entidades, cumpliendo la normativa civil y mercantil vigente según las directrices definidas.
- 4) Cumplimentar los modelos de contratación privados más habituales en el ámbito empresarial o documentos de fe pública, aplicando la normativa vigente y los medios informáticos disponibles para su presentación y firma.
- 5) Elaborar la documentación requerida por los organismos públicos relativos a los distintos procedimientos administrativos, cumpliendo con la legislación vigente.

No en vano, respecto a la atribución docente del profesorado responsable, la normativa explicita el de Licenciado/Graduado en Derecho -entre otros-, como titulaciones requeridas. Como podemos apreciar, la carga jurídica de estas materias es ciertamente asaz, por lo que queda muy justificado analizar las metodologías empleadas para su docencia.

### **3.1.2. Recursos digitales y módulos profesionales de carácter jurídico. Especial mención a la experiencia en la crisis sanitaria derivada del COVID-19.**

Actualmente, la práctica docente nos dice que ya casi la totalidad de Centros Integrados Públicos de Formación Profesional, Institutos de Educación Secundaria con oferta educativa de Formación Profesional, y los centros concertados y privados disponen de ordenador para uso docente en el aula, más proyector más ordenadores personales (portátiles o fijos) para uso del alumnado. Este hecho, que venía siendo tendencia en los últimos diez años, se ha

visto más que respaldado como resultado de las políticas de inversión pública para el fomento de la tele formación de urgencia derivada de la pandemia por covid.

Sin duda alguna, la experiencia previa en la enseñanza en línea en Formación Profesional tuvo un impacto positivo en las capacidades del profesorado y del alumnado a la hora de afrontar la situación del confinamiento. Por ello, consideramos muy interesante comparar varios estudios que valoran el desempeño de la tele formación en Ciclos Formativos durante la crisis sanitaria derivada del SARS-CoV-2 con investigaciones anteriores, puesto que ello nos va a permitir sopesar la evolución que han tenido las competencias digitales de docentes y discentes en un periodo vital para el desarrollo de un nuevo paradigma global de enseñanza aprendizaje.

En primer lugar, traemos a colación el uso de recursos en línea en el módulo de FOL en Pontevedra, extrapolable adecuadamente al resto del sistema educativo, en el que se revelaba que el 70% del profesorado se confesaba con un conocimiento medio en formación en tecnología educativa, habiendo sido todos ellos formados en esta disciplina, y aun considerando la totalidad también de los docentes un entero interés por seguir formándose en competencias digitales. En este estudio se evidenciaba un uso continuado de recursos en línea para la impartición de las clases, con una más que importante utilización de recursos propios en metodologías o plataformas como Aula Cesga, Moodle, WebQuest, blogs o wikis; así como visitas a webs corporativas e institucionales. A tenor de la naturaleza de las materias jurídicas, puede extrapolarse que los recursos fueran de tipo más informativo e instrumental que colaborativos y experienciales. En este punto, se valora como evidente el déficit de uso de recursos importantes relacionados con herramientas más motivadoras para el alumnado como simulaciones y juegos de rol, o redes sociales (Torres Cancela, 2012).

En cuanto a la experiencia derivada de la pandemia y su valoración por parte del profesorado, podemos valorar como extrapolable el estudio del desempeño docente en competencias digitales en clases no presenciales elaborado por Paredes Sánchez (2021), puesto que se puede comprender que las vicisitudes y experiencias recabadas por todo el mundo en la misma situación, lo son. Entendemos como significativas las valoraciones del profesorado respecto de las dificultades para el desarrollo de las clases en modo de no presencialidad concretadas en el colapso de las plataformas de tele formación e incluso en la irregularidad de la calidad de las conexiones a Internet. El estudio recoge también -y que apreciamos ajustadas respecto a nuestra experiencia docente directa- una ausencia inicial de aplicación de herramientas sincrónicas para la comunicación directa favorecedora de una interacción más provechosa en el proceso de enseñanza aprendizaje en línea, derivada, según el criterio mayoritario de los docentes (66%), por un nivel de preparación previa inapropiado. La clave del estudio, respecto de la implementación de mejoras que puedan suponer una evolución válida de los procesos digitales formativos, debe basarse en un acceso a recursos y plataformas en línea que supongan un entrenamiento eficaz en la utilización de herramientas de comunicación sincrónica y en estrategias de aprendizaje colaborativo en línea. Por otra parte, se valora como mejorables la evaluación del impacto de cursos de capacitación del profesorado en la aplicabilidad de las tecnologías y recursos con el objeto de llegar a un escenario en que la modalidad virtual de enseñanza pueda resultar una alternativa plausible de la modalidad presencial en un posible contexto de emergencia sanitaria futuro.

Un tercer estudio en Formación Profesional arroja una serie de interesantes orientaciones respecto a las oportunidades que puede suponer para la implantación rigurosa de modelos didácticos de tele formación. Los desafíos que se concretan respecto al modelo suponen superar tanto elementos de carácter material como las condiciones de brecha digital entre

alumnos, mejora de la conectividad, suministro eléctrico y disponibilidad de equipos informáticos adecuados; como tecno pedagógicos como el fomento del desarrollo de competencias para la autogestión de la formación, planificación de los procesos formativos y consolidación de las comunidades virtuales de aprendizaje (Marquina *et al.*, 2021).

Finalmente, consideramos muy interesante las propuestas de transición a entornos de educación virtual referidas por García de Paz y Santana Bonilla (2021), centradas en aspectos como los principios organizativos y pedagógicos y los procesos formativos. En este punto, se recalca la importancia que tiene en la Formación Profesional la asunción de competencias prácticas, priorizándolas en periodos presenciales, favoreciendo así un modelo mixto de enseñanza aprendizaje que pudiera integrar los elementos más flexibles y dinamizadores de la tele formación con la inmediatez y el margen más práctico de las clases presenciales. Finalmente, se reflexiona sobre la transición a un modelo de docencia virtual con una función evaluativa potenciada y una mayor carga de tareas de seguimiento personal.

### **3.1.3. Metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Formación Profesional.**

En subepígrafes precedentes ya hemos comentado la utilización de plataformas digitales en la formación a distancia de la Formación Profesional. Aunque no existen criterios claros ni homogéneos definidos a nivel estatal que establezcan estándares comunes, la legislación se orienta sobre la articulación de entornos virtuales de aprendizaje con recursos básicos. La metodología empleada queda constreñida en un primer lugar por la plataforma y soporte digital empleados. En Formación Profesional se da aquí una dicotomía clara en la utilización de plataformas con interfaz tipo Moodle para los centros públicos y de Google Classroom o -menormente- Microsoft Teams. A nivel técnico, son soportes potentes con un mantenimiento óptimo que permiten implementar acciones formativas concretas, temporalizadas y suficientes para la evaluación de los resultados de aprendizaje.

Estas plataformas, creadas específicamente para el proceso de enseñanza aprendizaje en entornos virtuales no están diseñadas específicamente para la Formación Profesional, pero son un mecanismo adecuado para el desarrollo de una metodología adaptada a la adquisición de capacidades y competencias, a las características de los alumnos y a la naturaleza de las diferentes familias profesionales. La Formación Profesional requiere de una metodología didáctica óptima para integrar los aspectos científicos, tecnológicos y organizativos correspondientes a la asunción por parte del alumnado de una visión global de los procesos productivos propios de la actividad profesional correspondiente. Para ello, es necesaria una serie de aprendizajes sobre competencias, conocimientos, valores y habilidades que únicamente puede darse mediante el diseño de actividades para cada contenido didáctico concreto.

Así, estas actividades deben adaptarse a la naturaleza digital del entorno de aprendizaje, pero siempre atendiendo a las metodologías con un mayor impacto en la instrucción del alumnado en Formación Profesional, como son: el aprendizaje basado en problemas (PBL), aprendizaje basado en proyectos (ABP), aprendizaje y servicio (AyS) o la gamificación (Cabo Giner, 2022:23). Respecto a la gamificación, es una herramienta inmejorable para conseguir la motivación intrínseca (aquella que busca la autorrealización personal y surge del interior de cada persona), que mejora el rendimiento académico y el aumento de la motivación laboral. En este sentido, la gamificación (Bastante Granell y Moreno García, 2020) se integra perfectamente en las herramientas tecnológicas de tele formación, pues por una parte ayudan a conseguir los objetivos curriculares y las competencias de cada Ciclo Formativo y además se adecúan a las necesidades de los diferentes perfiles de alumnado;

amén de que la propia metodología tiene una función evaluadora, pues nos permite obtener elementos a considerar en el proceso de evaluación sumativa y formativa (Palop Benlloch y Jesús Araujo, 2021:198).

El diseño tecno pedagógico de actividades orientadas al aprendizaje de competencias y habilidades concretas del perfil profesional tiene un impacto claro en la motivación del alumno y mejora su desempeño, pues ponen el foco en elementos como la creatividad y autonomía o el trabajo colaborativo que facilitan la atención del alumnado (Laro González, 2020:21). En suma, el buen desempeño de las actividades, metodologías y herramientas siempre será el resultado del esfuerzo adicional de los profesionales docentes, y de su responsabilidad al avanzar en una mejora continuada de los materiales propios que puedan generar en su quehacer diario, manteniendo un impulso sostenido en el tiempo y asumiendo el reciclaje y la adquisición de nuevos conocimientos en cuestiones tecno pedagógicas.

### **3.2. Enseñanza de materias jurídicas de nivel universitario a distancia.**

Si bien es cierto que la incorporación de las tecnologías de la innovación y la comunicación vienen incorporándose al sistema de enseñanza español especialmente desde la entrada de siglo, no lo es menos el hecho de que su integración en el sistema universitario es bastante más reciente, como demuestra la carencia de mención alguna en el recientemente derogado Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Así, hasta la aparición de la crisis producida por la COVID-19, sólo las universidades verdaderamente virtuales u online recogían un programa de herramientas dedicadas a la adaptación de la enseñanza e-learning. Es por ello que ha sido la necesidad la que ha llevado a la implantación de un conjunto de metodologías que permitieran mantener un cierto grado de normalidad en el transcurso de las enseñanzas (Ruiz Rodríguez, 2022).

Aún más, lo cierto es que las medidas implementadas presentan no pocos inconvenientes que ralentizaba la potenciación de la creatividad (Ávalos Dávila, 2021) por parte de los alumnos, teniendo en cuenta que las mismas se utilizaban de forma residual y completamente accesoria.

Por regla general, las principales acciones realizadas por las universidades cuya docencia se impartía en el ámbito presencial, han tendido a la mera extrapolación al medio telemático. Tal y como apuntan diversos autores, la inclusión de plataformas digitales fue vista como la única opción de solución inmediata a la repentina cancelación de las clases.

Sin embargo, se plantean distintos problemas derivados de la falta de previsión del componente de distancia como una salida resignada, en lugar de plantearse como una verdadera opción de futuro que ampliara la difusión más allá del espacio físico.

En este sentido uno de los principales retos podría ser el del acceso a internet, tal y como indica Wehrle Martínez (2020). A estos efectos, en el año 2021 Colombia alcanzó los 38 millones de accesos a internet móvil y los 8,4 millones a Internet fijo, mientras que la tecnología 4G alcanzó al 78,8% de los accesos (Comisión de Regulación de las Comunicaciones, 2021)..

En España, por su parte, el 95% de los hogares tenía acceso a internet en el año 2020, situándose por encima de la media europea situada en el 89% según datos del Instituto Nacional de Estadística (2021).

Constatado el hecho de que el acceso a Internet es mayoritario, el segundo de los aspectos a tener en cuenta es el de la formación docente. Así, mientras en algunos casos el docente

tiene un perfil marcadamente digital, en otros es necesaria una adaptación considerable para poder acceder a la docencia en modalidad virtual o híbrida.

Así, el problema subyace cuando confluye el uso de las TIC como elemento principal de desarrollo o diseño del proceso de enseñanza aprendizaje (Bautista y Alba, 1997).

Y en la formación docente lo cierto es que sí existe cierto grado de regulación pues en el ámbito de las ciencias jurídicas no puede dejarse de lado el “Libro Blanco del Título del Grado en Derecho” que en su camino hacia el Espacio Europeo de Enseñanza Superior ya contemplaba la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la actividad docente.

En este sentido, y desde el punto de vista de la planificación de la ordenación académica en función del número de alumnos y de créditos impartidos.

De esta manera, se incide especialmente en un “cambio de hábitos” en el cual muy probablemente exista una disminución en las horas de explicación o clase magistral propiamente dichas. Y ello porque, a su vez, la utilidad en términos de retención memorística reduce su importancia respecto de la adquisición de competencias. Por ello, deben fomentarse en su lugar las tutorías, como recursos de aprendizaje constructivista entre alumno y profesor, que reduzca la unilateralidad del canal y que construya los contenidos a partir de la interacción.

De igual manera, cobra especial importancia la implicación y cambio de paradigma desde el punto de vista del alumno. El propio Libro Blanco advierte de la importancia de que el alumno cambie sus hábitos de estudio y aprendizaje, incitando de la misma manera a superar la mera recopilación de apuntes, que sea sustituida por una actitud más participativa dentro de las clases teóricas o prácticas o la realización de actividades propias o complementarias.

Y finalmente, si necesario es el cambio en la percepción de la docencia de alumnos y docentes, no lo es menos el referido a los métodos de evaluación que deberán ser acordes a la metodología utilizada. Y ello porque la actualización pedagógica permite no sólo incrementar las competencias docentes, sino también lograr una mejora de la adaptación y flexibilidad de los alumnos (Martínez y Carayol, 2021).

En definitiva, deviene necesario el realizar un cambio global desde el punto de vista institucional, según el cual pueda implantarse una “cultura innovadora”, que incluya la puesta a disposición de docentes y alumnos de las herramientas necesarias para poder afrontar los retos de futuro en materia de educación a distancia (Rayón y López, 2020).

Otro de los aspectos de extraordinaria relevancia que debe tenerse en cuenta a la hora de plantear el tránsito a la enseñanza online desde el punto de vista de las ciencias jurídicas es el relativo a la formación de los diferentes estamentos de la comunidad universitaria, destacando en este caso los colectivos de docentes y alumnos.

En ambos casos debe afrontarse un plan formativo que incluya, no sólo la formación metodológica sino también la relativa con la práctica profesional.

Centrándonos en el ámbito del Derecho, las facultades con titulaciones de la rama jurídica deben potenciar el uso de herramientas tales como las bases de datos, y la proliferación de prácticas que ayuden a fomentar la entrega y tramitación electrónicas, cada vez más presentes en el día a día de la práctica jurídica.

Siguiendo con las pautas indicadas por el Libro Blanco, las clases meramente expositivas y la potenciación del aprendizaje memorístico debe dar lugar no sólo al desprendimiento de la intermediación física, sino también de la intermediación temporal.

Cada vez más la conciliación de los ámbitos personal, profesional y académico se configura como un ámbito de especial relevancia a la hora de afrontar los principales desafíos de la vida cotidiana.

Así, a los ya consabidos derechos de formación de cualquier trabajador recogidos en el Estatuto de los Trabajadores, se unen aquellos destinados a facilitar la integración de extranjeros trabajadores, así como de mejorar las condiciones de igualdad.

Pero sin duda el reto de futuro en el ámbito de la docencia es, como decimos, el de la inmediación temporal o falta de asincronía, pues las nuevas tecnologías permiten un nuevo sistema que no requiere la exclusividad de la intermediación física ni temporal entre alumno y docente.

En el ámbito de la docencia jurídica este hecho debe reforzarse en la formación a recibir por parte de alumnos y docentes que debe incluir las siguientes pautas de actuación.

En primer lugar, procede la formación genérica de la plataforma en la que se va a trabajar, en lo que debe considerarse un tipo de formación inicial. Esta formación, si bien general en cuanto a la metodología, debe ir directamente enfocado a las herramientas de uso del alumno y el docente, evitando un exceso de información irrelevante en primer término o que pueda completarse en el ejercicio de su uso.

En segundo lugar, debe existir una formación específica en el ámbito del Derecho, que incluya las herramientas que la Universidad disponga, así como las que sean de dominio público y puedan reforzar las competencias establecidas en la memoria de la titulación.

#### **4. Discusión y perspectivas de futuro.**

##### **4.1. Reflexiones sobre la Formación Profesional.**

No hay duda que el paradigma de la Formación Profesional respecto de la orientación de su desarrollo queda totalmente centrado en el aprendizaje de habilidades y competencias, y responde a la necesidad de las empresas por obtener perfiles profesionales cualificados en diferentes posiciones demandadas por los sectores económicos. De este modo, también la modalidad a distancia debe ajustarse a la naturaleza práctica de los Ciclos Formativos, por lo que requiere de cierto ajuste en su actividad al incorporar de un modo inequívoco las tutorías presenciales voluntarias. De hecho, este punto es tan importante que la impartición de los módulos profesionales en modalidad de a distancia transforman la totalidad de su carga lectiva presencial en tutorías voluntarias, divididas en tutorías individuales y tutorías colectivas. Las tutorías colectivas, a las que se les da preferencia cuando las horas semanales del módulo son impares, responden a la posibilidad hacia el alumnado que pueda tener sesiones presenciales individualizadas con el tutor de la materia, con el objetivo de consultar aquellas dudas concretas que pueda tener en su proceso de aprendizaje. Por su parte, las tutorías colectivas tienen por objeto desarrollar el saber hacer del alumno, pues se estructuran de forma que el tutor explica los elementos más prácticos del currículo, y así favorecer su estudio por parte de los discentes. Así pues, la esencia de la Formación Profesional tiene un impacto en la forma en la que se desarrolla su impartición, e incluso en su denominación. Actualmente, la formación a distancia también recibe el nombre de modalidad semipresencial, pues, incluso en las modalidades más puras de educación a distancia - también en el ámbito universitario- se incardinan dos elementos presenciales: las clases de contenido práctico y las pruebas de evaluación.

Respecto a los materiales didácticos empleados por los docentes, se ha llegado a analizar con anterioridad (García Marcos y Cabrero Almenara, 2016:183) la utilización por la

inmensa mayoría de los profesores de los materiales elaborados por el Ministerio de Educación. Sin embargo, la realidad actual es que, a raíz de la intensa evolución de las materias impartidas en Formación Profesional, su apego a la actividad empresarial y al tiempo transcurrido, esos materiales han pasado a ser obsoletos y acaban por no ser útiles en el proceso de enseñanza aprendizaje actual.

Sí que es preciso postular que las CCAA en su práctica totalidad ponen a disposición de la comunidad educativa entornos virtuales de aprendizaje basados en Moodle para la impartición de la modalidad a distancia de los diferentes Ciclos Formativos, coincidiendo así con lo que acontece en el mundo universitario. Como bien indican en este punto García Marcos y Cabrero Almenara (2016:184), este hecho resulta muy interesante, pues puede generar sinergias entre las diferentes autonomías a la hora de plantear esfuerzos colectivos en el desarrollo de metodologías, recursos y buenas prácticas docentes. Respecto de la oferta educativa, conviene señalar que existe, para todas las familias profesionales menos la de Industrias Extractivas, la opción de estudiar en modalidad a distancia.

Por otro lado, los resultados de ciertos análisis (Usa Pérez *et al.*, 2020:23), parecen evidenciar que las calificaciones obtenidas en modalidad presencial son mayoritariamente mejores que en la modalidad a distancia, así como un menor porcentaje de suspensos. La valoración subsiguiente se plantea en la diferente tipología del alumnado, teniendo menos responsabilidad y mayor tiempo para dedicar al estudio, así como mayor posibilidad de interactuar con el resto de compañeros y con el docente.

Un punto especialmente controvertido en la docencia a distancia en Formación Profesional no es otro que la dificultad de la enseñanza de los saberes prácticos necesarios para la consecución de los resultados de aprendizaje curriculares. Puede ocurrir que en familias profesionales como Sanidad, Marítimo Pesquera, Química y muchas otras, los recursos y los materiales todavía tengan una naturaleza muy mejorable. Como apunta Cebreiro López (2016:66, 72), en algunos casos los materiales requerirían de más y mejores actividades que trabajasen las habilidades curriculares, así como métodos específicos para que la experiencia de aprendizaje en el plano práctico sea equivalente a la de la modalidad presencial.

Con todo, estamos convencidos de que la modalidad semipresencial en Formación Profesional detenta ciertas ventajas en diferentes ámbitos. En primer lugar, y como indica (García Estévez, 2019:8), para el alumnado, al cual le puede suponer mucho provecho a nivel económico, pues existe la posibilidad de compaginar el estudio con el trabajo retribuido. También, respecto del desarrollo de *empowering skills* como la autodisciplina, la autonomía y la autoorganización. También respecto de las competencias digitales del alumnado, pues el trabajo continuo con y en plataformas de soporte digital incide positivamente en la evolución del alumnado. A nivel de la propia organización educativa, otra ventaja de la educación a distancia es el menor coste que supone la creación de grupos, puesto que la ratio en esta modalidad es mayor que en la presencial.

Sin embargo, la Formación Profesional en modalidad semipresencial también genera incógnitas y puntos a mejorar. Como elemento práctico, el inconveniente de la identificación de los alumnos en las pruebas de evaluación que son realizadas íntegramente en las plataformas de *e-learning*, convenientemente compensadas por específica prueba objetiva final. García Estévez (2019:10, 11) apunta otros elementos muy interesantes como las características dispares de los alumnos y sus distintos enfoques, experiencia y habilidades en el proceso de aprendizaje, lo que puede verse agravado por la falta de socialización y, por tanto, de motivación.

Otro elemento de mejora está relacionado con la cuestión de los materiales didácticos utilizados en la enseñanza en línea de los diferentes módulos, puesto que en ocasiones estos no son más que el resultado de un reciclaje propio por parte de los docentes de los materiales utilizados en las clases presenciales, y sin estar concebidos para genera una experiencia didáctica innovadora. Sería conveniente, como indica Cebreiro López (2017:69), utilizar metodologías más abiertas, conectivas y horizontales, específicamente generadas para el aprendizaje en línea, y con estrategias didácticas favorecedoras del aprendizaje más allá de los contenidos mínimos. Valoramos significativamente también la propuesta de Sáez-Arenas (2010:23) a este respecto, a la hora de impulsar una generación de materiales específicos, conjuntos, de calidad y actualizables por parte de las diferentes administraciones educativas.

En adición, valoramos como mejorable la participación del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje, pues un porcentaje del alumnado adopta una posición relativamente pasiva, lo que tiene un impacto en la automotivación y puede generar en bastantes ocasiones abandono escolar. De hecho, nos encontramos que, en la modalidad a distancia, esta vicisitud es relativamente habitual, elevada incluso.

Otra cuestión mejorable del sistema es el no aprovechamiento por parte de los alumnos de las tutorías colectivas e individuales que se ponen a su disposición, a pesar de ser estas absolutamente clave para apoyar en el proceso de aprendizaje. En ocasiones, las obligaciones personales de este tipo de alumnado le impiden acudir asiduamente y aprovecharse de estos mecanismos pedagógicos que son sustanciales y significativos.

Respecto de la metodología didáctica implementada, sería más que interesante desarrollar postulados tecno pedagógicos específicos del sistema de Formación Profesional respecto de la formación a distancia, lo que generaría una praxis más especializada y uniforme, clave para su mejora continua y, finalmente, para su éxito fundado en evidencias.

#### **4.2. Perspectivas de futuro en la enseñanza universitaria del Derecho.**

Desde el punto de vista del Derecho, la inclusión de las nuevas tecnologías y la enseñanza a distancia afronta una serie de retos de gran importancia.

En primer lugar, porque la enseñanza del Derecho ha sido tradicionalmente partidaria del enfoque que precisamente se pretende evitar, esto es, el relativo a las clases presenciales en el que se realizaban clases magistrales al uso.

No obstante, la situación de pandemia derivada de la Covid-19 ha mostrado que incluso las ramas del saber más estáticas requieren una evolución desde el punto de vista de la metodología aplicable, que la hagan más flexible y abierta a los cambios que se producen en la sociedad. La incorporación de la enseñanza a distancia no sólo nace como respuesta a una necesidad docente, sino también a la continuación de trabajo en tribunales, o al estudio de nuevas formas de trabajo, aspectos estos sí, muy ligados al campo de estudio del Derecho.

Y cada vez que se incorpora una nueva realidad social, debe a su vez trasladarse al ámbito jurídico, por lo que desde las facultades de Derecho se ha ido incorporando progresivamente el derecho de las nuevas tecnologías, entre las que por supuesto se encuentra el estudio de las relaciones jurídicas a distancia. En el ámbito educativo, aspectos como el derecho a la intimidad o la protección de datos de carácter personal adquieren siquiera mayor relevancia.

Por último, el Derecho debe afrontar el hecho de que el estudio jurídico no se da únicamente en el grado en Derecho o Máster en el Ejercicio de la Abogacía, sino que al igual que otro tipo de ramas, expande su docencia hasta ramas multidisciplinarias no necesariamente relacionadas con los citados títulos.

Es por ello que la metodología de enseñanza jurídica debe afrontar necesariamente el desafío de convertirse en centro de una docencia aplicable en distintas ramas del conocimiento.

### 4.3. Discusión conjunta.

En esta investigación se ha tratado de reflexionar sobre la actualidad de la teleformación relacionada con las disciplinas jurídicas. Si bien es cierto que la Formación Profesional es parte -aunque no de una forma completa- del Espacio Europeo de Educación Superior, ha resultado necesario distribuir el análisis en dos realidades normativas muy diferentes.

La regulación legislativa de la Formación Profesional a Distancia, al contrario que la universitaria, se ha desarrollado desde un paradigma que atiende prácticamente a todas las etapas educativas no universitarias, partiendo de una concepción del sistema educativo por el que el *iter* formativo requiere de gran cohesión. Por ello, ha sido necesario examinar particularmente el andamiaje legal de ambos regímenes educativos por separado, pues los elementos conceptuales de partida difieren en grado sumo.

Sin embargo, no por ello hemos desarrollado aquí dos estudios independientes, pues consideramos algunos principios comunes, con sus ponderaciones al respecto. En primer lugar, ambos sistemas conjugan una orientación hacia lo competencial, puesto que, en la era del conocimiento aplicado, resulta vital para los egresados la adquisición de un conjunto de saberes teórico prácticos que mejoren su empleabilidad y la generación de valor añadido para los sectores y empresas contratantes. Ciertamente, los estudios universitarios enfocados en la investigación (másteres de acceso a programas de doctorado y los mismos doctorados) requieren de un enfoque tendente a la consecución de la suficiencia investigadora; ahora bien, no hay duda de que, desde los Ciclos Formativos de Grado Básico hasta algunos postgrados de carácter práctico, son las competencias técnicas las que asumen una relevancia considerable.

Por otro lado, un elemento que también comparten tanto la educación secundaria como la universitaria no es otro que la necesidad de contar con materiales actualizados y de calidad, focalizados en la consecución de los resultados de aprendizaje y competencias establecidas por la legislación educativa pertinente. En este punto, encontramos un mayor apoyo de las administraciones educativas en la generación o creación de esos materiales en el ámbito de la educación secundaria, aunque con el consabido problema de la desactualización. En el caso universitario, entendemos que es una parte diferencial de la oferta educativa diferenciada la calidad o excelencia de esos materiales docentes concretos desarrollados por los diferentes departamentos universitarios y el profesorado, por lo que resulta totalmente justificada la ausencia de uniformidad. Sin embargo, sí que consideramos muy interesante el hecho de que un gran número de instituciones educativas (más que mayoritario en el caso universitario tanto en universidades públicas como privadas y evidentemente en el caso de los centros dependientes de las consejerías de educación de las CCAA) se hagan servir de plataformas basadas en el sistema de gestión del aprendizaje Moodle. Esta coyuntura debería ser más aprovechada y gozar de un análisis específico que ayudara a cogenerar unos principios comunes tecno pedagógicos a nivel nacional que hicieran posible un paradigma de aprendizaje basado en evidencias y orientado al éxito de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Por otra parte, es importante subrayar otra cuestión compartida y compleja: la elaboración de pruebas objetivas para la valoración de conocimientos, aptitudes y competencias necesarias para elaborar la evaluación de las diferentes áreas de conocimiento,

tanto en el sistema universitario como en el de la Formación Profesional (Tardío Pato, 2022). En ambos, es un aspecto muy trascendente que requiere de una especial atención, y que su reflexión conjunta a través de memorandos de buenas prácticas puede ser una línea de trabajo muy beneficiosa y que está ligada con el paradigma metodológico comentado precedentemente.

En adición, resulta patente la necesidad de que el docente jurídico, independientemente de los conocimientos propios de su especialidad, debe poseer y trabajar habilidades y herramientas respecto de la metodología a emplear en proceso de enseñanza apoyado en instrumentos virtuales de aprendizaje (Rando Burgos, 2021:48).

Aunque existen aspectos que pueden diferir en su análisis, consideramos el presente estudio como un primer paso en la valoración de los *quids* examinados y emplazamos a la comunidad académica e investigadora a continuar con la observancia y análisis de las cuestiones planteadas.

## 5. Conclusiones.

El impacto de las TIC en el ámbito educativo se ha visto multiplicado por los efectos derivados de la pandemia mundial de COVID-19. Encontramos en todos los sectores productivos y facetas de la vida del primer mundo grandes signos de un cambio de paradigma respecto a la forma de trabajar en un gran número de actividades económicas. De ahí, que muchos docentes en todo el mundo, junto con administradores educativos, AAPP y el conjunto general de miembros de las diferentes comunidades educativas hayan tenido que sumergirse de lleno en diversos procesos de enseñanza aprendizaje en soportes a los que no estaban habituados.

Sin embargo, no podemos obviar que la tendencia hacia un panorama en que las plataformas digitales son importantes en todas las modalidades educativas ya estaba latente en los últimos lustros. De hecho, ni la tele formación es nueva para el ámbito universitario, ni tampoco para la Formación Profesional. En el caso de esta última, hemos podido comprobar que recibe un interés especial por parte de la doctrina, pues esta etapa educativa está teniendo un gran protagonismo en la evolución de la educación en España. Valgan como ilustración los numerosos estudios que hemos traído a colación en esta investigación, cuyo objeto de análisis queda centrado en metodología, recursos y naturaleza.

La Formación Profesional a distancia es una oportunidad para muchos adultos, a la hora de conciliar su desarrollo personal e intelectual con su realidad laboral. Además, la FP semipresencial tiene un bagaje muy interesante en la capacitación técnica, desarrollo competencial, trabajo de habilidades y empleabilidad de muchos jóvenes, por lo que puede ser tomada como ejemplo a la hora de diseñar procesos de aprendizaje orientados no únicamente al saber, sino al saber hacer y al saber ser.

En el ámbito de la docencia universitaria hemos podido analizar el desarrollo de la docencia desde una óptica eminentemente presencial y síncrono a otros modelos que incluyen también la modalidad híbrida y virtual.

En primer lugar, ha podido observarse cómo la conceptualización de la docencia a distancia es un aspecto de lo más reciente, hasta el punto de que en la fecha de redacción de estas líneas no existe aún una definición aprobada, si bien parece claro a tenor del proyecto de ley de universidades que su implantación depende única y exclusivamente de su aprobación, no siendo este uno de los aspectos que más polémica suscite.

A su vez, se concluye la necesidad de formación en materia digital en el ámbito jurídico, tanto en un punto inicial como periódicamente, dirigiéndose no sólo a alumnos, sino también a docentes que puedan transmitir no sólo conocimientos teóricos, sino también digitales.

Además, las implicaciones de las nuevas tecnologías deben dirigirse no sólo a la docencia, sino también a la evaluación, analizando no sólo las competencias teóricas, sino también las digitales desde el punto de vista jurídico.

Finalmente, se han analizado las perspectivas de futuro en la enseñanza del Derecho, de las cuales destaca la necesidad de abarcar no sólo a las titulaciones jurídicas, sino también a aquellas que, sin ser de la misma rama de conocimiento, estudien el Derecho en mayor o menor medida.

En suma, la educación en línea en el ámbito de la Formación Profesional y Universitaria supone no únicamente una modalidad de aprendizaje legítima y asentada, sino también una interesantísima área de reflexión jurídica generadora de debate democrático en una sociedad que apueste por la madurez del Estado del Bienestar.

## 6. Bibliografía.

- ARMANDO PICÓN, G.; GONZÁLEZ DE CABALLERO, G.K. Y PAREDES SÁNCHEZ, J.N. (2021): “Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia Covid-19”. En *Revista Científica Internacional*. Vol VIII, Número 1.
- ÁVALOS DÁVILA, CAROLINA; ZURIÑE ARBAIZA, NAGORE; AJENJO SERVIA, P. (2021): “Calidad educativa y nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje: retos, necesidades y oportunidades para una visión disruptiva de la profesión docente”. En *Revista innovaciones educativas*. Número 35.
- BASTANTE GRANELL, V. Y MORENO GARCÍA, L. (2020): “Plataforma digital ludoteca jurídica: una apuesta por la gamificación en Derecho” en *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*. Nº. 21.
- BAUTISTA, A. Y ALBA, C. (1997): “¿Qué es Tecnología Educativa?: Autores y significados”, *Revista Pixel-bit*, nº9, 4.
- CEBREIRO LÓPEZ, B.; FERNÁNDEZ MORANTE, M. C. Y ARRIBI VILELA, J. (2017): “Formación profesional a distancia: corriendo en la dirección equivocada” en *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*. Nº. 50.
- Comisión de Regulación de las Comunicaciones del Gobierno de Colombia. Disponible en <https://www.crcm.gov.co/es/noticias/comunicado-prensa/en-2021-colombia-alcanzo-38-millones-accesos-internet-movil-y-84>
- GARCÍA ESTÉVEZ, I. (2019): *La Formación a distancia en los ciclos de Formación Profesional. Perspectiva del profesorado*. Universidad de Cantabria.
- GARCÍA MARCOS, C. J. Y CABERO ALMENARA, J. (2016): “Evolución y estado actual del e-learning en la Formación Profesional española” en *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*. Volumen 19, Nº. 2.

- Instituto Nacional de Estadística: Información relativa a los hogares que tienen acceso a Internet y hogares que tienen ordenador. Disponible en [https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es\\_ES&c=INESeccion\\_C&cid=1259925529799&p=%5C&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&param1=PYSDetalle&param3=1259924822888](https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925529799&p=%5C&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&param1=PYSDetalle&param3=1259924822888)
- LARO GONZÁLEZ, M. E. (2020): “Innovar enseñando: la educación del futuro. Las TICS como factor motivador en la enseñanza” en REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa. N.º. 21.
- MARQUINA, R.; ALVARADO, A. Y BENÍTEZ, E. (2021): “E-learning en tiempos de COVID. La experiencia del CLUSTER de Enseñanza-Aprendizaje AULACIETE 20202021” en Trayectorias Universitarias. Vol. 7. N.º. 12.
- MARTÍNEZ AGUT, M. P. (2022): “Nueva ley de la Formación Profesional (Ley Orgánica 3/2022): aportaciones y reflexiones desde la profesión docente en Quaderns d’animació i Educació Social. N.º. 36.
- MARTÍNEZ GARCÍA, B.; CARAYOL DENGRA, R; MARTÍNEZ CASTILLO, E. (2021); “Actualización pedagógica del profesorado de Educación Secundaria”, en *III Congreso Interdisciplinar de Jóvenes Investigadores. AJIUM*.
- MARTÍNEZ GOIKOLEA, E.; VÁZQUEZ CANO, E. Y LÓPEZ MENESES, E. (2022): “Marco legal de la educación a distancia en la formación profesional española”, en López Belmonte, J. *et al. Procesos formativos y experiencias educativas innovadoras*, pp. 9-52.
- RANDO BURGOS, E. (2021): “La necesaria formación del profesorado universitario ante la docencia virtual” en REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa. N.º. 24.
- RAYÓN BALLESTEROS, M.C. Y LÓPEZ JIMÉNEZ, J.M. (2020): “La enseñanza del derecho y su tránsito hacia la formación *on line*: el avance necesario de la presencialidad a la asincronía”. En *La Razón Histórica: revista hispanoamericana de historia de las ideas políticas y sociales*.
- RUIZ RODRÍGUEZ, R. (2022): “Estrategias docentes para la adaptación de la docencia en ciencias jurídicas al entorno on line y semipresencial”. En *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*. Número 26.
- SÁEZ ARENAS, J. (2010): Informe sobre la Formación Profesional a distancia en España” en *RED: Revista de Educación a Distancia*. N.º. 25.
- SANTANA BONILLA, P. J. Y GARCÍA DE PAZ, S. (2021): “La Transición a entornos de educación virtual en un contexto de emergencia sanitaria: estudio de caso de un equipo docente en Formación Profesional Básica” en *RED: Revista de Educación a Distancia*. N.º. 65.
- TARDÍO PATO, J. A. (2022): “Los tipos de evaluación en las enseñanzas jurídicas. Como calificación y como medio de aprendizaje” en REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa. N.º. 27.
- TORRES CANCELA, S. (2012): “El uso de recursos on-line en el módulo de formación y orientación laboral de los ciclos formativos de FP” en *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*. N.º. 40.

- WEHRLE MARTÍNEZ, A. (2020). Educación en contextos de COVID-19: requerimientos mínimos para una educación a distancia. Observatorio Educativo Ciudadano, <https://www.observatorio.org.py/especial/26>



# Investigación sustantiva



## **CRASH: CÓMO UNA DÉCADA DE CRISIS FINANCIERAS HA CAMBIADO EL MUNDO (A. TOOZE, 2018) UNA RELECTURA EN 2022**

Crash: how a decade of financial crises changed the world

Recibido: 4 de agosto de 2022

Aceptado: 4 de enero de 2023

Carmen Coronas Muñoz  
Estudiante de 4º Curso del Doble Grado en Economía y Admin. de Empresas (en inglés)  
[carmencoronasmb@uma.es](mailto:carmencoronasmb@uma.es)  
Universidad de Málaga

Daniel Coronas Valle  
Doctor en Derecho  
Profesor Sustituto Interino de Derecho Financiero y Tributario  
[dcoronas@uma.es](mailto:dcoronas@uma.es)  
Universidad de Málaga

### **RESUMEN**

En esta obra el profesor Tooze desbroza, mediante un vibrante relato de los hechos, los convulsos acontecimientos de la crisis financiera global, que comenzó en 2008 en EE. UU. y colapsó durante casi una década las finanzas internacionales del mundo entero. Adentrándose en los siempre opacos entornos de las finanzas internacionales arroja luz sobre los mecanismos y los riesgos de un sistema financiero internacional nítidamente conectado entre las diversas instituciones y países de todos los continentes. Su análisis de las causas y opciones económicas adoptadas desde los gobiernos es rigurosa y certera. Al tiempo, diversas consideraciones a las decisiones tomadas con un claro impacto en la ciudadanía global, auténtica protagonista de toda esta situación.

### **PALABRAS CLAVE**

crisis financiera, finanzas internacionales, Unión Europea, EE. UU., China, Rusia, BCE, Reserva Federal, G20, comercio internacional, agencias de rating, deuda pública, populismo.

### **ABSTRACT**

In this book, professor Tooze unravels, through a vibrant narrative of the events, the convulsive events associated to the global financial crisis, which began in 2008 in the U.S. and collapsed international finances worldwide for almost a decade. Entering into the always opaque environments of international finance, he sheds light on the mechanisms and risks of an international financial system that is tightly connected between the various institutions and countries on all continents. His analysis of the causes and Governments' economic choices is rigorous and accurate. At the same time, it provides a number of considerations to the decisions taken with a clear impact on global citizens, the real protagonist of this whole situation.

### **KEYWORDS**

financial crisis, international finance, European Union, USA, China, Russia, ECB, Federal Reserve, G20, international trade, rating agencies, public debt, populism.

**Sumario:** 1. Consideraciones iniciales. 2. Resumen. 2.1. Tormenta inminente. 2.1.1. Las finanzas en el escenario Atlántico. 2.2. La crisis mundial. 2.2.1. Arreglar Wall Street. 2.3. La zona euro. 2.3.1. El problema de la deuda. 2.3.2. El mundo de gravedad cero. 2.3.3. “Whatever it takes”. 2.4. Las réplicas del terremoto. 2.4.1. Temor al tapering. 2.4.2. #thisisacoup. 2.4.3. La amenaza populista. 2.4.4. Trump. 2.4.5. El mundo que viene. 3. Conclusiones y crítica. 4. Bibliografía.

## 1. Consideraciones iniciales.

Tras su publicación en 2018, leímos con fruición esta magna obra; cuatro años después consideramos que la aparición del COVID-19, la guerra de Ucrania y la actual crisis energética y económica hacen aconsejable su relectura, que viene a consagrar la avilantez del autor.

La monumental obra del profesor TOOZE se estructura en cuatro partes, con veinticinco capítulos a lo largo de seiscientos cuarenta y nueve páginas. Adicionalmente, incluye extensas notas con bibliografía y aclaraciones para el lector, así como un índice analítico de gran utilidad con nombres propios y conceptos para consultas.

Desde sus primeras líneas en la introducción, el autor británico confiesa su pretensión de arrojar luz sobre los elementos constituyentes de la primera crisis de la era global (2008). Busca despertar la curiosidad del lector, organizar las incontables fuentes y eventos y realizar con ellos conexiones de tan ingente material. Todo esto se lleva a cabo desde la órbita histórica y el análisis económico.

El autor advierte de la utilización de un criterio cronológico, diferenciando a su vez entre los distintos bloques geográficos (EE. UU., UE, Europea del Este, Asia, prestando especial atención a China y Japón). Simultáneamente, y desde el comienzo, centra su atención en los distintos organismos internacionales (FMI, BCE, OCDE, G20) e instituciones financieras, y su rol a lo largo de la génesis y resolución de la crisis financiera desatada en EE. UU. en 2008. El ritmo narrativo que se imprime es muy dinámico y los capítulos y sus temáticas se concatenan de manera magistral de suerte que, en ciertos pasajes, pudiéramos tener la sensación de estar leyendo un *thriller* en vez la crónica económica de una década vertiginosa.

Se exponen los mecanismos macroeconómicos de la economía mundial, su funcionamiento, sus retos y las oportunidades generadas en esta crisis. No queda al margen el análisis del comportamiento empresarial de las grandes corporaciones globales (Apple, Google, etc.) y de la banca (Wall Street, Canary Wharf, Hong Kong...).

TOOZE emplea, junto a los argumentos económicos previamente mencionados, una visión geopolítica mundial, sociológica y jurídica para una época de cambio que intensifica el debate sobre la desigualdad global. Toda propuesta política dirigida a intentar ser resolución de esta crisis de 2008 es objeto de análisis y, en algunos casos, redefinirá el papel de la política tanto de derechas como de izquierdas, al tiempo que indagará sobre el auge de los populismos.

Por último, se muestra un singular rasgo narrativo que pondrá de manifiesto, como novedad, las sensaciones de las personas durante el transcurso de la crisis con el fin de humanizar y mostrar los efectos devastadores de esta catástrofe histórica. Finalmente, el autor apunta unas conclusiones sobre esta década reseñable.

## 2. Resumen.

A lo largo de este trabajo, nos hemos centrado en aquellos capítulos de la obra cuyo interés y actualidad sugieren mayor significación y actualidad a nuestro contexto.

*Crash* se estructura en todos sus capítulos de la misma manera: primero, narración de los hechos y estructura de los procesos; a continuación, explicación de decisiones, acciones y argumentos.

### 2.1. Tormenta inminente.

El 5 de abril de 2006, un entonces congresista Obama presentó el proyecto Hamilton, redactado por R. Rubins (ex Goldman Sachs) y por P. Orszag; se trataba de un proyecto originario de 2004 sobre materias sociales, educativas, económicas y sanitarias para lograr el superávit frente a los déficits que legó Reagan: reducir el déficit<sup>1</sup> era el mantra para que EE.UU. no fuera vulnerable a las presiones del mercado de bonos, con China muy activa como inversora pese a que aún no nos encontrábamos ante una crisis de deuda soberana estadounidense. Para mitigar los desequilibrios, la solución del proyecto Hamilton era la austeridad fiscal pero el Congreso estadounidense no quiso contener el déficit presupuestario. En aquel momento, la Reserva Federal ganaba autoridad con P. Volcker y, sobre todo, con Alan Greenspan, que redefinió la labor de un banco central como rector de la política monetaria en tiempos de crisis. En conclusión, EE. UU. inició el camino de la austeridad fiscal frente a la creencia popular de que Alemania fue su precursora.

En todo caso, la crisis de 2007 y 2008 fue una crisis del capitalismo occidental, un colapso de Wall Street, impulsado por los préstamos tóxicos de alto riesgo que acabó contagiándose a Europa.

En la época del *New Deal* (1933-1938) comenzó el apoyo y el respaldo estatal a las hipotecas, que entonces eran de tipo fijo. El incremento de los tipos de interés desde aquellos años hacía que, respecto a las hipotecas, los deudores se encontrasen en una posición cómoda al tratarse de hipotecas de tipo fijo. Esta circunstancia no era del agrado de los bancos ni de sus cuentas de resultados, llegando incluso a la quiebra de ciertas entidades de ahorro y préstamo en la década de 1980. Es en este momento cuando comienza a ganar importancia el sistema hipotecario garantizado por empresas patrocinadas por el gobierno GSE, acrónimo de *Government-Sponsored Enterprises*). Con ejemplos como Fannie Mae y Freddie Mac, a los que más adelante dedicará una mención especial, se trataban de empresas que empezaron a surgir desde el *New Deal*, comprando hipotecas con el fin de aumentar el flujo de crédito en la economía.

En esta época de intenso desarrollo de productos financieros, surgen los ABS (*Asset-Backed Securities*) y los MBS (*Mortgage-Backed Securities*) como un tipo concreto de estos, impulsados por los Salomon Brothers. Se trata de valores financieros (bonos, pagarés, ...) respaldados por activos, o, más concretamente en el caso de los MBS, por hipotecas.

Desde 1975, se aprecia un aumento de la desregulación de los mercados financieros y con ello de la creatividad a la hora de diseñar instrumentos de ingeniería financiera. Se aprecia el abandono de los depósitos como forma de almacenamiento de los ahorros, sustituyéndose progresivamente por una inversión masiva en MMF (fondos de inversión

---

<sup>1</sup> En línea con esta posición, se constará en este trabajo como Alemania mantiene una aversión histórica al déficit público. Por lo tanto, conviene resaltar que EE. UU. inició el camino de la austeridad fiscal frente a la creencia popular de que Alemania fue su precursora.

monetaria). De tal suerte, se aprecia el aumento de firmas de banca de inversión sin precedentes desde los años 80 en adelante, llegando algunas incluso a cotizar en Bolsa. Pero la historia no siempre fue *in crescendo*: desde 1998 con la quiebra de una de estas compañías de banca de inversión (*Long-Term Capital Management*), llegó la burbuja de las empresas “puntocom”, que explotó entre 1998 y 2001 y finalmente la caída de Enron<sup>2</sup> y de Arthur Andersen tras sus escándalos contables y de auditoría.

Si pudiéramos analizar la progresión de estos años, podríamos distinguir tres etapas: en primer lugar, el surgimiento de la titulización de hipotecas, la comercialización de estos nuevos valores en el mercado secundario y la relevancia de las GSE y la banca de inversión. En segundo lugar, como reacción a la titulización de hipotecas, surgieron derivados financieros como los CDO (*Collateralized Debt Obligations*) y los CDS (*Credit Default Swaps*); el fin último de estos derivados para los bancos e instituciones que los utilizaban era obtener liquidez transformando activos a largo plazo que les representaban una deuda. Finalmente, se despertó el interés por los activos seguros.

Otro tipo de producto financiero en aumento para financiar las carteras de hipotecas de los bancos fueron los pagarés de empresa titulizados (ABCP), realizados a través de una serie de vehículos de inversión estructurada (SIV). Se trataba, una vez más, de una forma de conseguir liquidez en el corto plazo, para lo que necesitaban crear unos agentes financieros nuevos (SIV), esponsorizados por un banco matriz.

Los productos financieros vivieron su auge entre 1999 y 2003 mientras que el desarrollo de los productos *subprime*, de peor calidad, aunque reestructurados y recalificados por las agencias de *rating* como calidad AAA (máxima calidad), se produjo entre 2003 y 2006. Un aspecto de especial mención es que dichas agencias de *rating* encargadas de valorar los productos financieros de acuerdo con su calidad y seguridad estaban financiadas por los bancos a los que posteriormente calificaban. La desregulación creciente en el año 1999 incrementó un fenómeno conocido como *shadow banking*: el sistema de banca en la sombra no es más que el nombre que describe el hecho de que varias entidades financieras realizaran un gran número de operaciones a través de distintos instrumentos financieros que no se reflejaban en balances.

Para finales de 2006, y con anterioridad al estallido de la crisis financiera, ya había personajes en Wall Street que predecían lo que podría ocurrir. Es el ejemplo de Greg Lippman, del Deutsche Bank, que estudió la futura oleada de impagos y el fin de la era de las hipotecas y los MBS, anticipando el éxito de los CDS y los seguros frente a impagos.

Realmente, y si tuviéramos que buscar una posible causa histórica a semejante expansión del crédito y a la cultura de la refinanciación, podríamos observar los efectos que tuvo la caída de los tipos de interés propiciada por Alan Greenspan, presidente de la Reserva Federal, tras los atentados del 11-S.

---

<sup>2</sup> ENRON fue una compañía energética multinacional (gasoductos y plantas de energía en cuarenta países) norteamericana fundada en 1.985 por Kenneth Lay. En 2.001, con más de 20.000 trabajadores y una fuerte expansión y diversificación en campos como seguros y comunicaciones, protagonizó el mayor fraude contable empresarial de la historia norteamericana. Avalados por la empresa auditora Arthur Andersen, se pusieron de manifiesto técnicas contables fraudulentas además de sobornos en la obtención de contratos. La empresa entró en bancarrota en diciembre de 2.001. La mejor descripción de los procedimientos de ENRON la firman Bethany Mclean y Peter Elkind en “*The smartest guys in the room: the amazing rise and scandalous fall of Enron*”, Ed. Portfolio Trade, New York, 2003.

### 2.1.1. Las finanzas en el escenario Atlántico.

Pese a presentarse EE. UU. como principal centro financiero mundial durante estos años de expansión, la UE era el centro y principal intermediario de los flujos. Con el objetivo de conseguir beneficios, aprovechaba su posición estratégica para servir de intermediario de EE. UU. con Asia y Oriente Medio. Con ello, la *City* de Londres cada vez ganaba mayor peso entre los centros financieros mundiales. El auge de la *City* londinense también se vio apoyado por factores nacionales como la desregulación del gobierno de Thatcher y la continuación de este proceso en el gobierno de Blair.

Analizando las instituciones con mayor importancia de las MBS, con el avance de estos años se fueron introduciendo entidades europeas. Entre las tres primeras entidades, y junto con Merrill Lynch y Citigroup, el tercer banco con más operaciones con MBS era el suizo UBS. Sin embargo, los acuerdos como Basilea I<sup>3</sup> suponían una cierta regulación que afectaría a Europa, estableciendo un porcentaje de capital reservado en los bancos y un número de activos hipotecarios. Las imperfecciones de Basilea I fueron corregidas en años posteriores a través de Basilea II, lo que no impedía que algunas entidades financieras buscaran vacíos legales. Ciertos bancos en la UE se comportaban con mayor irresponsabilidad incluso que algunos en EE. UU., aumentando sus cifras de apalancamiento. En Europa, el sentir generalizado era que, en caso de crisis, la Reserva Federal acudiría al rescate con la provisión de los dólares necesarios.

En un repaso dinámico de la historia de la Unión Europea desde la caída de Bretton Woods en 1971 durante la Administración Nixon, cuando el dólar dejaba de ser referente del sistema monetario internacional, se aprecian las dificultades a la hora del nacimiento del euro. El proceso de creación del euro y el impacto de su introducción en los Estados miembros de la eurozona era algo complejo: existían pocas instituciones comunes y las políticas a tomar no tenían por qué ser uniformes. El auge del crédito en la zona euro se vivió con la expansión de varios países como es el caso de España, donde dicho crédito se canalizaba en aumentos en la demanda de viviendas y en los ingresos fiscales. Grecia crecía a ritmos de Irlanda y España, pero financiada por una ingente cantidad de préstamos acumulados sobre su deuda previa. El hecho de que Grecia fuese un país pequeño hacía que

---

<sup>3</sup> Los acuerdos de Basilea conforman una serie de directrices elaboradas por el Comité de Basilea a finales de 1974. Su pretensión es evitar los riesgos sistémicos del sistema financiero mundial mitigando situaciones de pánico bancario. El Comité está constituido por 27 miembros: Alemania, Arabia Saudí, Argentina, Australia, Bélgica, Brasil, Canadá, China, España, Estados Unidos, Francia, Holanda, Hong Kong, India, Indonesia, Italia, Japón, Corea, Luxemburgo, México, Reino Unido, Rusia, Singapur, Sudáfrica, Suecia, Suiza y Turquía.

Evolutivamente han cristalizado tres grandes periodos y bloques temáticos:

Basilea I (1988): establece un acuerdo mínimo de capitales basado únicamente en el riesgo de crédito. Ese capital mínimo debe ser, al menos, del 8% de los activos ponderados por el riesgo de la entidad financiera.

Basilea II (2004): se sostiene en tres pilares

1. Pilar I. Requerimiento mínimo de capital, analizando en profundidad el riesgo de crédito, el riesgo de mercado y el operativo.

2. Pilar II. Proceso de supervisión bancaria basado en principios de vigilancia de coeficientes mínimos de capital, control de estrategias de cálculo de riesgos y su supervisión, seguimiento y obtención de información, la revisión del control interno y la anticipación en la intervención, si fuera preciso.

3. Pilar III. Implica la disciplina de mercado basada en el suministro de la información de forma clara y transparente sobre políticas de gestión de riesgos, la suficiencia de capital y las exposiciones a riesgo con carácter de temporalidad frecuente.

Basilea III (2010): adopta medidas relacionadas con efectos de aumento de la calidad del capital, mejora en la detección de riesgos bajo determinadas exposiciones, aumento de los requerimientos de capital, constitución de colchones de capital, definición de la ratio de apalancamiento y la mejora en la gestión de riesgos y en las ratios de liquidez.

no saltasen las alarmas en la UE. Lo cierto es que respecto la crisis del euro no existía una estructura unida en la UE que pudiera hacerle frente, lo que explica que algunos países tuvieran mayor peso en las decisiones. Alguien tenía que liderar y Ángela Merkel en Alemania se postuló voluntaria.

Abordando la esfera soviética y de Europea del Este, desde los años 1980 y 1990 se vivió una crisis grave de inflación y devaluación del rublo en Rusia. Las consecuencias se padecieron de forma más dramática incluso en Ucrania. Pese a todo, la evolución de los países del Este de Europa fue progresando hacia las instituciones más avanzadas, integrándose en la UE y en la OTAN entre 1999 y 2007. Con una serie de inyecciones de crédito y el apoyo de la iniciativa privada extranjera, las economías del Este europeo comenzaron a catalogarse como economías en transición, desarrollando una potente expansión.

En el caso de Rusia, consiguió sobreponer a la importante crisis de inflación sufrida en los años 1990 con la elección del presidente Putin en los años 2000. Putin pretendía, y sigue pretendiendo, configurar Rusia para que se constituyese como una potencia autoritaria y desafiante, tal y como demuestran los ataques a sus vecinos ex-soviéticos y, en especial, la actual invasión a Ucrania.

## 2.2. La crisis mundial.

Los primeros signos de inflexión en los precios de la vivienda comenzaron en EE. UU. en verano de 2006, seguidos por Irlanda en el mes de marzo de 2007, España en el verano de ese mismo año, y finalmente el Reino Unido, durante octubre de 2007.

Con una bajada en los precios de la vivienda, muchos ciudadanos vieron como el aumento de valor de sus patrimonios se debilitaba e incluso se congelaba, dejando patrimonios negativos absorbidos por las hipotecas y deudas contraídas. Esto produjo una inevitable recesión en el consumo. Los efectos también se dejaron notan sobre entidades hipotecarias y muchos bancos que quebraban. También numerosos fondos de inversión de alto riesgo se encontraron abocados al cierre. BNP Paribas destaca con una intervención de unos de sus portavoces, que comentó que, realmente, el problema se hallaba en la imposibilidad de valoración de los activos. El no poder valorar los créditos, ya que no existían garantías basadas en activos inmobiliarios, implicaba un freno a la concesión de dichos créditos y con ello, el fin de la actividad bancaria.

En septiembre de 2008 comenzaron las primeras turbulencias: la caída de Lehman Brothers, a la vez que Merrill Lynch se tambaleaba debido a su exceso de financiación por repos y su dependencia del mercado hipotecario. Más tarde, se hundía la aseguradora AIG. Los problemas que propiciaban todas estas caídas no eran meros problemas de liquidez; se trataba de futuros impagos que ya eran inminentes. El hecho de que numerosos bancos “apostasen” y dependiesen de diversos valores hipotecarios, provocaba que, en caso de impago por parte de los titulares, responderían las aseguradoras y bancos. Al producirse los impagos de forma simultánea, resultaba inexorable la quiebra de todas estas instituciones.

Una tendencia surgida algo antes de estas caídas y turbulencias sucesivas, fue la postura “en corto” contra los valores hipotecarios: la llamada *big short*. Goldman Sachs apostó contra los CDO a través de la compra de CDS a la aseguradora AIG. En el momento en que estos impagos comenzaron a suceder, Goldman exigió sus garantías frente a AIG, lo que produjo parte del colapso de la aseguradora. Con estas caídas, se rompía el sistema el sistema de ingeniería financiera basado en ABCP (pagarés de empresa), repos (operaciones de

compra y venta a corto plazo) y CDS. Lo próximo en caer fueron los MMF (fondos de inversión monetaria), debido a que se hacía imposible devolver “dólar por dólar.”

Conforme avanzaban los últimos meses de 2008, surgieron problemas en diversos bancos en EE. UU., que se contagiaron por el Atlántico llegando a los bancos de la UE, que dependían de la evolución de la deuda y del valor del dólar. Una vez cayeron los precios de la vivienda en EE. UU., las principales repercusiones en la UE se hicieron notar en España y en Reino Unido. Cabe destacar la brecha racial que estaba abriendo respecto al tema de la vivienda en EE. UU., la cual aumentaba a un ritmo peligroso. Cuando finalmente la crisis impactó en el ámbito empresarial americano, se percibió en las grandes automovilísticas: GM y Chrysler.

En un panorama bancario estadounidense asolador, el Gobierno tenía que tomar las primeras acciones para hacer frente a esta situación que solo podía empeorar. La banca de inversión se encontraba profundamente afectada y las grandes firmas altamente implicadas. Con el beneplácito de la Administración Bush y del Tesoro de EE. UU., JP Morgan adquirió en marzo de 2008 a Bear Stearns, siendo esta la primera acción de rescate de una entidad financiera a otra. El objetivo era que la crisis financiera no se extendiera por todo el sector bancario, o al menos no de una forma inmediata. En septiembre, Fannie Mae y Freddie Mac, empresas esponsorizadas por el Gobierno, fueron recapitalizadas con una dotación ilimitada de recursos autorizados. Esta estrategia se toma al considerarse que eran empresas estratégicas por su posición y dependencia con el mercado hipotecario. Más tarde, Bank of America adquirió Merrill Lynch. Pero sin duda, la decisión más drástica tomada durante estos meses fue dejar caer a Lehman Brothers (entidad de menor tamaño que Merrill Lynch).

El Tesoro y la Reserva Federal continuaban pergeñando planes y opciones para el rescate generalizado de los bancos estadounidenses, aunque a la hora de su aprobación en el Congreso, no eran bien recibidos. Esto finalmente, propició una caída en la confianza por parte de los mercados y los inversores, cuyas consecuencias fueron una importante caída del índice Dow Jones. El sector privado se esperaba que pudiese rescatarse a sí mismo. Finalmente, los tres principales bancos (Citigroup, Bank of America y JP Morgan) acordaron, con la ayuda del Tesoro estadounidense crear un mecanismo para estabilizar el mercado de bonos de titulación hipotecaria (denominado Mecanismo Principal de Mejora de la Liquidez).

La situación en Europa presentaba rasgos diferentes. Respecto a la economía real, Europa se situaba en una cómoda posición de superávit con EE. UU.; sin embargo, en lo que se refiere a la economía financiera, se encontraba con una importante necesidad de dólares. Las operaciones principales del mercado europeo eran con EE. UU., pero también servían de intermediarios de EE. UU. con otros países del mundo, por lo que estas operaciones también se realizaban en dólares. En el momento de caída económica estadounidense, Europa necesitaba una importante cantidad de dólares (unos dos billones) con el fin de garantizar la liquidez. La UE se benefició de algunas estrategias de rescate norteamericanas como la Expansión Cuantitativa (EC1). Esencialmente se trata de un programa de compras por la Reserva Federal de los bonos de titulación hipotecaria. Concretamente, los bancos más beneficiados fueron el Deutsche Bank y Credit Suisse. Las vías de inyección de estas líneas de liquidez en sus distintas formas no eran siempre directas. Es decir, la forma de hacer llegar las líneas *swap* entre la Reserva Federal y los bancos comerciales de la UE no siempre era en un solo paso, sino que a veces utilizaban intermediarios. Estos podían ser el BCE, el Banco de Escandinavia e incluso el Banco de Inglaterra. El hecho de salvar la crisis de liquidez del dólar permitió indirectamente salvar en un primer momento la crisis de otras divisas: las inyecciones del FMI y la Reserva Federal se dirigían a distintos bancos centrales,

de forma que, en septiembre de 2011, habían circulado 10 billones de dólares brutos en *swaps* de liquidez.

La crisis impactó en Rusia algo más tarde: entre Putin y Medvedev intentaron solventar la recesión utilizando todos los contactos posibles con los principales oligarcas rusos. La estrategia pasaba por eliminar y reducir a mínimos la dependencia externa, además de destinar un cuarto de presupuesto del Estado a ayudas e incentivos para empleo.

Los países del Este de Europa, al notar síntomas críticos en sus economías, pidieron ayuda al FMI. En primer lugar, Hungría, pero más tarde se sumaron el resto, llegando esas peticiones incluso desde países de Eurasia, México y otros países latinos. En el caso de México, fue el primer país en recibir tanto ayudas en forma de *swap* de la Reserva Federal como fondos del FMI. Conforme la crisis ahondaba en Europa, países del Este pidieron la adhesión a la eurozona. Alemania no deseaba planes de ayuda general de la eurozona al extranjero, mientras que Austria y Suiza sí. Letonia fue un caso muy relevante considerado “el Lehman de Europa”. Mientras tanto, Hungría vivía las negociaciones por ayudas económicas con reacciones por la independencia del país con respecto a la UE. Ucrania representa el segundo shock más grande tras el de Letonia, con un factor diferenciador: en el Gobierno ucraniano existía cierta división sobre la proximidad a Occidente o a Rusia a la hora de tomar decisiones. Finalmente, el Gobierno ucraniano realizó una serie de cambios estructurales necesarios y pidió ayuda al FMI (cabe comentar que los créditos concedidos por el FMI eran de cuantías menores que las líneas de liquidez americanas).

Desde comienzos del siglo XXI China es considerada un gigante mundial<sup>4</sup>. Cuando nos referimos a “gigante,” hacemos referencia tanto a su numerosa población como a su ingente economía. Sus envidiadas tasas de crecimiento han sido muy altas en las últimas dos décadas. Sin embargo, en el interior del país, este imparable crecimiento genera preocupación por los desequilibrios que podría acarrear. A su vez, cabe destacar que es uno de los países que posee mayor cantidad de bonos de deuda de EE. UU. Previo a la crisis, desarrollaba un plan de estímulo de 4 billones de yenes, destinados principalmente al desarrollo de las líneas de un tren de alta velocidad que batiría en tiempo por distancia recorrida a otros muchos similares en EE. UU., carreteras, puentes, etc. Este estímulo consistía en el mayor plan de intervención en época de crisis en la Historia de China (las cifras alcanzaron cerca del 50% del PIB en estímulos). En la economía china, las exportaciones juegan un papel importante, pero desde una perspectiva nacional, resulta vital su mercado interno y el mercado asiático.

En 2008 la crisis alcanza a los llamados dragones asiáticos: Corea del Sur, Indonesia, Tailandia y Malasia especialmente. Tienen un denominador común: bajar el peso de sus exportaciones. En el caso de algunas de estas crisis asiáticas, no se trataba solo de un problema de exportaciones sino también de financiación de la actividad nacional: los bancos nacionales pedían préstamos en dólares a corto plazo con el objetivo de financiar operaciones nacionales a largo plazo, lo que complicaba la devolución de dichos préstamos. Este choque de divisas y financiación conllevó que, en países como Indonesia, cayera el precio de los productos básicos en 2008. La respuesta de varios de estos gobiernos asiáticos ante la crisis de exportaciones fue clara: un estímulo fiscal y monetario, que en Tailandia implicó un cambio de gobierno para poder llevarse a cabo.

En 1999, el entonces secretario del Tesoro estadounidense Larry Summers organizó la primera reunión del G20. Fue inicialmente concebido como un grupo de expertos técnicos

---

<sup>4</sup> Conviene recordar su ingreso en la Organización Mundial del Comercio (OMC) en diciembre del convulso año 2001. Desde ese momento, el despegue de su economía y su PIB es imparable, ofreciendo cifras de dos dígitos en su crecimiento durante varios ejercicios.

en finanzas internacionales; posteriormente, los políticos de esas primeras veinte potencias económicas del mundo ocuparon el lugar de los técnicos. La primera reunión tuvo lugar en Washington (noviembre de 2008) y la segunda en Londres (2009).

Bajo el mandato del presidente Obama, se aprobó en 2009 la Ley de Recuperación y Reinversión, conocida como *The Recovery Act*; esa aprobación contó con la oposición republicana (destacando su área más intransigente, el *Tea Party*) y conservadora. El objetivo de esta ley era proporcionar un estímulo a la economía estadounidense, aumentando el gasto público y esperando un efecto acelerador consiguiente. Como resultado, se obtuvieron unas cifras inferiores a las necesarias, pero con un balance final satisfactorio. El incremento del gasto por parte del Gobierno suponía un aumento del déficit, lo que obligaba a la emisión de deuda; esta medida se llevó a cabo tanto en EE. UU. como en Reino Unido. En la zona euro, donde se siguieron estrategias similares, la deuda era adquirida por los bancos, que usaban una liquidez que previamente habían conseguido a través del BCE. El inconveniente consistía en que la deuda en esos Estados no venía acompañada de inyecciones de liquidez en sus países de origen, algo que no sucedía en Reino Unido o EE. UU. (que sí tenían liquidez). La deuda alemana fue calificada como la mejor de la zona euro, ya que el gobierno alemán llevaba a cabo unas políticas claras y sólidas, imponiendo ciertos límites al incremento de gasto público.

### 2.2.1. Arreglar Wall Street.

Pese a la crisis que se cernía sobre el panorama bancario estadounidense, los bonus repartidos entre los altos directivos del sector se incrementaron en 2008. Se planteaban distintas opciones para frenar este fenómeno: desde la nacionalización de las entidades bancarias o su reestructuración pública como se había hecho en Alemania o Suiza, hasta el sometimiento a test de resistencia y el apoyo con ayudas TARP. Las ayudas de los fondos TARP (*Troubled-Asset Relief Programme*) se utilizaban para alivio de activos problemáticos en las instituciones financieras y fue implementado en el año 2008. El objetivo de los tests de resistencia era doble: por un lado, conseguir la recuperación de la confianza del sector financiero que había quedado en entredicho y por otro, verificar la resistencia y estabilidad de los bancos. Finalmente, los bonus y otras formas de incentivos para los altos directivos del sector bancario se vieron limitados con el propósito de transmitir una imagen de esfuerzo máximo de los propios banqueros por recuperar la normalidad. Los tests de resistencia se convirtieron en una herramienta no solo relevante sino esencial. Requerían poca intervención estatal, incentivando incluso la iniciativa privada. Se trataba de una revisión de la contabilidad y reorganización de ciertos aspectos de balance de las instituciones financieras. En suma, constituían un instrumento adecuado en términos de estabilidad y confianza a transmitir al mercado.

Es precisamente durante este año, y como oposición a muchas de las medidas tomadas por el Gobierno estadounidense, cuando surge un movimiento denominado *Tea Party*. Con unas bases de extrema derecha en cuestiones económicas, eclosiona como una reacción a la intervención estatal planteada tras la crisis, haciendo una referencia histórica al conocido Motín del Té de Boston.

En la génesis de este movimiento hallamos una reacción a ciertas medidas regulatorias anticrisis, como la Ley de Protección del Consumidor y Reforma de Wall Street (también conocida como Ley Dodd-Frank, por los dos congresistas que intervinieron en ella); esta norma afrontó a las diversas causas de la crisis. En efecto, la Ley Dodd-Frank introdujo acusadas novedades en el marco financiero y regulatorio, en una tendencia macroprudencial de vigilancia sobre la actividad estable de bancos en todo momento, y no solo en tiempos de

crisis. Esto se conseguía a través de distintas vías como la vigilancia de los dividendos y distribución de capital y los constantes chequeos y test de resistencia efectuados. Con el Comité de Basilea III se extiende esta tendencia en la legislación bancaria de crisis, esta vez en el ámbito del G20. En este caso, se lograba a través de duras condiciones para los bancos con importancia sistémica y con la fundación de una estructura europea de supervisión bancaria.

Respecto a las ayudas, destaca el contraste entre los bancos europeos más rezagados a utilizar los fondos a su disposición respecto a EE. UU. y las facilidades que daba para el acceso a liquidez y fondos. Esta situación se motivaba en el hecho de que las medidas europeas eran opcionales mientras que el marco estadounidense las forzaba para las instituciones financieras. Es por ello por lo que, en 2013, el sistema bancario de EE. UU. no solo se encontraba en una coyuntura más favorable, sino que salía fortalecido de la crisis, dotado de una mayor solidez y estabilidad. Mientras tanto, en la UE compraban deuda pública, que posteriormente llevaría a un pánico, motivando otro *shock* en el escenario europeo.

### 2.3. La zona euro.

Las ejecuciones hipotecarias, tras la leve recuperación económica del 2009, tuvieron su apogeo en 2010; el riesgo sistémico de los impagos por los deudores había remitido tras una aportación de liquidez de la Reserva Federal. Controlar la ratio de deuda/PIB (endeudamiento) se convertía en un mantra.

Tras los rescates bancarios de 2008 apareció la austeridad, que debía tener reflejo en los presupuestos gubernamentales. Grecia, Irlanda y Portugal comenzaron a tener problemas con la deuda soberana.

En 2010, se desbordó una batalla general por el futuro de Europa que puso en riesgo el euro, pero esa crisis amenazaba la estabilidad económica global. Grecia era precaria fiscalmente pese a que no había solicitado demasiados préstamos, pero no había reducido su deuda contraída en las décadas de los años 1980 y 1990 (años que se podrían definir por un importante impulso en el gasto y consumo griego); al aumentar el déficit y los tipos de interés, su economía se resintió hasta la insolvencia. Los préstamos concedidos a Grecia, Irlanda Portugal y España, superaban los 2,5 billones de dólares, de los que Francia y Alemania eran acreedores por 500.000 millones cada uno. Esos préstamos no habían sido concedidos a los Estados, sino a sectores como el inmobiliario en el caso de Irlanda y España.

En septiembre de 2009, el nuevo gobierno alemán de Merkel mantiene coalición con el FDP y nombra a W. Schäubel ministro de Economía. Tras esto, en febrero de 2010, se adoptan medidas urgentes para respaldar el euro, pero se vetan las ayudas concretas a Grecia. Hay que recordar que el Tratado de Lisboa no permite mutualizar la deuda estatal; Alemania respaldaba la reestructuración de la deuda griega a expensas de los bancos. Francia y el BCE, por su parte, se oponía a la rebaja de la deuda para evitar el impago soberano.

Schäubel propuso crear un Fondo Monetario Europeo que respaldase las deudas de los países hasta un 60% del PIB. Desde ese punto, la deuda debía ser reestructurada y los tenedores de bonos sufrirían recortes. Merkel no permitió este plan federalista europeo, pero sí abocó a los griegos a pedir ayuda al FMI. El BCE se opuso a la reestructuración y a la intervención de FMI, aunque su papel como Banco Central pasaba por la compra de bonos en circulación para estabilizar los mercados antes de imponer disciplina fiscal a Grecia. Los

Tratados Fundacionales de la UE<sup>5</sup> limitaban la posibilidad del BCE de comprar deuda griega recientemente emitida. Trichet, presidente del BCE en el momento, cedió a la presión del *Bundesbank*, evitando la compra de bonos en la medida de lo posible. El gobierno griego pidió ayuda a EE. UU. en mayo de 2010, dado que cualquier crisis económica en la zona euro tendría repercusiones en EE. UU. La prioridad estadounidense era impedir el contagio económico, pero se negaron a hablar de reestructuración de deuda. Sin embargo, Merkel forzó la intervención del FMI mediante una acción conjunta con la UE y el BCE (la famosa Troika), descartando la reestructuración, optándose por pedir créditos nuevos para pagar la deuda griega existente, tanto si era sostenible o no. Los préstamos nacionales a Grecia pretendían eludir la apariencia de un rescate, por ello, los tipos de interés eran altos. Esto implicó recortes en el sector público griego que fueron afrontados por los funcionarios, elevando su edad de jubilación. Asimismo, se elevó el tipo del IVA y otros impuestos al consumo. En mayo, Grecia recibió un rescate de 110.000 millones de euros (80.000 millones de la UE y 30.000 procedentes del FMI). El BCE compró deuda, pero no bonos griegos, no prestaba apoyo y el euro cayó en picado. Ante esta situación, el BCE decidió finalmente comprar bonos gubernamentales, pero no sería el único comprador. Quiso además dejar claras las diferencias entre política fiscal y política monetaria. El 9 de mayo de 2010 se acordó un programa de rescate europeo de 750.000 millones de euros (250.000 millones aportados por el FMI) donde el mediante la creación del Fondo Europeo de Estabilidad Financiera (ESEF), que se incorporó como entidad privada radicada en Luxemburgo, para que cada país aportase sin asumir un compromiso intergubernamental. Algunas fuentes calificaron el rescate a Grecia como rescate a los acreedores privados griegos, que eran instituciones financieras europeas.

### 2.3.1. El problema de la deuda.

La decisión del BCE de comprar bonos griegos parecía la única solución para calmar los mercados, tal y como habían hecho antes la Reserva Federal, el Banco de Inglaterra y el Banco de Japón. Por contra, el BCE clamaba por la austeridad como mensaje único, abandonando cualquier tipo de estímulo; se impusieron las tesis más conservadoras y alarmistas basadas en apretar las clavijas fiscales. Pero el objetivo velado pronto se desveló: reducir el Estado era en sí un objetivo, un Estado austero de manera estructural como señaló David Cameron. Su gobierno recortó, más allá de las cifras de Thatcher, un millón de empleos públicos y redujo de 2010 a 2016 el gasto de los ayuntamientos en más de un tercio. Según la OCDE solo Grecia, Irlanda y España sufrieron las peores contracciones que las infligidas en Reino Unido por su gobierno conservador.

Esa presión se extendió igualmente a EE. UU. y hasta Obama habló en 2010 de reducir el déficit en vez de crear empleo. Solo Ben Bernanke, como director de la Reserva Federal, desaconsejó medidas de austeridad drásticas, separando al corto del medio plazo y articulando medidas diversas para esos diferentes plazos. Con un paro creciente (casi el 10%) y el *Tea Party* azuzando burdamente contra las élites de Washington, los republicanos obtuvieron una aplastante mayoría en la cámara de representantes; ello redefiniría la política estadounidense.

En ese contexto, la Administración Obama alumbró la Ley de alivio fiscal, reautorización de la prestación por desempleo y la creación de puestos de trabajo (diciembre 2010), que fue su última gran ley económica antes de toparse con un senado de mayoría republicana. Desde

---

<sup>5</sup> La Unión Europea se fundamenta en el Estado de Derecho, por lo tanto, sus actuaciones se articulan mediante los tratados aprobados voluntaria y democráticamente por sus Estados miembros. El más reciente es el Tratado de Lisboa, firmado en 2007 y cuya entrada en vigor se produjo el 1 de diciembre de 2009.

ese momento, esa mayoría no permitió subir impuestos y propició recortes de gastos constantes (100.000 millones de dólares). Pese a ello, Obama defendió en la Cumbre del G20 de Toronto (2010) que la recuperación se articulase de manera secuencial, aplicando en la consolidación fiscal un impulso al sector privado. La realidad, por contra, se tradujo en una reducción del déficit a la mitad en los países del G20 en un plazo de tres años.

Alemania se mantuvo fiel a su criterio de reducir deuda sin dejar de olvidar a la UE. Lejos de liderar a las economías occidentales, apostó por exigir a los Estados miembros compromisos constitucionales internos vinculándolos a su derecho de voto en la Unión, lo que alarmó especialmente a los Estados más pequeños que, como Grecia, cayeron en la paradoja keynesiana: caída de demanda y aumento aún mayor del desempleo, con fuerte reducción de ingresos y consiguiente caída del PIB. Poco a poco (agosto de 2010), quedó patente que Grecia empeoraba y se alejaba de los mercados pese a la obtusa visión de la Troika, empeñada en que se cumpliera su plan. Se temía que una reestructuración de su deuda contagiara a otros bancos. Las instituciones europeas no tenían autoridad para intervenir en políticas bancarias nacionales pero la realidad mostraba que los bancos europeos no eran fuertes como reflejaban los tests de estrés, y Grecia seguía hundándose.

Merkel y Sarkozy acordaron en Deauville, en octubre de 2010, que desde 2013, los acreedores deberían asumir las pérdidas en situaciones de crisis futuras, no solo aportando fondos los contribuyentes. Trichet acogió mal esta medida política, que implicaba la participación del sector privado para recuperar la confianza de los ciudadanos. El BCE endureció su política, exigiendo a Irlanda un programa como a Grecia (reformas estructurales, consolidación fiscal y reorganización del sector financiero).

Dublín aceptó el 21 de noviembre aplicar más impuestos a los trabajadores, recortes en los subsidios y subir las tasas universitarias. La población de Irlanda pagó el rescate de sus bancos y no estos, y la crisis bancaria fue fiscal, incrementando la incertidumbre y desviando la atención del problema real.

La visión estricta del BCE sobre su función concluía que solo debía actuar sobre la estabilidad de los precios, y no sobre el bienestar económico de los Estados miembros.

### **2.3.2. El mundo de gravedad cero.**

La Primavera Árabe y las guerras de Afganistán e Irak, junto a la Expansión Cuantitativa de Bernanke, constituyen el marco de 2011, a lo que hay que unir la crisis de los refugiados libios. En la primavera de 2011, un 10% de la población activa de la UE estaba en paro. El 7 de abril, Portugal era el tercer país que se acogía a un programa de la Troika. En mayo de 2011, los indignados invadían la Puerta del Sol en Madrid; este movimiento es conocido como el 15-M. El nacionalismo de izquierdas y de derechas era la respuesta a la crisis, que defendía la soberanía contra las injerencias extranjeras; en Grecia surge *Syriza* y en España, *Podemos* en 2014.

Pero más allá de la política, la situación originada en 2010 no mejoraba y Grecia se deterioraba: el consumo y las inversiones se desplomaron. En abril, Grecia pidió sin éxito que el BCE ampliara el plazo de pago y los intereses. Entró en funcionamiento el famoso Fondo Europeo de Estabilidad Financiera (EFSF) como vehículo frágil legalmente para los préstamos de rescate mediante la compra de bonos. Berlín dudaba entre reestructurar y la participación del sector privado en el proceso, y al mismo tiempo era partidaria de la austeridad. Por su parte, el BCE había adquirido el 15% de la deuda griega calificada como basura y acabó subiendo los tipos de interés, lo que provocó una mayor asimetría entre la Europa del Norte y la del Sur. Quiso subrayar así su independencia de la política y avisar a

los gobiernos europeos para que se ocuparan de los mercados de deuda, y bien pudo adoptar otras medidas. El margen de rendimientos entre los bonos más seguros y los más arriesgados de la zona euro se disparó. Los fondos monetarios estadounidenses recortaron posiciones europeas y los bancos europeos se resintieron, sobre todo los franceses; en Wall Street se apostaba por la caída del euro.

En la zona euro tampoco las cosas funcionaban bien y el dinero privado huía de la periferia hacia los Estados del norte como Alemania. El euro, en mayo de 2011, estaba desplomándose y Juncker declaró que “cuando las cosas se ponen serias, tienes que mentir”.

Strauss-Kahn, director del FMI, quiso actuar con el Eurogrupo al considerar que estábamos ante un problema europeo común que exigía la acción conjunta de todo el continente; había que reforzar el EFSF con mayor autoridad y mayores recursos; la recapitalización bancaria europea debía ser coordinada según declaró Ajai Chopra, del FMI. Era preciso actuar en ese momento, sin embargo, el 14 de mayo Strauss-Kahn fue detenido por agresión sexual y la campaña del FMI para tomar medidas decisivas en la crisis europea fue abortada. Merkel viajó a EE. UU. en junio y se acordó la participación privada voluntaria en la reestructuración de la deuda griega (nada sobre la recapitalización de los bonos europeos ansiada por el FMI). Los recortes a los tenedores de bonos eran insuficientes y no arreglaron nada (el diferencial griego llegó a los 1.300 puntos). Los mercados se preguntaban: si la zona euro no arreglaba Grecia, ¿qué pasaría entonces con Italia y su mayor dimensión?

El 21 de julio, se reunió el Consejo Europeo para abordar la sostenibilidad de la deuda en la Eurozona y la compra de bonos por BCE. La financiación mayorista se estaba agotando, expandiéndose una crisis total a la zona euro.

Sarkozy pactó con Merkel y el BCE un nuevo acuerdo que hacía recibir a Grecia 109.000 millones de euros (sus necesidades financieras hasta 2014) y se reducía el interés de ese préstamo ampliando el plazo de vencimiento. Se aclaró que, solo en Grecia, se verían afectados los acreedores privados, los demás Estados eran solventes y cumplirían sus compromisos. El EFSF adquiría poderes en el mercado secundario y podría crear líneas de crédito para los Estados no pertenecientes al programa como Italia o España. A finales de julio, el Deutsche Bank vendió sus posiciones de deuda italiana en un 88% desde el principio del año. El Gobierno italiano lo interpretó como un mensaje de Merkel que afectaba a la confianza.

A finales de julio de 2011, EE. UU. estaba al borde del abismo del impago (500.000 millones de dólares) con un gobierno federal con poco margen ante los republicanos. Se hablaba de bonos estadounidenses y de permutas de incumplimiento crediticio pese a que gran parte de dinero europeo se había refugiado en los bonos estadounidenses (los diferenciales llegaron a 82 puntos básicos). Pero, el 31 de julio, se llegó a un compromiso presupuestario y el abismo se alejó. En agosto, S&P rebajó la calificación de la deuda estadounidense a AA+, pese a que se demostró un error técnico al calificar el déficit que la citada agencia no quiso corregir, aun tratándose del presupuesto americano. El papel de las agencias de calificación volvía a quedar en entredicho, como en 2008.

El 19 de agosto, surge el movimiento *Occupy Wall Street*, a semejanza de los movimientos europeos.

En el otoño de 2011, los síntomas de una profunda crisis europea se agudizaron. El mantra de democracia y mercados como complemento empezó a no funcionar, se introdujo

entre ambos la política. La batalla de Francia, Alemania y el BCE por el futuro gobierno de la zona euro había comenzado. Esa batalla alejó los asuntos europeos de los ciudadanos.

Para seguir actuando, el BCE pidió esfuerzos adicionales a España y a Italia, aunque estos no habían pedido un rescate: recortes del gasto gubernamental, subida de impuestos y cambios en política del mercado laboral. En España, se cambió el artículo 135 de la Constitución para incluir la estabilidad presupuestaria, con el consenso de los dos grandes partidos nacionales. En Italia se optó por la aprobación parlamentaria de las condiciones del BCE y en agosto comenzó la compra de bonos italianos y españoles por el programa *Securities Market Programme* (SMP). Esto calmó a los mercados y contuvo el riesgo de desastre que comenzó a acosar a Francia como última línea de defensa. Se consignó la idea de que un rescate total de la banca griega era inexorable dado el tamaño de la deuda griega. Toda la banca europea sufrió además los nuevos requerimientos de liquidez de Basilea III (ajustes de balance) con mercados muy recelosos al ofrecer financiación.

La ofuscación política en Europa (y en especial, Alemania y el BCE) ocultaba la lección básica de 2009: las cuestiones de política macroeconómica y estabilidad sistémica no podían separarse del funcionamiento de los grandes bancos. Los bancos estadounidenses aumentaban capital frente a los europeos que se desapalancaban y reducían el tamaño de su cartera de préstamos, pero la notable contracción y la reducción de exposición de los bancos era precisamente el efecto buscado por Basilea III, que era denostada por la gran banca mundial. Sin embargo, 2011 fue el año de la crisis bancaria europea y, por extensión y contagio, también estadounidense; una influencia bidireccional.

La visión estadounidense se centraba en ampliar el EFSF, dotándolo de 1,5 billones de euros para su labor, creando así un escudo definitivo para el euro y para toda la economía mundial por extensión, como señalaba Larry Summers, tras retirarse de sus funciones en la Casa Blanca.

En la primera semana de octubre cayó el banco franco-belga Dexia para escarnio de la Autoridad Bancaria Europea (ABE), cuyos tests de estrés había superado poco antes. En EE. UU., cayó la firma de corretaje MF Global, cuya principal dedicación había sido apostar por el futuro de la zona euro. A finales de octubre, tras aceptar Alemania la ampliación de EFSF a 1,2 billones de euros mediante apalancamientos o préstamos como fondos de seguros para cubrir pérdidas de títulos privados, los acreedores privados de deuda griega (bancos franceses, alemanes, italianos y fondos de cobertura americanos) aceptaron pérdidas del 50%.

La cumbre del G20 en Cannes (2 de noviembre) fue extremadamente tensa: provocó la destitución de Papandreou, primer ministro griego, que había convocado un referéndum sobre la aceptación de las condiciones de funcionamiento de la ayuda europea; por otra parte, no se consignaron ayudas a Italia, próximo temor en el horizonte, y la situación se estancó con Berlusconi al frente. El 12 de noviembre, Berlusconi dimitió y le sucedió Mario Monti, hombre próximo a Goldman Sachs, fundador del *think tank* más influyente de Europa, Bruegel, además de profesor en la prestigiosa universidad de Bocconi (Milán). No obstante, los mercados demandaban una mayor integración europea con liderazgo alemán. Obama instaba al BCE a actuar como la Reserva Federal: comprando bonos. Merkel se opuso y la cumbre del G20 se cerró con resultado negativo. El Bundesbank y su ortodoxia resistían a una mayor intervención del BCE en la crisis.

El 7 de diciembre, el presidente del Consejo Europeo Van Rompuy requirió a la UE hacer frente a la necesidad de mutualizar la deuda que protegiera a los elementos más débiles y eliminase el pánico del mercado. Merkel impuso sus reglas al resto de Estados miembros:

que el déficit no superase el 3% del PIB y que la deuda no alcanzara el 60% del PIB, todo ello bajo pena de sanciones automáticas. El EFSF fue sustituido por el Mecanismo Europeo de Estabilidad (MEDE), con poder para intervenir en los mercados de bonos secundarios.

Draghi llegó a la presidencia del BCE del 1 de noviembre de 2011. Con su doctorado de Economía en el MIT, cuna de la macroeconomía estadounidense, coincidió con Papademos, que en aquel momento era primer ministro griego, y con Ben Bernanke, de la Reserva Federal. En verano de 2012, Draghi se convirtió en el salvador del euro con el beneplácito de Merkel. Su pretensión inicial era apoyar a los bancos a los que ofreció financiación a largo plazo (LTRO) muy barata (523 bancos recibieron 489.000 millones de euros en diciembre de 2011). El primer tramo del 65% del LTRO se destinó a los bancos italianos, españoles, griegos e irlandeses, pero a diferencia de la crisis estadounidense y la Expansión Cuantitativa, los bancos no se deshicieron de sus activos dudosos a cambio de dinero seguro, sino que incrementaron sus posesiones de deuda gubernamental periférica. Mientras, S&P rebajó la calificación crediticia de toda Europa y solo Alemania, Países Bajos, Luxemburgo y Finlandia mantenían la calificación AAA.

### 2.3.3. “Whatever it takes”.

En enero de 2012, el G20 se reunió en México con la sensación global de que la UE no había hecho lo suficiente, no se habían atacado las inestabilidades del mercado de bonos soberanos ni la recapitalización bancaria. Las medidas impuestas a Grecia fracasaban al contraerse su economía con demasiada rapidez. Se comenzó a considerar el Grexit: la salida de Grecia del euro, dejando caer sus préstamos y deudas. Pronto se vio que la caída griega podía arrastrar al resto de Estados europeos. Hubo que renegociar en abril de 2012 la deuda griega, pasando de 199.200 millones de euros en bonos del Estado griego a 29.700 millones de euros en pagarés a corto plazo de EFSF y 62.400 millones en nuevos bonos a largo plazo con tipos favorables (la mayor quita de la Historia, 107.000 millones, más que la Revolución Rusa o la Alemania de los años 30, pero el PIB de Grecia se había desplomado).

En Francia, en mayo de 2012, ganó las elecciones el socialista F. Hollande, propugnando el crecimiento frente a la austeridad. Las cifras del FMI demostraban que el recorte de gasto gubernamental (austeridad) reducía la actividad económica en tasas superiores a ese recorte.

En el verano de 2012 estalló la burbuja inmobiliaria en España, lo que abocó a un paro juvenil de más del 50% de los trabajadores jóvenes españoles. En noviembre, los socialistas perdieron las elecciones ante los conservadores de Rajoy. Hubo que eliminar cajas de ahorros y apaciguar los mercados inyectando liquidez del BCE al sistema financiero español, pese a que Bankia estaba al borde de la bancarrota.

Volvía la necesidad de avanzar en la Unión Bancaria o de mutualizar deuda soberana como opciones frente a la pertinaz crisis. Merkel, ya sin Sarkozy a su lado, y con la presión de Italia (Monti) y de EE. UU., comenzó a percatarse de que los mercados de bonos de la eurozona no iban a mejorar, aunque seguía resuelta a mantener la autonomía del BCE. Aunque Merkel se negaba, era precisa una Unión Bancaria respaldada por garantías de depósito en toda la zona euro y un fondo conjunto para la crisis, además de emitir deuda compartida. En junio, España había solicitado 100.000 millones de euros para rescate de sus bancos. La noche del 28 de junio de 2012, Monti y Rajoy forzaron el enfrentamiento con Merkel para realizar los avances precisos: Pacto de Crecimiento y Plan de Apoyo al MEDE para la deuda gubernamental de aquellos países que cumplieran las normas de gobierno fiscal. Sería un derecho y no una humillante petición de ayuda a la Troika. Monti declaró

que el bloqueo mental europeo se había superado. España seguía en apuros (bancos y tipos de bonos).

La única solución era más Europa, no menos. Draghi comprendió el capital político del euro y por eso declaró que era un proceso irreversible: “durante nuestro mandato, el BCE está dispuesto a hacer lo que sea necesario para salvar el euro, y créanme, será suficiente”. Ese “*whatever it takes*” fue un punto de inflexión en la crisis del euro. Tras él, los mercados se calmaron de inmediato y no se habló más de ruptura de la zona euro. Por fin, Draghi utilizó la llave de la estabilidad que el BCE tuvo en todo momento.

Juncker declaró que había llegado el momento decisivo en Europa, Geithner creía que las palabras de Draghi estaban vacías de contenido y no tenían un plan detrás. El Bundesbank se oponía a Draghi. El plan de compras de bonos por el BCE sólo entraría en acción tras numerosas condiciones y ajustes (el Programa de Transacciones Monetarias Sin Restricciones, TMR). No obstante, estas medidas no ofrecían estímulos reales a la economía de la eurozona como en su momento contemplaban las impuestas por la Reserva Federal. Draghi entendió el mensaje americano (haced algo a vuestra manera). Con su bagaje estadounidense, comprendió la fórmula de EE. UU.: el euro se americanizó. EE. UU. había actuado, bajo la Administración Obama, con liderazgo, discreta diplomacia, estímulos económicos nacionales y programas de liquidez de la Reserva Federal (las memorias de Bernanke se titulan *El valor de actuar*). Para algunos, EE. UU. marcaba la senda hacia los Estados Unidos de Europa, continuando su plan Marshall de 1947. La victoria de Obama en las elecciones de 2012 vino a certificar el liderazgo mundial de EE. UU. en el siglo XXI.

En noviembre de 2013, Larry Summers pronunció una conferencia ante el FMI acerca de la recuperación económica y su lentitud. Su receta era modernización ambiciosa y crecimiento basado en la inversión. En diciembre, Obama habló de “desigualdad peligrosa y creciente” en todos los estadounidenses. Era evidente que entre 1977 y 2004, la porción de ingresos nacionales que había ido a manos del 1% de la población se había incrementado en un 88%. Se podía, por tanto, constatar una desigualdad sistémica<sup>6</sup>.

Un efecto de la Expansión Cuantitativa diseñada por Bernanke en la economía estadounidense reflejaba que a las grandes empresas les resultaba atractivo pedir préstamos a bajo interés para adquirir a sus competidores, eliminándolos del mercado. El capitalismo americano se rehízo más concentrado y monopolístico que nunca (en 2013, récord de ganancias). Los sectores de sanidad y tecnología (Silicon Valley) copaban junto a los bancos esos beneficios empresariales. La derecha radical del Partido Republicano estadounidense también clamaba contra las desigualdades, achacándolas a la acción política gubernamental; apuntaban a la reforma sanitaria (Obama Care). Bloquearon casi un año los presupuestos del Estado más importante del planeta: un 10% de la Cámara Baja estaba configurada por ultraderechistas xenófobos, fanáticos de la Iglesia Evangelista y miembros del Tea Party. El Tea Party arrastró al Partido Republicano, provocando que numerosos empresarios se identificaran con el Partido Demócrata sin realmente serlo.

---

<sup>6</sup> Sobre esta materia pueden consultarse las siguientes obras de NOAM CHOMSKY: *Réquiem por el sueño americano. Los diez mandamientos de la concentración de la riqueza y el poder*. Ed. Sexto Piso, 2017; y *Estados fallidos. El abuso de poder y el ataque a la democracia*. Ediciones B, 2017.

## 2.4. Las réplicas del terremoto.

### 2.4.1. Temor al *tapering*.

El *tapering* puede comprenderse como un proceso económico contrario a la Expansión Cuantitativa (QE). EE. UU. había gestionado aceptablemente las crisis presupuestarias de 2011 y 2013. La inflación no corría peligro inmediato. Se preveía una tercera fase de QE (con el objetivo de dar liquidez al dólar). Los tipos de interés se mantenían bajos, pero en mayo de 2013, Bernanke decidió ralentizar el ritmo de adquisición de activos. Los mercados emergentes (especialmente Brasil e India) protestaron y reclamaron mayor coordinación en una economía global interdependiente. Los movimientos estadounidenses en su Reserva Federal (es decir, el fin del QE) conllevaron alianzas y acuerdos entre otros bancos centrales, especialmente los asiáticos (China, Japón e India, entre otros) para ofrecer facilidades (líneas de *swap*).

Antes de 2008, se esperaba una confrontación financiera entre China y EE. UU.; ambas naciones presentaban graves desequilibrios internos, además de competir en el eje Asia-Pacífico.

La UE apostó desde 2013 por fortalecer sus relaciones y acuerdos comerciales con Ucrania, lo que enfureció a Rusia, hasta el punto de intervenir militarmente contra Ucrania en Donetsk. Por su parte, las medidas estadounidenses fueron sanciones económicas para empresas rusas de gas y petróleo controladas por amigos de Putin. El tamaño de la economía ucraniana distaba de ser una pequeña república báltica y Kiev comprendió la oportunidad histórica de asociación que la UE le ofrecía, entreviendo una posible incorporación posterior a la Unión. El FMI impuso la lógica financiera y señaló las graves deficiencias de la economía ucraniana (estimadas en la necesidad de unos 50.000 millones de euros). Las calles de Kiev se llenaron de manifestantes pro-UE en contra del presidente Yanukovich, que acabó huyendo del país. Durante la guerra, el FMI prestó dinero a Ucrania, pero no era posible aplicar medidas de reforma en esa circunstancia. Rusia comenzó a sufrir las sanciones occidentales, pero también sus vecinos se vieron afectados con este efecto colateral. En 2014, la situación se estabilizó, pero Ucrania se mantenía en crisis.

### 2.4.2. #thisisacoup.

En septiembre de 2013, Merkel fue elegida por tercera vez, gobernando en coalición con el SPD. En marzo de 2014, las elecciones al Parlamento Europeo trajeron un notable ascenso de euroescépticos y partidos nacionalistas, así como de partidos de izquierdas (*Podemos* y *Syriza*). La desafección política hacia la UE era el precio a una gestión económica de una pertinaz crisis en la Unión. Faltaba un liderazgo nítido, con decisión política.

En Grecia, la recesión económica causaba una patente crisis social. Las medidas de la Troika no convencían a nadie, e incluso miembros del FMI dudaban abiertamente de su eficacia y racionalidad. Desde 2015, *Syriza* gobernaba atenazada por el Eurogrupo y por Alemania con Varoufakis como ministro de Hacienda. Él diseñó una estrategia de desafío al BCE, encontrando un resquicio legal en los bonos soberanos y en su último responsable pagador. Pero el sistema (los halcones de la austeridad) y las influencias políticas y económicas hicieron caer al ministro, pese al referéndum en el cual el pueblo griego rechazó el nuevo plan de recortes y ajustes propuestos. Por su parte, EE. UU., Rusia y China no quisieron intervenir ni ayudar de manera directa a Grecia. El país acabó demorando el pago de dinero debido al FMI, y solicitó una quita de esa deuda por 50.000 millones de euros, alargando además el pedido de devolución original. Pese a todo, Grecia se mantuvo en el

euro aceptando nuevos recortes y una soberanía restringida. Se impuso entonces un acuerdo conservador y austero frente a un gobierno de izquierdas.

En julio, *#thisisacoup* se hizo viral en Twitter. Aunque Alemania no ganó nada en este proceso, impuso sus tesis, si bien mostró divisiones internas y un desgaste de su gobierno de coalición. Con posterioridad, Portugal cambió de gobierno y en España el gobierno de Rajoy se mantuvo con dificultad. La disciplina económica del Eurogrupo se abrió paso frente a las revoluciones de *Syriza* en Grecia y de Costa en Portugal. La injerencia de la economía operada desde Bruselas nunca fue mayor y en ese momento, la ola populista llegó al Reino Unido y a Polonia, dos países cuyas poblaciones sumaban 100 millones de habitantes, el 20% del total de la UE.

### 2.4.3. La amenaza populista.

El 2016 comenzó con un gobierno populista en Polonia, enfrentado a la UE por la libertad de prensa, la independencia judicial y el derecho al aborto, al tiempo que David Cameron y su gobierno conservador exigía a la UE condiciones de liderazgo so pena de forzar una salida en un referéndum prometido.

La derecha enarboló el nacionalismo y la xenofobia, aunque, además, los británicos lo combinaban en un difícil equilibrio con un globalismo empresarial. La City quería mantener su independencia y estatus, siendo la puerta de entrada del capital chino, suizo y estadounidense en Europa. En realidad, la City siempre fue un paraíso fiscal consentido, un territorio *offshore* dentro de la propia UE. Allí campaba la banca de inversión mundial, prácticamente imponiendo a capricho sus propias reglas (UBS, Credit-Suisse, Barclays, Deutsche Bank, HSBC, entre otros).

Entre los años 2010 y 2014, los servicios financieros crecieron un 12,4% en el Reino Unido frente a sectores como la construcción. Los ingleses especialmente (téngase en cuenta la postura pro *remain* de Escocia) enarbolaban la bandera del Brexit como una señal distintiva, con un cálculo erróneo de la estrategia europea y de sus propios riesgos. El Reino Unido fue considerado un elemento tóxico en la Unión Europea, un vecino incómodo y protestón que solo buscaba su beneficio propio, atreviéndose además a cuestionar la libertad de movimiento o la igualdad de derechos de los ciudadanos europeos.

Pese a que la economía del Reino Unido suponía un 17% del total de la UE, el Brexit se puso en marcha y forjó extrañas alianzas entre radicales de izquierda y de derecha junto a clases desencantadas con el sistema. La campaña por la permanencia (*Remain*) dejó claro la incongruencia y el perjuicio económico que suponía la salida de la UE, llevando el asunto hacia la inmigración, aspecto finalmente clave en la votación. La City se dividió en el voto, si bien EE. UU. se mostró abiertamente favorable a que el Reino Unido permaneciese en la UE. Los dos líderes de los partidos mayoritarios británicos apoyaban la permanencia, que acabó perdiendo por estrecho margen. May sucedió a Cameron y articuló un discurso populista de derechas: control de inmigración y control del mercado laboral. En el invierno de 2016-17, se especulaba con el tipo de acuerdo de salida del Reino Unido; los Estados miembros optaron por la dureza en el divorcio. Londres comprendió entonces la dificultad de su situación y trató de amenazar burdamente a la UE, pretendiendo ser el Singapur de Occidente al configurarse como un inmenso paraíso fiscal.

En la primavera de 2017, el mundo contuvo la respiración ante las elecciones francesas, esperando que no se diese un resultado radical: Le Pen o Melenchon. Ganó Macron<sup>7</sup>.

El euro oscilaba apuntalado por el BCE. En junio de 2017, la UE sobrevivió: contuvo la izquierda radical de Grecia, Francia y Portugal, así como el auge de la ultraderecha y mientras negociaba duramente con el Reino Unido.

#### 2.4.4. Trump.

Trump llegó al poder en noviembre de 2016. Su discurso político era simple pero pragmático: xenofobia, racismo y América primero, poniendo coto a la criminalidad y al terrorismo. El nuevo presidente se consideraba un “fuera del sistema” que venía a limitar los excesos de la gran empresa y la élite del país, a la que él consideraba conspirativa. El viejo discurso del odio, del “ellos” y del “nosotros”. Él venía a defender a los ignorados, a los obreros, autoproclamándose azote del globalismo, con su nacionalismo furibundo.

Electoralmente, Trump supo llevar la campaña de 2016 a su terreno, discutiendo sobre la crisis financiera de 2008. Obama señaló que Trump, como el Brexit, era una expresión de protesta contra la globalización.

El programa de nacionalismo económico de Trump era peor que una incógnita. El Wall Street Journal contactó con todos los asesores económicos desde el presidente Nixon y ninguno solo de los 45 previos apoyó a Trump, pese a que 23 habían pertenecido al Partido Republicano. Trump especulaba con abolir la Ley Dodd-Frank, pero nombró un gabinete económico cuajado de ex miembros de Goldman Sachs que habían sido objeto de sus críticas previas. La inversión en infraestructuras no llegaba, los impuestos de los más ricos se recortaban y todo se centraba en actuar contra el Obamacare y la citada ley Dodd-Frank. La camarilla de libertarios de Trump concentró sus esfuerzos en derogarla mediante la promulgación de la *Choice Act*, una regulación que venía a liquidar la regla Volcker y las pruebas de resistencia anuales a los bancos pasaban a realizarse cada dos años; eliminaba la Autoridad de Liquidación Ordenada y remitía a los bancos quebrados a procesos concursales judiciales. Además, remataba eliminando la Oficina de Protección Financiera al Consumidor. Todo se basaba en la concepción discrecional de la gobernanza financiera; por ello, el compromiso programático del legislador resultaba crucial para la estabilidad financiera.

Janet Yellen, responsable de la Reserva Federal, incrementó sutilmente los tipos sin causar pánico en el sistema y pronto se supo que la sustituiría el multimillonario exbanquero Jerome Powell. Continuó el nuevo presidente vociferando contra la OMC y su rol para la economía estadounidense y mundial, acusándola de intervencionista y antiamericana.

La tardía Expansión Cuantitativa del BCE, en coincidencia con la Reserva Federal, fue una fuente de desequilibrio transatlántico. Ante eso, Trump agitó banderas proteccionistas. Quizás la cuestión clave la planteó Paulson: ¿cómo le irían las cosas a EE. UU. en una futura crisis financiera con el presidente Trump al frente?, ¿podría articular una respuesta y un pacto entre republicanos y demócratas?; en 2017, el desempleo había bajado, el crecimiento económico era constante y los mercados estaban en expansión. EE. UU. y Europa parecían en calma, no así China y el tablero asiático.

---

<sup>7</sup> Téngase en cuenta que se repiten los resultados ajustados en las elecciones a la presidencia de la República Francesa celebradas en junio de 2022.

### 2.4.5. El mundo que viene.

En enero de 2017, en la Cumbre de Davos, China recordó su estatus económico mundial, sus cifras récord de crecimiento económico y sus logros eran incuestionables como gran superpotencia, lejos de la crisis del yuan de 2015 cuyos flujos de salida del país fueron inmensos.

En 2015, la Reserva Federal consideraba que los problemas de China podrían traer graves consecuencias para EE. UU., problemas globales, por lo tanto; sin embargo, no debe despreciarse un elemento sociológico evidente: las relaciones transatlánticas no se basan exclusivamente en el dinero, sino también en lazos culturales, políticos, militares y diplomáticos, además de históricos y geográficos. Los nexos asiáticos de EE. UU. siempre fueron más laxos, sin olvidar que China es una dictadura comunista, lo que pone en duda una cooperación eficaz en la gobernanza económica global, al no compartir valores intrínsecos (recuérdese el problema geoeconómico con la empresa pseudo estatal Huawei). Asimismo, existen evidentes tensiones entre la élite económica china, deseosa de poder sacar su dinero e inversiones del territorio, frente al poder político estatal del partido único, cuya pretensión es la preservación del estatus de estabilidad.

### 3. Conclusiones y crítica.

Las conclusiones y valoraciones más relevantes extraídas de esta obra son las siguientes:

1. En términos generales, la crisis de 2008 revela una enorme presión sobre las democracias que, sin embargo, no ha acarreado falta de participación en las mismas. Por otro lado, dicha crisis ha tensionado a los partidos políticos y las decisiones de sus líderes y sus programas políticos (Francia, Alemania, Grecia, EE. UU., Rusia o Reino Unido). TOOZE señala agudamente que las acciones, las ideologías y las decisiones políticas constituyen reacciones al transido funcionamiento del sistema financiero mundial y a la ingeniería financiera aplicada en su momento. En consecuencia, el Brexit, Trump, Draghi, la caída de Lehman Brothers o la cumbre de Deauville quedan como momentos inolvidables. En suma, la importancia de la política en las decisiones económicas no debe soslayarse en ningún caso.

2. Este libro es una reflexión oportuna y necesaria que conmemora el primer decenio transcurrido tras el desencadenamiento de la crisis financiera en EE. UU. (2008-2018). Podría ser de interés llevar a cabo este mismo análisis una década después de 2018: un ejercicio de Análisis e Historia Económica. Sin embargo, la crisis energética, la pandemia y la guerra de Ucrania anticipan, en buena medida, la vigencia del análisis y conclusiones expresadas por TOOZE, en tanto que la política y la geografía se configuran como vectores esenciales para comprender la evolución del mundo actual hiperconectado.

3. Se confirma con la lectura y relectura de este texto como EE. UU. no solo actuó y sigue actuando como centro de la economía mundial, sino también como epicentro de la crisis financiera global. De hecho, el libro podría incluso resumirse en dos partes en lugar de cuatro: la primera sería la crisis en EE. UU., mientras que la segunda, sería la crisis en el resto del mundo (Europa, Rusia, China...). El autor se esfuerza en arrojar luz sobre el siempre opaco mundo de las finanzas internacionales y sus complejos mecanismos jurídicos, económicos y, en suma, políticos. Su resumen de los cambios regulatorios adoptados por las economías occidentales en escasos años resulta brillante y apunta acertadamente a la configuración de un nuevo modelo de cooperación internacional donde el multilateralismo constituye nítidamente la opción ganadora. Por ello, el enfoque multidisciplinar del autor resulta especialmente adecuado dada la complejidad del periodo examinado.

4. Parece plausible constatar que Estados y mercados financieros mantienen una relación simbiótica, en la que una regulación simple y eficaz debe constituir una realidad tangible.

5. Cabe destacar el inmenso contraste hallado entre los valores de dos modelos capitalistas: el norteamericano y el europeo. Por un lado, en EE. UU. se impone la eficacia, la operatividad, la inmediatez y una visión más práctica de las soluciones aplicadas frente a la crisis. Por su parte, en la UE, resalta una visión más teórica y a la vez, más democrática a la hora de elegir sus estrategias y medidas a implantar: ha de ensamblar y conciliar las posturas de 27 países con distintas cosmovisiones. De la solidez y la creatividad de ese espíritu europeo pende en buena medida la geopolítica mundial del presente.

6. En nuestra opinión, la crisis de 2008 supone un punto de inflexión en el que se aprecian claros rasgos de irresponsabilidad en la concesión de créditos y refinanciación constante, tanto por parte de consumidores como de entidades financieras, a la vez que cabe resaltar la inacción de los reguladores frente a la situación de crisis inminente de palmaria sintomatología previa; una crisis en la que los agentes en el ciclo económico parecían no entender de límites ni de medida, una crisis de optimismo excesivo.

7. En conexión con lo anterior, resulta sorprendente entender cómo es posible que, ante la mayor crisis financiera de la Historia, los bancos estadounidenses y europeos pudiesen pagar bonus millonarios a sus altos ejecutivos pocos meses después de haberse desatado tal crisis o de incluso haber sido rescatados por los contribuyentes.

8. Visto con cierta perspectiva, no parece lógico el comportamiento, corto de miras, impuesto a Grecia y al pueblo griego. Si los acreedores privados hubieran asumido desde el inicio una quita sobre sus créditos concedidos a Grecia, el gobierno griego hubiera tenido mayor margen de actuación en cuanto a la recuperación de su economía. El hecho de que la economía griega volviera a su actividad normal implicaría una vez más la necesidad de cierto endeudamiento crediticio que volvería a ser solicitado muy posiblemente a los mismos acreedores, reactivando el ciclo completo e incluso minimizando las pérdidas anteriores. Los efectos de esta estrategia de aparente condonación de la deuda hubieran sido apreciados por la ciudadanía, que habría padecido en menor medida los efectos devastadores de la crisis.

9. Un atributo de la postura alemana ante la crisis, y por extensión, de la respuesta del Eurogrupo, fue la austeridad como receta para evitar el temido déficit. Esta respuesta tiene su antecedente remoto en otras situaciones de crisis vividas en Alemania, que no debemos desconocer; nos referimos concretamente a la I y II Guerra Mundial, circunstancias que dejaron una profunda huella en el gobierno alemán y sus planteamientos, así como en su opinión pública.

10. Puede afirmarse que tanto la crisis financiera de 2008 como la crisis de deuda de 2012 reflejan la necesidad patente de una Unión Bancaria en el seno de la Eurozona; el propio autor recalca este aspecto en repetidas ocasiones, posición en la que coincidimos plenamente. Quizás este efecto catalizador de la crisis en los miembros de la UE resulte netamente beneficioso como resorte de la arquitectura europea a medio y largo plazo. Resulta curioso como la crisis en Europa se desató en 2010 y comenzó en países periféricos de la zona euro (Portugal, Italia, Irlanda, Grecia y España), cuyo acrónimo forma la palabra PIIGS (por sus siglas en inglés). Este acrónimo tiene origen anglosajón, que es significativamente el mismo origen de los mercados y de los bonos que, en gran medida, generaron el problema de la deuda soberana. El denominador común de estos países, según la prensa británica, era su alto nivel de endeudamiento, su escasa competitividad y la posible necesidad de rescates de la UE o del BCE.

11. Por último, destacamos, como gran logro de esta obra, tener siempre presente a las personas, a los ciudadanos, a las sociedades, y dentro de estos grupos, a las clases más desfavorecidas. Se trata de una línea de pensamiento en la que, sin duda, podría coincidir con el gran estudioso de la desigualdad Noam Chomsky.

#### 4. Bibliografía.

- BAUMAN, Z.: *Vivir en tiempos turbulentos*, Ed. Tusquets, Barcelona, 2022.
- BRERA, G. M.: *I Diavoli*, Ed. Rizzoli, 2014.
- CALVO ORTEGA, R. y CALVO VÉRGEZ, J.: *Curso de Derecho Financiero*, 25ª ed., Ed. Civitas, 2021.
- CHOMSKY, N.: *Réquiem por el sueño americano. Los diez mandamientos de la concentración de la riqueza y el poder*. Ed. Sexto Piso, 2017;
- *Estados fallidos. El abuso de poder y el ataque a la democracia*. Ediciones B, 2017.
- FERGUSON, N.: *El triunfo del dinero*, Ed. Debate, Barcelona, 2013.
- KRUGMAN, P., WELLS, R., GRADDY, K.: *Fundamentos de Economía*, 3ª ed., Ed. Reverté, Barcelona, 2015.
- LETTA, E.: *Hacer Europa y no la guerra*, Ed. Península, Barcelona, 2017.
- MILANOVIC, B.: *Desigualdad mundial. Un nuevo enfoque para la era de la globalización*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 2018.
- NAIM, M.: *La revancha de los poderosos*, Ed. Debate, Barcelona, 2022.
- TOOZE, A.: *Crash: como una década de crisis financiera ha cambiado el mundo*, Ed. Crítica, Barcelona, 2018.
- WOLF, M.: *La gran crisis, cambios y consecuencias*, Ed. Deusto, 2015.

## Reseñas



**RECENSIÓN DE *Implantación de la Administración electrónica y de la e-factura***. PINTOS SANTIAGO, J. (DIR.), WOLTERS KLUWER: EL CONSULTOR DE LOS AYUNTAMIENTOS, 2º ED., MADRID, 2020, 432 PP. ISBN: 978847052842.

Belén López Donaire  
Directora de los Servicios Jurídicos de la Administración de  
la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha  
[mblopezd@jccm.es](mailto:mblopezd@jccm.es)

Es un libro colectivo dirigido por el profesor Jaime Pintos Santiago, destacado jurista con una prolífica trayectoria en el ámbito de la contratación pública.

Está estructurado en cinco capítulos y en general, de fácil y amena lectura. Comienza con una presentación realizada por el director, quien explica los motivos de la obra y los objetivos que pretenden cubrirse.

La obra que ya va por su segunda edición, nos adentra en la Administración digital, pero desde distintas esferas, elemento importantísimo que, debe tener en cuenta el lector a la hora de ir descubriendo los diferentes capítulos. Así, se abordan las relaciones con los ciudadanos; relaciones internas y con otras administraciones; contratación pública; facturación electrónica y, como broche, la transparencia.

El primero de los capítulos, a cargo de María Concepción Campos Acuña, aborda el procedimiento administrativo electrónico en la Ley 39/2015. Hace un análisis exhaustivo de la ley incidiendo en las novedades introducidas y su interacción con su siamesa, la Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público. Siguiendo la sistemática de la ley 39/2015, aborda con detalle los derechos que la norma reconoce a los ciudadanos en su doble condición, como personas y como interesados en el procedimiento, destacando la incorporación de los derechos derivados de la transformación digital del procedimiento.

Continúa la autora con un análisis sobre las claves del funcionamiento electrónico como son: la simplificación, eficacia, eficiencia y transparencia en la actuación administrativa; el rediseño del registro en su versión electrónica o la gestión documental y archivo electrónico.

A continuación, aborda con detalle las novedades que se recogen en las diferentes fases del procedimiento concluyendo que la “verdadera revolución” es la transformación digital en el funcionamiento de la Administración.

En título aparte, estudia las especialidades procedimentales de la potestad sancionadora y de la responsabilidad patrimonial, ya que con la ley 39/2015 dejan de ser procedimientos especiales para convertirse en especialidades dentro del procedimiento administrativo común. No obstante, los principios de ambos institutos se regulan en la ley 40/2015, por lo que el operador jurídico tendrá que manejar ambas leyes a la vez.

A continuación, aborda de forma sistemática las principales novedades que introduce la ley 39/2015 que afectan o tienen incidencia, directa o indirectamente, en las notificaciones administrativas.

El capítulo se cierra con la revisión del régimen de impugnación de los actos administrativos y el régimen transitorio y entrada en vigor.

El segundo de los capítulos, realizado por Jorge Fondevila Antolín, analiza con brillantez y valentía la Administración electrónica en la ley 40/2015, del Régimen Jurídico del Sector Público. Incorpora las novedades de la ley 6/2020, de 11 de noviembre, reguladora de determinados aspectos de los servicios electrónicos de confianza.

En esta segunda edición el autor constata como las observaciones y reflexiones que había realizado al texto de la norma en la primera edición de la obra siguen de plena actualidad, es decir, sin adoptarse medida alguna al respecto para solventar las deficiencias que presenta el marco legal.

Trae a colación la STC 116/2016, de 9 de junio, para explicar con gran acierto las dificultades para la implementación de la e-administración en los municipios. Se desvanece la posibilidad de reclamación de asistencia integral de las entidades locales a las Diputaciones provinciales para la implementación de la e-administración.

El autor ofrece un elenco de soluciones, de carácter práctico, que podrían tenerse en cuenta por las Administraciones para gestionar el cambio del expediente en papel al electrónico, en definitiva, un cambio de cultura administrativa, que como todo cambio requiere una etapa de transición.

A continuación, de forma didáctica realiza una aproximación o definición de conceptos técnicos, tales como página web, sitio web, dirección IP, URL, dominio de internet, punto de acceso a la red o sede electrónica, para evitar confusiones a los gestores y a los operadores jurídicos ya que en algunas ocasiones se usan de forma sinónima términos diferentes.

En título aparte, estudia los sistemas de identificación y firma de las Administraciones Públicas, los pros y contra de cada uno. Interesante es sin lugar a dudas la aproximación a la tecnología blockchain y su incidencia en la implementación del procedimiento administrativo, destacando las bondades de esta tecnología. Una visión que comparto plenamente con el autor, si se me permite esta pequeña licencia.

Bajo el epígrafe de la gestión documental electrónica, Fondevila Antolín aborda las actuaciones administrativas automatizadas y el archivo electrónico de documentos.

Finalmente, este capítulo se cierra con las relaciones interadministrativas electrónicas, destacando en especial, el sometimiento de todas las infraestructuras tecnológicas a los principios de interoperabilidad y seguridad de la información, como principios transversales.

El tercer capítulo realizado por Jaime Pintos Santiago bajo el título “Derecho aplicado de la contratación pública electrónica” comienza con una exégesis de la contratación pública electrónica hasta llegar a la cuarta generación de las Directivas sobre contratación pública, que plantea como obligatoria el uso por parte de los Estados miembros de la contratación pública electrónica.

El autor expone de manera brillante y pormenorizada la fundamentación jurídica de la contratación pública electrónica imbricada en la disposición adicional decimoquinta de la Ley 9/2017, de contratos del sector público.

El nudo gordiano de la normativa establece como regla general la presentación de ofertas y solicitudes de participación en los procedimientos de contratación con medios electrónicos.

A continuación, realiza un magnífico recorrido por la doctrina legal de los tribunales administrativos de recursos contractuales, que hará las delicias del lector, principalmente de aquellos operadores jurídicos, no sin antes advertir las controversias existentes en la doctrina de aquellos tribunales a raíz de las excepciones recogidas en las letras a) y c) del apartado 3 de la disposición adicional decimoquinta de la Ley de contratos del sector público.

Finaliza el autor con una conclusión reflexiva dirigida a los poderes adjudicadores, a modo de prospectiva práctica sobre la contratación pública electrónica, ofreciendo una solución innovadora y, sobre todo, eficiente.

El cuarto de los capítulos realizado por Jaime Domínguez-Macaya Larnaga lleva por título “La e-factura como elemento esencial de la administración electrónica integral”. Analiza los diferentes aspectos de la facturación electrónica de una manera exhaustiva y brillante. Distingue la temática relacionada con la legislación tributaria, de la referida a la legislación administrativa general y contratación pública en particular.

Aborda la interoperabilidad, como rasgo esencial para el impulso de la administración electrónica integral. En palabras del propio autor, “o se da, o la administración electrónica fracasará”.

El autor estudia con detalle la Directiva 2014/55/UE, relativa a la facturación electrónica en la contratación pública, como regulación definitiva de la imprescindible interoperabilidad.

Seguidamente, analiza diversos aspectos técnicos de la facturación electrónica tales como la verificación de la validez de las facturas electrónicas y la conservación de las facturas electrónicas.

Concluye el capítulo con unas medidas de impulso y apoyo a la utilización de la facturación electrónica, distinguiendo entre medidas de tipo general para la implantación de la facturación electrónica, de las medidas concretas de soporte e impulso de las iniciativas que se están implantando.

El último capítulo de esta monografía, que corre a cargo de Joaquín Meseguer Yebra y Antonio Ibañez Pascual, está dedicado a la transparencia y acceso a la información pública en el nuevo contexto de la administración electrónica.

Los autores comienzan analizando el marco normativo de la transparencia en España, destacando la perspectiva electrónica de la transparencia en la ley 19/2013, de 9 de diciembre, cuando a publicidad activa se refiere, así como a derecho de acceso a la información pública y sobre todo en la regulación del procedimiento para el ejercicio de aquel derecho. La transparencia no se concibe sin la aplicación de las nuevas tecnologías y la administración electrónica en España.

Dedican una buena parte del capítulo a analizar los modelos de gestión, ofreciendo distintas alternativas de publicación activa de información y ofreciendo a los lectores una interesante reflexión sobre el iter a seguir para escoger entre las mismas.

La piedra angular de la transparencia es el correcto seguimiento y mejora continua. Afirmación con la que no puedo estar más de acuerdo. El responsable del seguimiento está llamado a identificar las oportunidades de mejora que permitan aumentar la eficiencia de los procesos, pues aún queda camino por recorrer en materia de transparencia.

A continuación, abordan la calidad de las iniciativas, señalando los principios generales de la publicidad activa y los indicadores, para medir el cumplimiento de los principios.

En suma, el libro presenta gran interés y constituye el resultado de una valiosa tarea de investigación que abarca contenidos de sobresaliente relevancia en materia de administración electrónica.

Es, sin duda alguna, una obra de gran utilidad tanto para los estudiosos de la materia como para el resto de los operadores jurídicos, configurándose como una monografía de referencia para el lector, en la medida en que analiza minuciosamente y desde una visión práctica los puntos cardinales de la Administración electrónica.



**RECENSIÓN DE** *La certificación forestal, un instrumento económico de mercado al servicio de la gestión forestal sostenible*. GARCÍA-MORENO RODRÍGUEZ, F., THOMSON REUTERS ARANZADI, PAMPLONA, 2021, 588 pp. ISBN: 9788413086835.

Cynthia Inmaculada Mata Torres  
Doctoranda en Ciencias Jurídicas y Sociales  
Universidad de Málaga  
[cynthiamata@uma.es](mailto:cynthiamata@uma.es)

A lo largo de esta obra el autor nos acerca al sistema de la certificación forestal desde un punto de vista jurídico, centrándose en la perspectiva de la protección medioambiental y, en particular, en el cuidado de los montes. Es por ello que Moreno Rodríguez relaciona el procedimiento de la certificación forestal con la gestión forestal sostenible. Para ello, divide la obra en varias partes claramente diferenciadas. En primer lugar, realiza una aproximación a los intentos internacionales, comunitarios y estatales por proteger a nuestras zonas verdes. En segundo lugar, se centra en definir la certificación forestal, incluyendo tanto su regulación comunitaria como su posterior inclusión en nuestra normativa estatal y autonómica. El último bloque de esta obra relata cómo funcionan los principales sistemas de certificación forestal con los que contamos a día de hoy.

Pues bien, centrándonos en la primera parte de esta obra, apuntamos primeramente que el hecho de relacionar la gestión forestal sostenible con la certificación forestal nos parece especialmente interesante y, sobre todo, muy apropiada para estos momentos, ya que los últimos textos normativos aprobados por la Unión Europea nos acercan a la necesidad de cuidar nuestros espacios verdes, mediante la imposición de obligaciones a los Estados miembros en este sentido. Además, esta obra presenta a los bosques dándoles un enfoque antropológico, resaltando ante todo su indiscutible unión con el ser humano desde tiempos inmemorables. Ahora bien, tal y como nos apunta el autor, el principal problema radica precisamente en que en la mayoría de las ocasiones no hemos hecho un uso adecuado de nuestras zonas verdes, lo cual a su vez ha propiciado que nos encontremos ante una situación de insostenibilidad grave de los montes y sus recursos. Todo ello ha provocado, como muy bien nos comenta Moreno Rodríguez, un cambio en la percepción de nuestros bosques, a los que ya no concebimos tanto como zonas de aprovechamiento y explotación para nuestras actividades económicas, sino como lugares con necesidad de protección mediante instrumentos internacionales. En este sentido, el autor destaca la labor llevada a cabo por la Unión Europea desde la década de los 90, a través de, como decimos, la creación de diversos instrumentos internacionales, como la Comisión de Desarrollo Sostenible dentro de la Organización de Naciones Unidas, la Estrategia Forestal Europea, la Estrategia sobre la Diversidad de la Unión Europea, etc.

En este sentido el autor destaca la labor llevada a cabo por la Unión Europea. Así, la obra realiza un recorrido por las andaduras comunitarias en esta materia, dentro de la cual nosotros tenemos a bien resaltar la Estrategia Forestal de la Unión Europea. Por otra parte, una vez realizado el recorrido internacional y comunitario que venimos comentando, el autor hace lo propio con el ámbito nacional, centrándose en este caso en la Ley 43/2003, de Montes. Como principal apunte a resaltar de este texto normativo es el hecho de que el principio de gestión forestal sostenible ocupe buena parte de su redacción, por otra parte lógico, ya que no podemos

ignorar que esta Ley se aprueba en el marco de la Estrategia Forestal Española y del Plan Forestal Español, y estos instrumentos a su vez, parten de ese mismo principio de gestión sostenible del monte. El autor valora positivamente que en dicho texto normativo se defina el concepto de gestión forestal sostenible, lo que en nuestra opinión facilita la labor posterior de los poderes públicos a la hora de aplicar dicho principio en sus respectivas políticas públicas.

El segundo bloque en el que se estructura la obra aborda el concepto de certificación forestal. En este sentido, nos parece muy interesante la forma en que el autor define este concepto, ya que, en lugar de acudir directamente a la respectiva normativa, va desgranando, en primer lugar, los aspectos puramente semánticos que han derivado, a día de hoy, en lo que significa la certificación forestal, para posteriormente hacer un estudio jurídico del mismo. A partir de aquí, el autor define este término como un instrumento económico de mercado del sector forestal cuyo objetivo es lograr que el consumidor de productos forestales se decante por aquellos generados en bosques gestionados de manera sostenible. Por lo tanto, a la luz de esta definición aportada por el autor, podemos deducir que la certificación forestal persigue un doble objetivo: por un lado, garantizar que la actividad económica desarrollada en las zonas verdes se realiza de forma sostenible, y por otro, fomentar el mercado de productos forestales producidos de forma respetuosa con el medio ambiente. Todo ello, a juicio del autor, contribuye a mejorar la transparencia sobre el tratamiento de los poderes públicos a nuestras zonas verdes.

Por otra parte, la obra contiene un análisis bastante exhaustivo sobre las influencias que las políticas de la Unión Europea han tenido en el concepto de certificación forestal. En este sentido, la perspectiva comunitaria coincide de pleno con el punto de vista del autor, pues la Unión Europea ratifica la idea de que la certificación forestal es más un instrumento económico que de protección forestal (aunque eso sí, propicia la consecución de una gestión forestal sostenible). Es decir, en lo relativo a la certificación forestal, los intentos de la Unión Europea van más encaminados a impedir que se comercialicen productos forestales procedentes de bosques no gestionados de forma sostenible que hacia el propio cuidado en sí de los bosques, aunque la protección y cuidado de los mismos redunde en una comercialización de productos más ecológicos.

La obra continúa comentando nuestro Derecho interno. En nuestro país la certificación forestal ha sido implementada tanto en los principales instrumentos jurídicos de protección forestal (Estrategia Forestal Española y Plan Forestal Español), como en la propia legislación (en este sentido, la norma más destacada es la ya comentada Ley 43/2003, de Montes). Es precisamente en este último punto donde García Moreno hace más hincapié a lo largo de la obra, detallando brillantemente los cambios más sustanciales que este concepto ha ido experimentando a lo largo de la respectiva evolución normativa. De todos ellos, resulta relevante el aportado por la Ley 10/2006, por la que se modifica la Ley 43/2003, de Montes, que supuso la imposición de una mayor participación de los poderes públicos a la hora de aplicar la certificación forestal, dotándoles de un mayor protagonismo en esta tarea. En efecto, será obligación de las Administraciones públicas garantizar el cumplimiento del principio de gestión forestal sostenible en lo relativo a la comercialización de productos forestales a través de la promoción del certificado forestal, y haciendo partícipe a la ciudadanía de esta preocupación. Todo ello se acentúa con el hecho de que el legislador, mediante estas modificaciones, decide relacionar, ya de forma expresa, la certificación forestal con la gestión forestal sostenible.

Finalmente, en este recorrido normativo que efectúa el autor, no podíamos olvidarnos de las leyes autonómicas, en aras de descubrir qué tienen que decir sobre la certificación forestal. Se vuelve a realizar un recorrido histórico sobre las sucesivas aprobaciones y modificaciones normativas que en materia de montes y gestión forestal han venido experimentando los territorios autonómicos que conforman nuestro país. Pues bien, concretamente son nueve las comunidades autónomas que a día de hoy no cuentan con legislación forestal en las que se

mencione la certificación forestal. Ello a nuestro juicio, no deja de ser llamativo, puesto que, como hemos visto antes, el Estado, en su legislación básica, sí que contempla este instrumento como una herramienta clave en la consecución de una gestión forestal sostenible y, por ende, de un comercio justo y respetuoso con la protección medioambiental.

Al mismo tiempo, del resto de territorios autonómicos que sí mencionan a la certificación forestal en algún punto de su legislación sobre bosques, como sostiene el autor, solamente la Comunidad Autónoma de Galicia aporta una breve referencia o definición. Ciertamente es que Galicia cuenta con unas zonas de bosques bastante extensas a lo largo de su territorio, pero también el resto de comunidades autónomas cuentan con importantes masas forestales, por lo que sería conveniente incorporar el citado instrumento de mercado. Galicia llega a imponer obligaciones a los poderes públicos autonómicos para vigilar la correcta implementación de la certificación forestal en su territorio, algo digno de alabar, sobre todo, dada la escueta regulación que han realizado las comunidades autónomas que se han referido a la misma y la ausencia de previsión en la mayoría de las legislaciones forestales autonómicas.

En otro orden de cosas, el autor deja para el final -coincidiendo con el tercer bloque en el que a nuestro modo de ver se divide esta obra- el capítulo dedicado a analizar los principales sistemas de certificación forestal con los que contamos en el entorno internacional. En este sentido, se realiza un examen exhaustivo de algunos sistemas de certificación forestal, indicando en cuáles son las fases de cada procedimiento. Efectivamente, Moreno Rodríguez va explicándonos cuáles son los sistemas que cuentan con más implantación en nuestro país como, por ejemplo, el sistema de certificación *FOREST STEWARDSHIP COUNCIL* (más conocido como FSC), y el sistema *PAN EUROPEAN FOREST CERTIFICATION* (más conocido como PEFC); se refiere precisamente el autor a estos dos sistemas porque son los que a día de hoy gozan de mayor prestigio mundial y son los únicos aplicables en España en la actualidad.

Para concluir esta reseña, y a la vista de todo lo expuesto, podemos determinar que esta obra resulta de referencia obligada para conocer la certificación forestal, no sólo para el lector conocedor del Derecho, sino también para aquellos sujetos privados o incluso miembros de las Administraciones públicas, que deseen conocer qué medidas pueden tomarse para alcanzar la tan ansiada gestión forestal sostenible, y que sepan valorar las ilimitadas posibilidades que la certificación forestal puede arrojar, tanto a nivel económico como de protección medioambiental. A día de hoy los esfuerzos comunitarios están destinados a permitir solamente el comercio de productos forestales provenientes de bosques gestionados sosteniblemente, y esta decisión afecta irremediabilmente a nuestra política y regulación interna, lo cual se traduce en la obligación de mejorar el cuidado de nuestras masas forestales, siendo por ende la certificación forestal un instrumento más que válido para dicha tarea. A todo ello contribuye la obra recensionada.



**RECENSIÓN DE** *La subasta judicial electrónica*. LÓPEZ PICÓ, R., THOMSON REUTERS ARANZADI, CIZUR MENOR (NAVARRA), 2022, 165 PP. ISBN 9788413454504.

Antonio José Vélez Toro  
Profesor sustituto interino de Derecho Procesal  
Universidad de Granada  
[velez@ugr.es](mailto:velez@ugr.es)

### *I. Presentación*

El profesor López Picó nos presenta una monografía sobre “la subasta judicial electrónica” desde una perspectiva jurídico-procesal, si bien muy enriquecida por el profuso conocimiento de las problemáticas que han rodeado dicha institución, su regulación actual y su posible modificación a tenor del *Proyecto de Ley de Medidas de eficiencia procesal del servicio público de Justicia*.

### *II. Sobre los contenidos*

El libro consta de una introducción, tres capítulos, conclusiones y una bibliografía.

- La *introducción* constituye una aproximación a la subasta judicial electrónica que parte de una precisa distinción entre subastas electrónicas desarrolladas por los particulares (subastas privadas) y subastas electrónicas públicas, que a su vez pueden ser de carácter administrativo (en el ámbito de la contratación administrativa), notarial y judicial.

El profesor López Picó parte de la centralidad de la subasta judicial electrónica como instrumento para la ejecución judicial del proceso civil y, en especial, del procedimiento de apremio o de realización forzosa. Desde la reforma operada en 2015, el principal y último mecanismo de realización forzosa -la subasta judicial- tiene lugar, única y exclusivamente, de modo unificado y en sede electrónica a través del Portal Electrónico de Subastas Judiciales y Administrativas creado dentro de la Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (AEBOE).

De modo muy preciso señala que el desarrollo electrónico de las subastas judiciales lleva aparejado consigo acabar con las seculares faltas de transparencia de que vienen aquejadas las subastas judiciales. El nuevo sistema electrónico genera una publicidad absoluta, lo que redundará en la participación de un mayor número de licitadores, al tiempo que se garantiza la transparencia de todo el procedimiento, con el resultado de mejores precios y evitar la práctica de actuaciones de carácter colusorio.

No obstante, el autor es consciente de que el nuevo régimen jurídico de la subasta judicial electrónica para bienes muebles e inmuebles -sin o con hipoteca- plantea interrogantes y cuestiones prácticas de gran importancia, al no haber sido resueltas de forma adecuada por el legislador.

- El *capítulo I* está dedicado a la transformación de la subasta presencial a la subasta judicial electrónica de bienes muebles e inmuebles. Dicho capítulo aborda la construcción legislativa histórica hasta llegar al actual modelo de subasta judicial electrónica.

La primera cuestión que destaca es que la subasta judicial de bienes es una institución jurídica de carácter procesal procedente del antiguo Derecho Romano y que pervive en el

Derecho Histórico español visigodo, medieval y contemporáneo hasta alcanzar -finalmente- la etapa codificadora de los siglos XIX, XX y XXI. El autor se detiene en la regulación contenida en la Ley de Enjuiciamiento Civil de 1855 y en sus sucesivas modificaciones y reformas hasta su actual desarrollo electrónico.

Los cambios originados por la *Ley 13/2009, de 3 de noviembre, de reforma de la legislación procesal para la implantación de la nueva Oficina Judicial* han sentado las bases para permitir al Letrado de la Administración de Justicia (LAJ) liberarse de la anterior supervisión judicial de la subasta judicial presencial para dirigir el nuevo modelo de la subasta judicial electrónica. En el nuevo modelo, el LAJ se convierte en su director y, por tanto, asume la responsabilidad de su correcto funcionamiento; velando porque todas y cada una de las diferentes fases de la subasta judicial electrónica se desarrollen conforme al principio de legalidad.

Sin embargo, al desarrollarse la subasta de modo electrónico -a través del Portal Electrónico de Subastas Judiciales y Administrativas de la AEBOE-, la actuación del LAJ se limita a la inserción de una serie de datos en su sistema de gestión informática para que el desarrollo de la subasta judicial pueda tener lugar, a la espera de que el Portal Electrónico de Subastas Judiciales y Administrativas de la AEBOE le remita toda la información certificada con los datos del licitador vencedor de la subasta judicial y de la cuantía de su puja para, finalmente, emitir el oportuno decreto de aprobación del remate y de adjudicación de la subasta judicial una vez que el rematante haya cumplido todas sus obligaciones de pago.

Por su parte, el Portal Electrónico de Subastas Judiciales y Administrativas de la AEBOE se ha convertido en el fundamento del actual modelo de la subasta judicial electrónica, pues a través de él -y de modo único y centralizado-, tiene lugar el desarrollo de todas las subastas, sean de bienes muebles e bienes inmuebles, con o sin hipoteca. Además, la simplificación administrativa asociada al actual desarrollo electrónico de la subasta judicial y el no solapamiento, entre sí, de los diferentes procedimientos de realización forzosa, como resultado de la reutilización de los medios disponibles y el empleo de una sola base de datos y un solo motor de búsqueda, permite que todas las Oficinas Judiciales tengan acceso al sistema de gestión propio del Portal Electrónico de Subastas Judiciales y Administrativas del AEBOE y, en consecuencia, que todos los intercambios de información se realicen de forma instantánea y telemática, lo que, finalmente, se traduce en importantes ventajas económicas -en forma de ahorro- para la Administración de Justicia.

Sin embargo, el núcleo del nuevo modelo de la subasta judicial electrónica - resultado de las reformas procesales operadas por la Ley 19/2015, de 13 de julio, de medidas de reforma administrativa en el ámbito de la Administración de Justicia y del Registro Civil, y la Ley 42/2015, de 5 de octubre, de reforma de la Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil- componen los arts. 648 y 649 LEC, que contienen la regulación de las diferentes fases que conforman el desarrollo electrónico de la subasta judicial de bienes.

De modo preciso expone la mecánica de las operaciones previas a la subasta electrónica; a saber, la consulta al registro de la propiedad, con sus certificaciones de cargas, la valoración económica de los bienes embargados (“avalúo”), así como la consulta al registro público concursal. A continuación expone la convocatoria de la subasta (Decreto de convocatoria de subasta), el anuncio y notificación de dicha subasta -con la indefensión que puede provocar al ejecutado, al tenerle por notificado, conforme al actual art. 645.1 LEC-. En este punto, destaca la reforma prevista por el proyecto de ley de medidas para la eficiencia procesal para remediar tal anomalía.

A continuación trata pormenorizadamente sobre la participación en la subasta, con la necesaria acreditación previa consignación del 5% del valor de los bienes que constituyen el objeto de la subasta. Así mismo, analiza la participación del ejecutante como licitador -como

situación privilegiada- y la posibilidad de cesión del remate a favor de un tercero.

El autor es muy crítico con la deficiente técnica legislativa del art. 648 LEC para la apertura de la subasta judicial, la realización de pujas electrónicas, el alta en el sistema, la aportación de información adicional sobre el bien objeto de licitación y el trámite telemático para el envío de las pujas electrónicas realizadas.

De forma similar sucede con la redacción actual del art.649 LEC, en el que las reglas que se encargan de regular el desarrollo y la terminación de la subasta judicial están deficientemente ordenadas, ya que lo más correcto sería abordar, en primer lugar, la terminación del desarrollo de la subasta judicial y, posteriormente, la certificación de la puja vencedora y no al contrario; tal y como plantea el legislador.

- El *capítulo III* está dedicado a las particularidades de la subasta judicial de bienes muebles e inmuebles hipotecados.

En este apartado aborda la innovaciones legislativas introducidas por *la Ley 1/2013, de 14 de mayo, de medidas para reforzar la protección a los deudores hipotecarios, reestructuración de la deuda y alquiler social*, en lo que se refiere a la limitación de la subasta judicial, no pudiendo proceder a la enajenación forzosa de bienes por un precio inferior al 75% del valor de la tasación efectuada en el momento de la concesión del préstamo hipotecario.

Así mismo, aborda las particularidades de la hipoteca marítima, la deuda garantizada con hipoteca sobre establecimientos mercantiles, la declaración en concurso de acreedores del deudor hipotecado y la problemática sobre la vivienda habitual del deudor hipotecado.

- Las *conclusiones* resultan de gran utilidad para el lector.

En primer lugar, destaca que la modificación del sistema de subastas judiciales no ha supuesto, en absoluto, una merma de la seguridad jurídica. El desarrollo, ahora, electrónico de la subasta judicial no se traduce en un menor número de garantías jurídicas para los interesados en comparación con la anterior forma de desarrollarse, presencialmente, ésta. En este sentido, al ser la AEBOE el organismo encargado de supervisar y controlar el correcto y normal funcionamiento del Portal Electrónico de Subastas Judiciales y Administrativas, se aporta un mayor grado de confianza y garantía a esta nueva forma de desarrollarse, electrónicamente, las subastas judiciales.

En segundo lugar, destaca que el modelo de la subasta judicial electrónica ha conseguido eliminar los aspectos más negativos del anterior modelo de la subasta judicial presencial en cuanto a la limitación de la publicidad, la falta de transparencia y la rigidez de su procedimiento.

En tercer lugar, y como consecuencia de lo anterior, el nuevo modelo de la subasta judicial electrónica ha conseguido la casi desaparición de la figura de los subasteros; profesionales de las subastas judiciales que mediante la práctica de actuaciones fraudulentas -presiones, amenazas, intimidaciones y coacciones- durante el desarrollo de ésta, con el objetivo de obtener un beneficio económico con la compra de los bienes que constituían su objeto de enajenación forzosa al menor precio posible y su, posterior, venta por un precio más elevado. Pese a su casi desaparición y a la existencia de un conjunto de medidas orientadas a evitar la puesta en contacto entre los diferentes licitadores que participan en el desarrollo de la subasta judicial, parece que el nuevo modelo electrónico de la subasta judicial no es capaz de evitar la celebración de acuerdos fraudulentos entre los licitadores y, en consecuencia, que participen en las denominadas *subastas per saltum*.

El problema de los subasteros y la celebración de acuerdos fraudulentos entre ellos se agrava, aún, más cuando uno de ellos es el propio ejecutante.

De ese modo, se consigue burlar la norma legal y participar en el desarrollo de la subasta judicial de bienes muebles e inmuebles sin la existencia de otros auténticos licitadores y de sus pujas, y, por consiguiente, de los requisitos legales establecidos para ello. Pues al tratarse de licitadores personas jurídicas diferentes a la persona del propio ejecutante, no existen argumentos que impidan su participación en el desarrollo de la misma. La solución a esta problemática radica en la capacidad de poder identificar y vincular a esos licitadores personas jurídicas con la persona del propio ejecutante. De conseguirse, se podría solicitar la anulación de la subasta judicial y de todos sus efectos jurídicos y económicos.

La concurrencia de un mayor número de licitadores y, como resultado, la obtención del mejor precio posible por la enajenación forzosa de los bienes muebles e inmuebles subastados a través de la adopción de ciertas medidas flexibles -posibilidad de realizar pujas durante las veinticuatro horas del día, a lo largo de los trescientos sesenta y cinco días del año, y desde cualquier lugar del mundo; ampliación de periodo de licitación a veinte días naturales; o prórroga del cierre de la subasta judicial en hasta una hora más, durante un periodo temporal máximo de veinticuatro horas- colisionan, frontalmente, con un conjunto de contradicciones, directamente, relacionadas con la adjudicación de los bienes muebles e inmuebles que constituyen el objeto de la subasta judicial.

En ese sentido, los porcentajes, inicialmente, establecidos que fijan el precio límite por debajo del cual no puede tener lugar la enajenación forzosa de los bienes objetos de la subasta judicial, a medida que avanza el desarrollo de ésta y las pujas efectuadas, hasta ese momento, no consiguen alcanzar los precios mínimos de enajenación establecidos, ante la posibilidad de su quiebra, se opta por su incumplimiento mediante la puesta en marcha de una serie de operaciones que facilitan su adjudicación y, como resultado, la permisividad de poder adquirirlos por una cantidad muy inferior a los precios mínimos de enajenación preestablecidos, pero, sin embargo, suficientes para poder cubrir los costes derivados del proceso de la ejecución forzosa y no el derecho de crédito del ejecutante.

-Finalmente, se completa el libro con un extenso y completo aparato bibliográfico.

### *III. Valoración.-*

La obra da las claves sobre la subasta judicial electrónica, resultando de gran utilidad para los diversos operadores jurídicos (procuradores, abogados, jueces y LAJ), pero también para el Derecho Procesal, permitiendo fundamentar el sentido de las sucesivas reformas legislativas que se lleven a cabo. En definitiva, estamos ante una obra tan única y singular que perdurará e incidirá en también sobre los diversos campos jurídicos del Derecho Privado (Derecho Civil y Derecho Mercantil).

Así mismo, esta monografía tendrá una incidencia doctrinal directa sobre las realizaciones encomendadas a terceros especializados, que disponen de un portal privado para realizar subastas de los bienes encomendados, de conformidad con el artículo 641 de la LEC.

**RECENSIÓN DE** *Elementos para el estudio del Derecho de la Comunicación*. TORRES LÓPEZ, M<sup>a</sup>. A., SOUVIRÓN MORENILLA, J.M<sup>a</sup>. Y ROZADOS OLIVA, M. (Dirs.), TECNOS, 4<sup>a</sup> ED., MADRID, 2022, 439 PP. ISBN: 9788430986613.

Cristina Tirado González  
Becaria de colaboración del Ministerio de Universidades  
Universidad de Málaga  
[cristinatg@uma.es](mailto:cristinatg@uma.es)

El libro que reseñamos en estas líneas es un Manual dedicado al estudio del Derecho a la información, Derecho de los medios audiovisuales y Derecho de las telecomunicaciones, dirigido, fundamentalmente, a estudiantes no juristas de los Grados de Comunicación Audiovisual, Periodismo o Publicidad, como remarcan los propios directores en la Presentación de la obra. En este Manual participan profesores de tres Universidades andaluzas: la Universidad de Granada, de Málaga y de Cádiz, Universidades a las que pertenecen los directores de la obra, los profesores M.<sup>a</sup> Asunción Torres, José M.<sup>a</sup> Souvirón y Manuel Rozados.

La obra se publica en su cuarta edición y tiene como fundamento la revisión de los contenidos tras los cambios que se han producido en el régimen jurídico de la actividad audiovisual a raíz de la publicación de la Ley 13/2022, de 7 de julio, General de Comunicación Audiovisual, norma que ha venido a derogar a su antecesora, la Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de Comunicación Audiovisual.

Los contenidos de la obra se estructuran en doce capítulos, elaborados por diez profesores, en los que se desglosan los aspectos introductorios del Derecho Público y de la Administración, los derechos fundamentales que se ven afectados por la comunicación y su tutela, los sujetos que participan en la actividad de comunicación e información, el soporte que sirve de base a la comunicación audiovisual, los servicios audiovisuales y su prestación, los contenidos del audiovisual y los derechos del público, las técnicas de supervisión de dichas actividades, la regulación del cine y de la publicidad. Todos ellos temas de enorme interés ante el creciente uso de los servicios audiovisuales y la necesidad de que los mismos respeten los límites establecidos en nuestra Carta Magna. Cada uno de los capítulos concluye con una serie de actividades que permitirán a los estudiantes la comprobación de la asimilación de los temas tratados, así como disponer de una bibliografía específica de referencia. Damos cuenta a continuación del contenido de cada uno de los citados capítulos.

El Capítulo primero, elaborado por el profesor Leonardo J. Sánchez-Mesa, tiene un carácter introductorio y en él se ofrece una aproximación al ordenamiento jurídico del Estado español, así como a la organización de los poderes públicos, con especial referencia a la organización administrativa. En primer lugar, se nos presenta el sistema de fuentes del Derecho Administrativo, con la aportación de un esquema clarificador de la ordenación jerárquica de las normas que integran dicha rama del Derecho, distinguiendo a su vez el Derecho Público de las ramas de Derecho Privado. Continúa con el examen de los poderes que integran el Estado y la relación entre los mismos, en especial el Poder Ejecutivo, integrado por el Gobierno y la Administración Pública, sujetos del Derecho Administrativo. Tras exponer los órganos que integran el Gobierno, se refiere al conjunto de las Administraciones públicas que existen a nivel nacional, centrándose en aquellas que tienen una especial relación con los contenidos

audiovisuales, tales como: la Corporación Radiotelevisión Española S. A., el Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales, la Agencia Pública Empresarial de la Radio y Televisión de Andalucía o el Consejo Audiovisual de Andalucía. Concluye el Capítulo primero con una sistematización de los tipos de actividad de la Administración pública.

Los Capítulos segundo y tercero abordan un tema de suma relevancia como es el tratamiento de los derechos fundamentales implicados en la actividad audiovisual. Se destaca en estos capítulos la relevancia de la doctrina reiterada del Tribunal Constitucional en la configuración de estos derechos y la exposición de casos concretos resueltos por los tribunales.

Concretamente, el Capítulo segundo, elaborado por Ramón M. Orza, se ocupa de los derechos fundamentales reconocidos en el artículo 20 de la Constitución Española, a saber: libertad de expresión, libertad de cátedra, derecho a recibir y comunicar libremente información, libertad de creación de medios de comunicación, así como de los límites que afectan a estos derechos. En su estudio el autor destaca la diferenciación establecida por la jurisprudencia constitucional entre la libertad de expresión, cuyo objeto son las opiniones o ideas, y la libertad de información, referida a los hechos noticiables y, por tanto, contrastables, subrayando los condicionantes que se imponen al legítimo ejercicio del derecho a emitir información mediante las exigencias de veracidad y relevancia pública. Igualmente, se insiste en la importancia de respetar las exigencias de publicar determinada información con arreglo a lo dispuesto en la Ley 19/2013 de Transparencia, Acceso a la Información Pública y Buen Gobierno. En definitiva, el capítulo pone de relieve que la libertad de expresión y el derecho a la información son derechos esenciales en toda sociedad democrática, pero que no están exentos de límites como son los derivados de la protección de los derechos al honor, a la intimidad y a la propia imagen y de la protección de la juventud y la infancia.

Por su parte, el Capítulo tercero, elaborado por Francisco M. Bombillar, se centra en la protección penal (delitos contra la intimidad, contra el honor o el discurso del odio...), civil (vía ordinaria y extraordinaria, con orientación indemnizatoria), administrativa (con análisis de la protección preferente de los derechos fundamentales) y constitucional (recurso de amparo) de los derechos que se ven afectados en la comunicación audiovisual. También analiza el autor los derechos de propiedad intelectual de los autores de obras audiovisuales, cuestión que reviste gran complejidad en el ámbito de internet, análisis acompañado de los principales pronunciamientos judiciales en esta materia. Igualmente, se estudia el derecho a la protección de datos personales y cómo éste constituye un límite a la comunicación audiovisual, salvo que se cuente con el consentimiento del afectado (en todo caso mayor de 14 años), actuando asimismo como límite a las exigencias de transparencia pública.

Especialmente clarificador de la materia objeto de la obra que reseñamos resulta su Capítulo cuarto, elaborado por el profesor José M.<sup>a</sup> Souvirón y actualizado por Alberto España, relativo a los sujetos de la comunicación y la información. El concepto clave es aquí la universalidad subjetiva de los derechos fundamentales de la comunicación, la cual supone el reconocimiento de la titularidad de este derecho, tanto activa como pasiva, a todos los sujetos e incluso a los grupos, incluyendo la universalidad de medios para su ejercicio. Como garantía de ese derecho se presenta el derecho de rectificación, que tiene por objeto garantizar la veracidad de la información o hechos comunicados. La universalidad subjetiva de la libertad de información no es óbice para la existencia de colectivos merecedores de medidas de protección específicas, como es el caso de los menores de edad (objeto de una mayor protección), las minorías religiosas, culturales y lingüísticas, o la mujer, entre otros. Además, el autor analiza expresamente la labor de los profesionales de la comunicación y la información, en cuanto titulares cualificados de estos derechos fundamentales, con especial atención a los derechos a la cláusula de conciencia y al secreto profesional. Finalmente, se hace referencia al papel que

corresponde a los poderes públicos en el ámbito de la comunicación, resaltando las exigencias de publicidad, transparencia y secreto que les conciernen.

Como cuestión previa al análisis de los servicios de comunicación audiovisual, en el Capítulo quinto del Manual, a cargo de la profesora M<sup>a</sup>. Asunción Torres, se examina el régimen jurídico de las telecomunicaciones, actualizado por la nueva Ley 11/2022, de 28 de junio, General de Telecomunicaciones (LGT), y de los servicios de la sociedad de la información, en cuanto soporte de los servicios de comunicación audiovisual. Tras exponer la distribución de competencias en materia de telecomunicaciones, ilustrada por la doctrina del Tribunal Constitucional, y con indicación expresa de las competencias de las Comunidades Autónomas que inciden en dicha materia (competencias autonómicas en materia de comunicación audiovisual y nuevas tecnologías), se estudia el régimen de liberalización de las telecomunicaciones y las potestades que ostenta la Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia en este sector. La principal novedad se observa en el análisis de la nueva LGT con atención a los requisitos para que los operadores puedan explotar redes o prestar servicios de comunicaciones electrónicas.

Adentrándonos ya en el régimen sustantivo de la comunicación audiovisual, el Capítulo sexto, elaborado por la profesora Mabel López, nos introduce en el concepto y marco normativo de los servicios de comunicación audiovisual y de los servicios de intercambio de vídeos a través de plataformas. Se repasan los antecedentes y la evolución de la regulación de estos servicios, desde la inicial calificación de los servicios de radiotelevisión como servicio público, su consideración como servicios de interés general, realizada por la anterior Ley General de Comunicación Audiovisual de 2010, hasta su configuración actual, que profundiza en la apertura a la competencia y amplía el número de servicios que tienen la consideración de servicios de comunicación audiovisual. Seguidamente, la autora da cuenta de los elementos definitorios de los diferentes tipos de servicios de comunicación audiovisual (los servicios audiovisuales televisivos o sonoros, así como los servicios que ofrecen las nuevas plataformas como *Netflix*), precisando las particularidades de su régimen jurídico (en relación con el soporte de comunicación, según se trate de contenido audiovisual televisivo o sonoro, y en atención a la Administración competente para el otorgamiento de la licencia o para supervisar la comunicación previa). Por último, se aborda la regulación de los servicios de intercambio de vídeos a través de plataformas, como *Youtube*, *Instagram*, *Tik Tok* y otros, recalando que los operadores que prestan estos servicios están sujetos a ciertos principios (respeto a la dignidad humana, a los valores constitucionales, al principio de no discriminación) y al desarrollo de capacidades de alfabetización mediática, para que, de esta forma, la población pueda analizar críticamente la información.

En cuanto a la prestación de los servicios de comunicación audiovisual, el Capítulo séptimo, elaborado por los profesores Souvirón Morenilla y M<sup>a</sup> del Pilar Castro, clarifica el diferente régimen aplicable a la prestación de tales servicios por prestadores privados y por el sector público. Respecto al primero, se parte de la configuración de los servicios de comunicación audiovisual como servicios de interés general que deben prestarse en condiciones de calidad y precio asequible, que requieren, como títulos habilitantes, bien de comunicación previa (servicios liberalizados) bien de licencia (cuando se requiera utilizar ondas hertzianas), así como de la inscripción de los prestadores del servicio en un registro público, estatal o autonómico. A continuación, se detalla el régimen de la prestación del servicio público de comunicación audiovisual, entendido como actividad prestacional en el ámbito audiovisual llevada a cabo por el sector público y que tiene por objeto prestaciones esenciales para todos los ciudadanos. Dicho servicio público es prestado por el Estado, las Comunidades Autónomas y los Entes locales y consiste en la producción, edición y difusión de programas, contenidos y servicios audiovisuales a través de comunicación televisiva o radiofónica o televisión

conectada. El capítulo se cierra con el estudio de la radio y televisión de titularidad estatal, cuya gestión corresponde a la Corporación de la Radio y Televisión Española S. A., destacando las novedades introducidas por la nueva Ley General de Comunicación Audiovisual de 2022 en lo relativo a la financiación de la Corporación RTVE, y con una referencia a la regulación y prestación de los servicios de comunicación audiovisual por las Comunidades Autónomas y las Entidades locales.

Una vez analizados el régimen jurídico aplicable a los prestadores de servicios audiovisuales, el Capítulo octavo de la obra, cuya autora es la profesora Carmen M.<sup>a</sup> Ávila, atiende a la regulación de los contenidos del audiovisual y de los derechos del público. Comienza el capítulo con la necesaria precisión del concepto de mensaje, en cuanto contenido que se transmite en la comunicación audiovisual, y su tipología (diferenciando entre el acceso a mensajes informativos o de acontecimientos), para después exponer la evolución del abundante marco normativo que ha venido regulando los contenidos del audiovisual, y comentar la relevancia de los principios de la comunicación audiovisual, que han de condicionar sus contenidos (respeto a la dignidad humana y a los valores constitucionales, ausencia de discriminación, respeto al honor, la intimidad y a la propia imagen, no incitación al delito, pluralismo de medios y de mensaje, igualdad de género, inclusión de personas con discapacidad, veracidad de la información, entre otros). Por otra parte, se ponen de manifiesto las obligaciones de los prestadores del servicio de comunicación audiovisual y de los que realizan el intercambio de vídeos a través de plataforma de garantizar su identificación y facilitar con antelación la programación televisiva, así como de promover obras originarias de Estados miembros de la Unión Europea y de terceros Estados miembros del Convenio Europeo sobre la Televisión Transfronteriza del Consejo de Europa, medida esta encuentra su fundamento en el fomento de la cultura europea y la reactivación del mercado audiovisual europeo. Otras cuestiones de interés tratadas en este capítulo son la protección que debe dispensarse a los menores frente a los contenidos audiovisuales (clasificación por edad de la programación o el establecimiento de franjas horarias con varios niveles de protección), la garantía de la accesibilidad de los contenidos audiovisuales para las personas con discapacidad y la contratación en exclusiva de la emisión de contenidos audiovisuales.

El cumplimiento de las exigencias que se derivan del amplio marco normativo que integra el Derecho audiovisual, expuesto con claridad y precisión en la obra que reseñamos, requiere de un régimen específico de supervisión y control del sector, tema al que se dedica el Capítulo noveno. Sus autores, los profesores Souvirón Morenilla, Ávila Rodríguez y López García, identifican la Autoridad Audiovisual competente en materias como los derechos del público, los derechos y obligaciones de los prestadores de servicios de comunicación audiovisual, la regulación y coordinación del mercado de comunicación audiovisual y los prestadores públicos. La Autoridad Audiovisual será determinada por las Comunidades Autónomas en el ámbito de sus competencias, correspondiendo tal condición en el ámbito estatal al Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación junto a la Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia. El análisis del régimen de control y supervisión se completa con el estudio del régimen sancionador en materia audiovisual, en el que se prevén cuantiosas sanciones en el caso de comisión de infracciones muy graves.

La profesora Torres López aborda en el Capítulo décimo de la obra el régimen jurídico aplicable al cine. Parte la autora de la consideración del cine como un valor cultural que debe ser protegido, lo que le lleva a defender la intervención pública para su fomento y promoción. Se expone el concepto de obra audiovisual y de patrimonio cinematográfico y los criterios de calificación de las películas cinematográficas según la edad de los usuarios. En línea con la necesidad de promover la cultura cinematográfica, la autora centra su atención en las ayudas públicas que se destinan a este mercado, precisando las condiciones para ser beneficiario de las

mismas (entre los que figuran requisitos de inscripción y registro de las empresas, junto a otros requisitos generales), incluyendo una apartado específico relativo a las medida de fomento de la ya citada obra audiovisual europea.

Finaliza la obra que estamos comentando con dos capítulos relativos a la publicidad, que tanta relevancia tiene en los contenidos audiovisuales: los Capítulos undécimo y duodécimo, elaborados por el profesor Rozados Oliva, se dedican al Derecho de la publicidad como actividad de comunicación que persigue persuadir al receptor para que tome postura respecto al mensaje que se transmite. El primero de estos capítulos muestra la variabilidad normativa del concepto de publicidad y de su régimen jurídico según el soporte utilizado para llevarla a cabo (publicidad audiovisual, publicidad en internet...), señalando cómo la relación de la publicidad con los derechos constitucionales de libertad de expresión y de libertad de empresa influye en el régimen de protección de la actividad publicitaria. Se expone la clasificación de la publicidad según su finalidad (publicidad política, institucional o comercial), el control de la publicidad comercial ilícita en caso de competencia desleal, así como la potestad sancionadora de la Administración en esta materia y, por último, los contratos publicitarios. El capítulo final precisa el régimen jurídico aplicable a la publicidad en función del medio a través del cual se realiza, diferenciando: a) la publicidad audiovisual, en relación a la cual se detallan los derechos del consumidor frente al prestador; sus modalidades (comunicación comercial audiovisual, publicidad televisiva y anuncios publicitarios; la autopromoción; el patrocinio; la telepromoción; la televenta, entre otros); las limitaciones y prohibiciones relativas a los contenidos publicitarios; los requisitos formales que debe cumplir la publicidad (distinción de la publicidad de la programación para evitar la publicidad encubierta, mantenimiento de las condiciones técnicas de emisión, la limitación temporal por franjas horarias, y sus excepciones); b) la publicidad exterior, esto es, la realizada en calles, plazas, vías de comunicación, transportes y ámbitos de utilización general; y c) la publicidad en internet, donde se distingue entre la publicidad que se inserta en la misma navegación o utilización de aplicaciones y la que llega a través del correo electrónico.

En definitiva, en la obra *Elementos para el estudio del Derecho de la Comunicación* se exponen de forma rigurosa y sistemática los conceptos jurídicos fundamentales de las materias Derecho a la información, Derecho de los medios audiovisuales y Derecho de las telecomunicaciones, siendo, por su contenido y forma de exposición, un manual básico e imprescindible para la formación profesional del alumnado de aquellas titulaciones de Grado no esencialmente jurídicas donde se imparten esas materias. Pero, al mismo tiempo, el detalle y la profundidad de los estudios contenidos en esta obra hacen que la misma resulte también de utilidad para cualquier empresa, organización o institución relacionada con el mundo de la comunicación audiovisual. Por último, destacar que esta cuarta edición que ahora reseñamos presenta significativos cambios respecto a las tres anteriores, al incorporar las importantes novedades introducidas en 2022 en la legislación de telecomunicaciones y del sector audiovisual, lo que permitirá al lector la necesaria actualización en el conocimiento de estas materias.



**RECENSIÓN DE** *Desafíos regulatorios de la movilidad sostenible y su digitalización*. ESPAÑA  
PÉREZ, J.A., THOMSON REUTERS ARANZADI, PAMPLONA 2022, 432 PP. ISBN: 9788411253482.

Carmen María Ávila Rodríguez  
Profesora Titular de Derecho Administrativo  
Universidad de Málaga  
cmavila@uma.es

Desafíos regulatorios de la movilidad sostenible y su digitalización es el título de la excelente monografía que ha escrito José Alberto España Pérez, como resultado de su tesis doctoral que obtuvo la calificación de sobresaliente *cum laude* y fue defendida ante una Comisión formada por el Dr. Fernando López Ramón, Catedrático de Derecho Administrativo de la Universidad de Zaragoza (Presidente), el Dr. José Francisco Alenza García, Catedrático de Derecho Administrativo de la Universidad Pública de Navarra (vocal) y la Dra. Maribel Canto López, Associate Professor, School of Law de la Universidad de Leicester de Reino Unido (Secretaria). Su tesis, con mención internacional, fue dirigida por la Dr. Isabel González Ríos, Catedrática de Derecho Administrativo de la Universidad de Málaga y ha sido uno de los resultados del proyecto de investigación I+D+I en el marco del Programa Operativo FEDER Andalucía 2014-2020 con referencia UMA20-FEDERJA-014 y titulado “Situación actual y retos de futuro en la regulación de la movilidad sostenible en Andalucía (transporte marítimo, aéreo, terrestre y movilidad urbana) Su papel en la transición energética”.

La obra, que presenta una enorme actualidad, analiza, con una valiosa claridad expositiva, los principales desafíos del transporte y la movilidad desde el ámbito jurídico-administrativo para conseguir un sistema más sostenible que ayude a descarbonizar el sector y reducir las emisiones contaminantes, a la vez que se logran desplazamientos más seguros, cómodos y conectados, es decir, se asienta, con buen criterio, sobre dos ejes principales: la transición verde y la transición digital. Con respecto al primer eje (transición verde), el Dr. España Pérez ofrece una exhaustiva y detallada exposición de los numerosos planes y estrategias, tanto a nivel internacional como comunitario e interno, que han visto la luz con la intención de conseguir unos desplazamientos más eficientes y ecológicos, a la par que digitalizados. A partir de ahí, se concita el marco normativo existente para lograr desplazamientos más respetuosos con el medioambiente, desde el punto de vista de la aplicación de las tecnologías al sector y de la eficiencia energética en aras de la descarbonización de los medios de transportes. Este análisis, conduce al autor inevitablemente al estudio de la planificación de las redes de transporte y su incidencia en la movilidad sostenible, así como, la gestión del dominio público viario por las Entidades locales en pos de la sostenibilidad de los desplazamientos urbanos. En relación con el segundo eje (transición digital), con el rigor que caracteriza la obra, se aborda el estudio de los diferentes instrumentos planificadores que inciden en la digitalización del transporte y la movilidad, ya sea directa o indirectamente. En este sentido, el autor pone de manifiesto que para lograr un sistema de movilidad inteligente y conectado será necesario el despliegue de las infraestructuras de telecomunicaciones para permitir la conectividad digital. Una conectividad que precisa de redes de comunicaciones electrónicas por todo el territorio para que la digitalización del transporte sea una realidad para todos los ciudadanos independientemente de donde se encuentren. A partir de ahí, el autor pone de relieve que uno de los mayores desafíos a los que se enfrenta el sector del transporte es la digitalización porque un sistema conectado

implica la recolección (a través de sensores, cámaras, aplicaciones, etc.) de una abultada cantidad de información personal de los usuarios, en función de las competencias en transporte y movilidad que tiene la Administración pública y ello incide en la protección de datos personales de los usuarios, luego, consecuentemente, es necesario verificar los mecanismos existentes para salvaguardar los derechos de los ciudadanos ante esta nueva realidad.

Formalmente, la monografía se divide en tres partes: Delimitación conceptual, organizativa y competencial de la movilidad sostenible e inteligente; Transporte y movilidad sostenible y La digitalización del sistema de transporte e infraestructuras. Riesgos y desafíos para la protección de datos personales.

La primera parte, (Delimitación conceptual, organizativa y competencial de la movilidad sostenible e inteligente), engloba dos capítulos, el primero titulado “Marco conceptual de la movilidad sostenible”, y, el segundo titulado “Distribución de competencias, organización y marco normativo de la movilidad sostenible e inteligente”. Ambos se configuran como el pilar doctrinal de la investigación, sirviendo de base introductoria para encarar los diferentes aspectos que se exponen en los capítulos posteriores. Tras una introducción donde se resalta la importancia de actuar frente al gran impacto social y ambiental del transporte, el Dr. Pérez España aborda concienzudamente el marco conceptual que ha traído consigo la aplicación de las tecnologías al funcionamiento de las ciudades y a la movilidad. Una oleada de anglicismos cuyo contenido merece la pena ser tratado. Ante la falta de una concepción normativa, se intenta aportar una definición del término movilidad inteligente, teniendo en cuenta el concepto marco del que se deriva: ciudad inteligente. A su vez, se exponen otras nociones relacionadas: movilidad sostenible, que goza de mayor empuje institucional; y otras, de reciente aparición, que se usan como sinónimos de la smart mobility y la smart city, tales como movilidad y ciudad conectada. Por último, se hace referencia a una serie de términos alumbrados por las innovaciones tecnológicas (big data, open data, internet de las cosas) que, a pesar de su constante utilización, en ocasiones no se comprende su entero significado y cuyo conocimiento será necesario para comprender el fenómeno de la digitalización del sector del transporte y la movilidad con mayor amplitud.

A continuación, el autor se examina el marco general de la distribución de competencias habido en la materia, sin perjuicio de que en posteriores epígrafes se desarrolla el mismo en sus particularidades para con aspectos concretos. Por último, se detalla el esqueleto normativo de esta investigación en función de las diversas áreas temáticas que son tratadas. Se enuncian aquellas normas que se dan cita a lo largo de las diferentes páginas, sin entrar en grandes consideraciones, para conformar el marco legal del objeto de estudio.

La segunda parte de la monografía (Transporte y movilidad sostenible) aborda, principalmente, la transición verde que debe emprender el transporte y la movilidad para cumplir con los compromisos medioambientales asumidos por nuestro país y construir un sistema más eficiente. Se compone de los cuatro siguientes capítulos. El capítulo III, titulado “Políticas públicas de movilidad sostenible e inteligente”, profundiza en los diferentes planes y estrategias que han visto la luz para conseguir una movilidad más sostenible y aquellos que contienen medidas para luchar contra el calentamiento global y que directa o indirectamente influyen en el transporte y las formas de desplazamientos. Así, el autor pone de manifiesto que la materia que mayor incidencia tiene en la planificación del transporte es la ambiental. Por ello analiza los instrumentos, tanto a nivel internacional como comunitario e interno, con el objeto de comprobar hacia dónde caminan las políticas públicas.

El Capítulo IV, titulado “Transporte y movilidad urbana sostenible” comienza describiendo las nuevas tendencias que se están sucediendo en el ámbito de la movilidad urbana. Un cambio que supone un abandono progresivo de los vehículos de combustión interna y una recuperación

de los espacios públicos por los peatones, hasta ahora conquistados por el automóvil. Posteriormente, se abordan las diferentes normas que regulan tanto el transporte inteligente, aquel que utiliza las innovaciones tecnológicas, como la movilidad de bajas emisiones. En relación al primer aspecto, el autor pone de manifiesto que el marco normativo es bastante escaso y está principalmente conformado por la regulación europea de los Sistemas Inteligentes de Transportes (SIT). Con respecto al segundo, la principal referencia a nivel estatal se localiza en la Ley 2/2011 de Economía Sostenible (a la espera de la futura ley de movilidad sostenible), junto con diferentes leyes provenientes de las Comunidades Autónomas (escasas por el momento). No obstante, también se localizan disposiciones desde el punto de vista climático que inciden en la sostenibilidad del sector y en el fomento de energías renovables en el mismo, cuya principal referencia a nivel estatal se concentra en la Ley 7/2021 de Cambio Climático y Transición Energética. A escala autonómica, hay varias Comunidades que han aprobado sus propias normas climáticas y energéticas que repercuten al transporte y los sistemas de movilidad.

El Capítulo V, que lleva por título “La planificación del sistema viario y su incidencia en la movilidad urbana” profundiza en la planificación de las redes de transporte y su incidencia en la movilidad sostenible, abordando la planificación estratégica de las infraestructuras, el planeamiento urbanístico y territorial, y los planes de movilidad urbana sostenible (PMUS). El autor pone el acento en las infraestructuras del sistema de transporte y la gestión sostenible de los mismos. Se estudia el despliegue de las redes de transporte por carretera (teniendo en cuenta que es una de las modalidades más contaminantes) en el espacio físico. Dado el sistema competencial diseñado por la Constitución, al exponer la ordenación territorial y urbanística de las infraestructuras de transportes se referencia, especialmente, el modelo autonómico andaluz, sin perjuicio de las estipulaciones básicas que se recogen en la legislación estatal de carreteras. Seguidamente, se examinan los planes estratégicos de infraestructuras de transporte, los cuales, deberán redefinirse en el nuevo estatus de la sostenibilidad del sector. Y, por último, se repasa en los planes de movilidad urbana sostenible, ya que son instrumentos eficaces para lograr desplazamientos más ecológicos por las ciudades.

Por último, el Capítulo VI, titulado “El sistema viario urbano en pos de la movilidad sostenible” aborda el protagonismo que tienen los Entes locales en la consecución de una movilidad más respetuosa con el entorno dadas sus competencias en la gestión de las vías urbanas locales. Partiendo de la concepción del sistema viario urbano como bien de dominio público municipal, se analizan los diferentes usos del mismo para lograr una mayor eficacia del sistema. Concretamente, en virtud del esquema competencial local, se consideran las posibles soluciones sostenibles que pueden realizar los municipios, desde el control del tráfico urbano, la gestión de los estacionamientos y la consecución de una red de itinerarios peatonales vertebradores de una ciudad.

La tercera parte de la monografía (La digitalización del sistema de transporte e infraestructuras. Riesgos y desafíos para la protección de datos personales), se compone de los dos últimos capítulos que se centran en la transición digital del transporte y la movilidad. El autor afirma rotundamente que la transformación digital posibilitará la gestión inteligente del tráfico, las infraestructuras, las terminales; además, de ofrecer múltiples ventajas al usuario como conocer en tiempo real la información del tráfico, saber dónde se encuentra exactamente un vehículo público, etc. Con todo ello, se desarrollará un sistema multimodal del transporte que revalorizará los medios públicos. De modo que, como muy bien afirma el autor, la tecnología no se convierte en un fin en sí mismo, sino en una herramienta para conseguir un sistema más sostenible y eficaz. En este sentido, el Capítulo VII, titulado, “La revolución digital como nuevo hito para la movilidad sostenible” se focaliza en las políticas públicas sobre la transformación digital del país, la cual, ha tenido un importante auge en los últimos tiempos a

nivel nacional. Se examinan los diferentes planes y estrategias que abordan la digitalización de España y que, de manera directa e indirecta, inciden en el transporte y la movilidad. Como consecuencia de ello el autor manifiesta que es especialmente importante el despliegue de las redes 5G porque aumentará la velocidad de conexión, disminuirá la latencia y multiplicará exponencialmente los objetos urbanos conectados, permitiendo que los medios de transportes “hablen” con su entorno y, en función de ello, puedan generar respuestas rápidas y eficientes.

El Capítulo VIII, último de la obra titulado “Protección de datos en las estrategias de movilidad inteligente: riesgos y retos” profundiza en los diferentes problemas jurídicos que se derivan de la aplicación de las tecnologías a los transportes y la movilidad, con especial énfasis en la protección de los datos personales de los usuarios y el derecho a la intimidad. A juicio del Dr. España Pérez, para que las funcionalidades de la digitalización del transporte y la movilidad inteligente sean una realidad, se precisa multitud de información personal de los individuos (captada a través de cámaras urbanas, tarjetas inteligentes de transporte público, apps especializadas en servicios públicos de transporte, etc.). De esta forma, el autor pone de manifiesto que se pueden ofrecer servicios de manera personalizada, intuitiva y predictiva; y gestionar de forma eficiente las infraestructuras de transporte. Sin embargo, debido a las técnicas de minería de datos y las posibilidades que ofrece el big data se pueden suceder situaciones indeseables que sobrepasen los límites de la legalidad (dada las competencias de la Administración en transporte y movilidad) con gobiernos que rastreen los movimientos de sus ciudadanos. Más allá de las cuestiones técnicas, asunto ampliamente tratado por la doctrina y agentes privados, en esta ocasión, autor valientemente, se adentra en una cuestión poco analizada pero esencial para lograr una exitosa expansión de los servicios de la movilidad inteligente y digitalización del transporte. Así, se diseccionan los nuevos escenarios que la inteligencia artificial (IA) y las tecnologías trae consigo al ámbito de los desplazamientos. Seguidamente, expone el complejo y difuso marco normativo para la protección de datos en el ámbito de las estrategias públicas de movilidad inteligente, incidiendo en parcelas como la reutilización de la información pública, la transparencia o la Administración electrónica. A partir de ahí, se detalla, pormenorizadamente, la problemática jurídica de la salvaguarda de datos personales en los proyectos de movilidad inteligente, con especial referencia al modelo europeo (seguido por la legislación interna). Tras un breve apunte conceptual, se describe el régimen jurídico de los datos en el ámbito administrativo. Tomando en consideración el Reglamento (UE) 2016/679 General de Protección de Datos (RGPD) y la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales (LOPDP-GDD) se estudian los riesgos y potenciales peligros de las iniciativas de movilidad inteligente en relación con la privacidad de los usuarios, así como, las posibles soluciones. En este sentido, el autor pone el punto de mira en que mediante la recolección de los datos de posición se puede trazar la representación de una persona, con sus gustos, aficiones, tendencias políticas, orientación sexual, etc. Además, los movimientos de las personas son repetitivos, por lo que es fácil conocer el lugar de residencia, de trabajo, de compras, etc. Y todo esto, afecta gravemente al derecho a la intimidad de los individuos, siendo necesario tomarlos en consideración para frenar una posible deriva orwelliana de los servicios de movilidad basados en la recolección de datos personales.

Finaliza esta exquisita monografía con unas precisas y acertadas reflexiones finales que además de sus aportaciones críticas no desaprovecha la ocasión para realizar propuestas de *lege ferenda*.

A modo de valoración final, la brillante labor investigadora del Dr. España Pérez queda reflejada en esta maravillosa monografía en la que se puede observar que el estudio ha seguido con solvencia y madurez intelectual la metodología clásica de estudio de las Ciencias Jurídicas y Sociales basada en el análisis de fuentes legales, jurisprudenciales y doctrinales, así como, de

numerosos planes, estrategias e informes procedentes de la Administración pública. Nos encontramos ante una obra que, dado el amplio tema de estudio y su transversalidad, se nutre de fuentes jurídicas no sólo provenientes del ámbito administrativo, sino también civil y constitucional; y de recursos de conocimiento relacionados con la arquitectura, el urbanismo, la ingeniería, las telecomunicaciones, la economía y la informática, lo que la hace atractiva para un variado público en el ámbito del Derecho y en el ámbito de las Ingenierías.



**REJIE** NUEVA  
ÉPOCA  
*Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*

<http://www.revistas.uma.es/index.php/rejie>

editado por UMA